

Contravenciones escolares

Entornos barriales e inseguridad urbana

Serie Grupos

No.10



Bárbara Yadira García Sánchez



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Doctorado
Interinstitucional
en Educación

DIE

Universidad
del Valle

UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL



Grupos

Libros de la serie Grupos

Doctorado Interinstitucional en Educación



**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

Grupos

Libros de la serie Grupos

Doctorado Interinstitucional en Educación

Contravenciones escolares

***Entornos barriales e inseguridad
urbana***

Bárbara Yadira García Sánchez

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Bogotá, Colombia - Mayo de 2017



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Comité Editorial-CADE

Álvaro García Martínez

Presidente CADE

William Manuel Mora Penagos

*Representante grupos de investigación:
Investigación en Didáctica de las Ciencias,
Interculturalidad, Ciencia y Tecnología-
INTERCITEC, GREECE y del Grupo Didáctica de
la Química-DIDAQUIM, del Énfasis de Educación
en Ciencias.*

Juan Carlos Amador Baquiro

*Representante de los grupos de investigación:
Moralía, Estudios del Discurso, Filosofía y En-
señanza de la Filosofía, Grupo de investigación
Interdisciplinaria en Pedagogía de Lenguaje y las
Matemáticas-GIIPlyM y Jóvenes, Culturas y Pode-
res, del Énfasis de Lenguaje y Educación.*

Rodolfo Vergel Causado

*Representante de los grupos de investigación:
Grupo de Investigación Interdisciplinaria en Peda-
gogía de Lenguaje y las Matemáticas GIIPlyM, Ma-
temáticas Escolares Universidad Distrital-MESCU-
D y EDUMAT, del Énfasis de Educación Matemática.*

Bárbara García Sánchez

*Representante del grupo de investigación:
Formación de Educadores, del énfasis de Historia
de la Educación, Pedagogía y Educación
Comparada.*

Harold Castañeda-Peña

*Representante de los grupos de investigación:
Aprendizaje y Sociedad de la Información y
Formación de Educadores, del énfasis de ELT
EDUCATION.*

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Carlos Javier Mosquera Suárez

Rector (e)

Giovanni Rodrigo Bermúdez Bohórquez

Vicerrector Académico

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Comité Editorial Interinstitucional-CAIDE

Carlos Javier Mosquera Suárez

Director Nacional

Alexander Ruiz Silva

Coordinador DIE

Universidad Pedagógica Nacional

Álvaro García Martínez

Director DIE

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Santiago Adolfo Arboleda Franco

Coordinador DIE

Universidad del Valle

© Universidad Distrital Francisco José de Caldas
ISBN Impreso: 978-958-5434-33-2
ISBN Digital: 978-958-5434-34-9

Primera Edición 2017

Preparación Editorial

Doctorado Interinstitucional en Educación
<http://die.udistrital.edu.co/publicaciones>
Sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Aduanilla de Paiba, Edificio de Investigadores, calle 13 No. 31-75
Asistente editorial eventosdie@udistrital.edu.co
PBX: (57+1) 3239300, ext.6330-6334

Fondo de publicaciones

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
www.udistrital.edu.co
Carrera 24 No. 34 - 37
PBX: (57+1) 3239300, ext.6201
publicaciones@udistrital.edu.co

Corrección de Estilo

Catina Barrera

Diseño y Diagramación

Diego Calderón

Impresión

Cooperativa Editorial Magisterio

Esta edición 2017 y sus características son propiedad de la Universidad Distrital José Francisco Caldas, por lo que queda prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio, sin la autorización previa por escrito de los editores.

Bogotá, Colombia, 2017

García Sánchez, Bárbara Yadira

Contravenciones escolares : entornos barriales e inseguridad urbana / Bárbara Yadira García Sánchez. -- Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2017.

200 páginas ; 24 cm.

ISBN 978-958-5434-33-2

1. Violencia en la educación 2. Familia - Aspectos educativos
3. Relación familia-escuela 4. Inseguridad urbana - Colombia
5. Violencia urbana I. Tít.

371.78 cd 21 ed.

A1569664

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango



Agradecimientos

La autora agradece al Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, por el apoyo económico y administrativo que permitió el desarrollo de este estudio. Al Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital por ofrecer los espacios para el diálogo constante con los estudiantes.

A Javier Guerrero Barón, doctor en historia, por su activa participación en el trabajo de campo realizado los años 2009-2012 sobre violencia escolar en Bogotá. Su intervención fue el soporte fundamental para llevar a cabo esta investigación.

A Oscar Fernando Forero Londoño, hoy doctor en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad de Bourgogne, Dijon, Francia, quien realizó el trabajo de campo de su tesis doctoral titulada “La violencia escolar como problema público: construcción social, discurso oficial y trayectorias juveniles”, importante para esta investigación.

A Lady Diana Mojica Bautista, Magíster en Psicología, quien colaboró en la búsqueda y revisión de fuentes primarias y secundarias; al transcribir, catalogar y sistematizar información.

Finalmente, a los miembros de las comunidades educativas que generosamente nos permitieron obtener la información. Su apoyo permitió el acercamiento a la comprensión de las relaciones de violencia que viven niños, niñas y adolescentes en los entornos escolares y barriales, y a entender mejor su percepción de la inseguridad urbana.

A Javier

Introducción	19
---------------------	----

Capítulo 1

<i>Violencia interpersonal: Contexto nacional</i>	27
---	----

Lesiones personales	31
Riñas	34

Capítulo 2

<i>Violencia escolar desde las contravenciones</i>	41
--	----

Contravenciones infantiles y juveniles	45
Contravenciones al trato social y a la convivencia en la escuela	50
Riñas, lesiones personales y porte de armas	50
El porte de armas ¿factor de riesgo o de protección?	51
Riñas escolares por bromas, amenazas e insultos	56
Riñas escolares por noviazgos	58
Contravenciones a la propiedad: el hurto menor	59
El hurto en espacio escolar	59
Mediciones del hurto escolar en Bogotá en las encuestas 2006, 2011, 2013	63
Motivaciones del hurto en el espacio escolar	66
Hurto famélico en los recreos	68
Hurto y multivictimización	69
Hurto y solidaridad transgresora	71
Hurto y juegos electrónicos	72
Hurto y desescolarización	74

Capítulo 3

<i>Transiciones del entorno escolar al entorno barrial</i>	77
--	----

Concepto de entorno desde la teoría ecológica del desarrollo humano	77
Violencia en el entorno barrial y su relación con los entornos escolares	82
Las contravenciones infantiles y juveniles y los ambientes ecológicos	89
Las contravenciones en el entorno barrial	91
Las contravenciones infantiles y juveniles al trato social y a la convivencia en el entorno barrial: Riñas y lesiones personales	94

Las contravenciones infantiles y juveniles a la propiedad en el entorno barrial	98
---	----

Capítulo 4

<i>Seguridad urbana barrial</i>	113
---------------------------------	-----

Conceptualizaciones sobre violencia urbana	113
Seguridad Urbana	115
La seguridad y el enfoque de la teoría de las ventanas rotas	117
Seguridad: Tipologías	121
Dimensiones de la seguridad: seguridad objetiva y seguridad subjetiva	126
Política pública nacional de seguridad y convivencia ciudadana: lucha contra las contravenciones	128
Políticas de seguridad y convivencia ciudadana en Bogotá	130
Condiciones de seguridad en Bogotá	135
Percepción de inseguridad en Bogotá	142
Percepción de las comunidades educativas sobre la inseguridad en entornos barriales	148
Algunas anotaciones sobre la seguridad escolar en Bogotá	160
Políticas de seguridad escolar en Bogotá	161
Mediciones sobre la seguridad escolar en Bogotá	167
Factores asociados a la inseguridad escolar: El cerramiento escolar	170

Capítulo 5

<i>Conclusiones. La violencia desde las contravenciones</i>	175
---	-----

La violencia escolar y las contravenciones	175
Entornos Barriales	177
Sobre la seguridad urbana	178

Referencias

181

Anexos

	191
Formato de consentimiento	191
Ficha de identificación de participantes en el NES	192
Guía de sesión 1	193
Guía de sesión 2	194
Guía de sesión 3 y 4	195
Guía de sesión 5	196

Guía de sesión 5	197
Complemento de la guía de sesión 5 N	198
NES - Encuesta a la familia	199

Índice de figuras

Figura 1. Mapa de las localidades de Bogotá y los colegios de intervención del proyecto	23
Figura 2. Localidades, barrios y colegios de intervención del proyecto	24
Figura 3. Entornos barriales de cinco colegios públicos de Bogotá	25
Figura 4. Clasificación de la violencia según la OMS: Violencia interpersonal	27
Figura 5. Reclassificación de la violencia interpersonal a partir de la OMS	28
Figura 6. Violencias microsociales: Violencia interpersonal, violencia escolar, contravenciones escolares	29
Figura 7. Violencia interpersonal, casos y tasas por 100.000 habitantes. Colombia 2004-2013	29
Figura 8. Tasa de lesiones por violencia común por cada 100.000 habitantes. Colombia 2002-2011	31
Figura 9. Violencia interpersonal según circunstancia del hecho y sexo de las víctimas	32
Figura 10. Violencia interpersonal según nivel educativo y sexo de la víctima, Colombia, año 2011	32
Figura 11. Violencias microsociales, violencia interpersonal y tipos violencia escolar	45
Figura 12. Evolución reportes de hurtos dentro del colegio 2006, 2011 y 2013. Colegios públicos en Bogotá	64
Figura 13. Evolución reportes de hurtos dentro del colegio 2006, 2011 y 2013. Colegios privados en Bogotá	64
Figura 14. Hurtos en colegios públicos y privados de Bogotá en 2013	65
Figura 15. Motivaciones del hurto en los colegios	67
Figura 16. Ambientes ecológicos	79
Figura 17. Redes de segundo orden y vínculos intermediarios entre familia y escuela	82
Figura 18. Mapa de localidades críticas de Bogotá 2008-2009	86
Figura 19. Mapa violencia en el entono barrial. Localidad Fontibón 2009	88
Figura 20. Desplazamiento entre ambientes y transiciones infantiles y juveniles	109
Figura 21. Transiciones ecológicas y actos contraventores en familia, escuela y barrio	110
Figura 22. Demolición de ollas de microtráfico en Bogotá, Barrio el Rincón, 2014	120

Figura 23. Áreas de la Seguridad y la Convivencia Ciudadana	125
Figura 24. Desafíos de la política de seguridad y la convivencia ciudadana: Lucha contra las contravenciones	129
Figura 25. Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012-2016 y objetivos para la población infantil y juvenil	133
Figura 26. Fotografía de Zona crítica de Localidad Suba	136
Figura 27. Evolución de la ocurrencia de Lesiones Personales Bogotá 2000- 2009	138
Figura 28. Número de casos de lesiones personales de menores de 18 años por edad y género. Bogotá 2009	138
Figura 29. Distribución de delitos en Bogotá primer semestre de 2009: Hurto y robos	139
Figura 30. Comportamiento de hurto a personas en Bogotá 2008-2013	140
Figura 31. Mapa Contravenciones en Bogotá en 2011	141
Figura 32. Mapa Percepción de aumento de inseguridad en Bogotá en 2009	142
Figura 33. Factores asociados a la percepción de inseguridad. Bogotá 2009	144
Figura 34. Percepción de seguridad en el barrio, Bogotá 2009	145
Figura 35. Percepción de seguridad en los barrios, según estrato socio- económico. Bogotá, 2013	146
Figura 36. Percepción de seguridad en el barrio desde adolescentes escolarizados. Bogotá 2009. Localidad Santa Fe	151
Figura 37. Percepción de seguridad en el Barrio: Bogotá, atraco con armas comparativo 2006, 2011 y 2013	153
Figura 38. Panfleto limpieza social en la localidad Fontibón dirigida a estudiantes de colegios	158
Figura 39. Comunicado de la policía Localidad Fontibón	159
Figura 40. Políticas distritales sobre seguridad escolar 2005-2016	164
Figura 41. Percepción de seguridad en colegios públicos y privados de Bogotá en 2013	168
Figura 42. Percepción de seguridad: me gusta mucho mi colegio. Bogotá 2013	169
Figura 43. Percepción de confianza en el colegio. Bogotá 2013	169
Figura 44. Fotografía de cerramiento de las instituciones educativas de Bogotá: Reemplazo de muros por mallas	171

Introducción

Este libro presenta los resultados del proyecto de investigación titulado: “Violencia escolar, entornos barriales e inseguridad urbana en Bogotá”, financiado por el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital. El proyecto consistió en un estudio sobre las relaciones entre la violencia escolar y los entornos barriales, y la percepción de inseguridad, desde el punto de vista de los diferentes miembros de las comunidades educativas, en cinco colegios de Bogotá.

La investigación se apoyó, teóricamente, en los estudios que han analizado con enfoque sociopedagógico el tema de la violencia escolar, y que han retomado las conceptualizaciones que diferencian acoso escolar, maltrato escolar y contravenciones infantiles y juveniles. En este estudio en particular, se utilizaron conceptos de violencia escolar asociados a las contravenciones infantiles y juveniles.

Las expresiones de violencia que suceden en la escuela están relacionadas con contextos culturales que legitiman su uso. Algunos de ellos son: los rezagos de la cultura patriarcal, el machismo, el alcoholismo, la intolerancia, la exclusión. Algunas formas de la violencia en la escuela se manifiestan de manera similar a otras violencias sociales. Por ejemplo, la violencia interpersonal que se expresa a través de lesiones personales, riñas y hurtos entre la población adulta, tiene su correlato en la escuela en lo que se ha denominado como contravenciones infantiles y juveniles. Para desarrollar esta idea nos apoyamos en los argumentos expuestos por Jimeno (2007), quien afirma que no existe una cultura de la violencia sino, por el contrario, marcos culturales que la legitiman:

[...] no existe la que suele llamarse la cultura de la violencia. Más bien, lo que se encuentra son marcos de referencia de origen histórico cultural que legitiman o auspician ciertas formas de violencia (Busby, 1999; Jimeno, 1998 y 2004). Por ello nos distanciamos de la forma de ver los fenómenos de violencia como si fueran una patología, como una infección (Villamil, 2005). Desde esa posición le damos relieve a los aspectos culturales y sociales que modelan los fenómenos de violencia, pues es un peligro que se deje de lado la comprensión de los mecanismos propios de cada expresión de violencia y [así] se confunda la explicación de los sucesos violentos que ofrecen los actores de la violencia y los mecanismos culturales de superación del sufrimiento, con indiferencia y hábito (Jimeno, 2007, p. 43).

La violencia puede ser entendida como un elemento presente en la transmisión, el aprendizaje o la reproducción de normas, hábitos, reglas o estereotipos que expresan las carencias, los miedos y las incertidumbres que configuran los *ethos* de los diferentes grupos sociales. Bajo esta premisa se pueden explicar manifestaciones de la violencia en el campo familiar como el maltrato infantil. Por ejemplo, el hecho de que castigar a los niños sea aceptado culturalmente, cuando el castigo está asociado a educar, corregir o formar. También la violencia conyugal cuando es tolerada, justificada o invisibilizada, -la mayoría de las veces asociada a celopatías-, y al consumo de sustancias psicoactivas, o cuando la violencia entre hermanos es permitida en la vida familiar como dispositivo de aprendizaje de resolución de conflictos, y aprendizaje temprano de mecanismos de defensa.

Si observamos el espacio escolar, algo similar se presenta frente al acoso, el maltrato y las contravenciones infantiles, con las actitudes de indiferencia de los profesores en la medida que consideran que no es necesario intervenir en estas problemáticas, pues consideran que los niños y jóvenes deben aprender a defenderse solos, naturalizando así los actos de violencia. Desde esta perspectiva analizamos en el contexto nacional las expresiones de la violencia interpersonal, su lógica, su sentido, sus características y las formas de manifestarse, principalmente, a través de las lesiones personales, las riñas y los hurtos. Luego, analizamos -en el contexto escolar y posteriormente en el barrial-, la manera en cómo dichas formas son reproducidas por los escolares, con lógica similar.

Para el desarrollo de la investigación se contó con parte de la información recolectada en el proyecto “Violencia escolar en Bogotá: Una mirada desde las familias, los maestros y los jóvenes”¹, pues en el proceso de indagación se obtuvo información valiosa desde la mirada de agentes externos a las instituciones educativas, como líderes barriales o miembros de organizaciones comunitarias. Dicha información quedó sin analizar en su momento, por lo extensa de la misma y porque rebasaba los objetivos propuestos en dicho estudio. De allí surgió la necesidad de continuar profundizando el tema, para dar una mirada desde afuera de la institución educativa y presentar información que diera cuenta de las relación del fenómeno de la violencia escolar con los entornos barriales y la inseguridad urbana, pues son escasos los estudios que han analizado estas relaciones.

Los objetivos de este libro contemplaron analizar la violencia escolar desde las contravenciones infantiles y juveniles, y su relación con las contravenciones en los entornos barriales. Esto, tomando en cuenta la precepción de inseguridad desde la mirada de agentes de la comunidad educativa en cinco colegios de

1 Investigación financiada por COLCIENCIAS según Convenio 382/08, la cual se llevó a cabo en Bogotá durante los años 2009-2011.

Bogotá, durante los últimos cinco años, mediante la aplicación del modelo Núcleos de Educación Social (NES).

Metodológicamente se aplicó el modelo cualitativo NES (García Sánchez & Guerrero Barón, 2012). Los NES son colectivos de reflexión integrados por miembros de la comunidad educativa, que analizan problemáticas específicas a través de metodologías cualitativas y participativas de la IAP. Arrojan conocimiento a partir de la vivencia de los participantes, con el fin de comprender, investigar, intervenir y prevenir situaciones sociales de riesgo, de forma que se pueda construir y fomentar el capital social de la escuela y la comunidad.

El modelo cualitativo NES se aplica mediante la creación de grupos focales, combinando métodos de IAP con métodos etnográficos, históricos y psicosociales. El modelo trabaja cuatro escenarios (a) sujeto, (b) familia, (c) escuela y (d) barrio; en seis etapas (1) encuentros, (2) exploratorios, (3) recorridos, (4) desplazamientos, (5) transformaciones y (6) vinculación a redes. Esta última se diferencia de las otras en que la duración de la misma depende de la dinámica del grupo social que conforma el NES.

Los NES se caracterizan porque trabajan solo una problemática a la vez; la población con la que se configura el núcleo puede ser adulta o joven, pero es condición fundamental que esté involucrada en la problemática a investigar. Los NES se conforman con mínimo 3 participantes y máximo 10, cada sesión corresponde a una etapa y tiene una duración de dos horas, una vez por semana. El tiempo de duración se determina por la cantidad de etapas y escenarios que se quieran trabajar.

El modelo se articula en la matriz de intervención que se observa en la Tabla 1.

Tabla 1. Matriz de intervención

Etapas	Escenarios de intervención			
	Sujeto	Familia	Escuela	Barrio
Encuentro: El problema	Sesión 1 <i>Quién Soy</i>	Sesión 6	Sesión 11	Sesión 16
Exploratorio: La observación	Sesión 2 <i>Cómo soy</i>	Sesión 7	Sesión 12	Sesión 17

	Sujeto	Familia	Escuela	Barrio
Recorridos: La historia y el espacio.	<i>Sesión 3</i> <i>Por qué soy</i>	Sesión 8	Sesión 13	Sesión 18
Desplazamientos: Los imaginarios	<i>Sesión 4</i> <i>Para qué soy</i>	Sesión 9	Sesión 14	Sesión 19
Transformaciones: El cambio	Sesión 5 <i>Cómo podría ser</i>	Sesión 10	Sesión 15	Sesión 20
Redes sociales (vinculación a grupos, redes)				

Fuente: Adaptado de "Núcleos de Educación Social" por B. Y. García Sánchez y J-Guerrero Barón. 2012. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, p.37.

Para el caso particular de esta investigación se seleccionaron cinco localidades de Bogotá, ubicadas en el norte, Usaquén, sur, Usme, centro, Santa Fe, occidente, Fontibón y noroccidente, Suba, de la ciudad. En cada localidad se escogió una institución educativa oficial. Para la selección de los colegios se adelantaron conversaciones con funcionarios de la Secretaría de Educación y, en los colegios, con directivos y orientadores. De esta manera se acordó la intervención, teniendo en cuenta que fueran colegios en donde la comunidad aceptara la presencia de la problemática de la violencia escolar, y en donde los directivos y profesores estuviesen de acuerdo en adelantar la investigación.

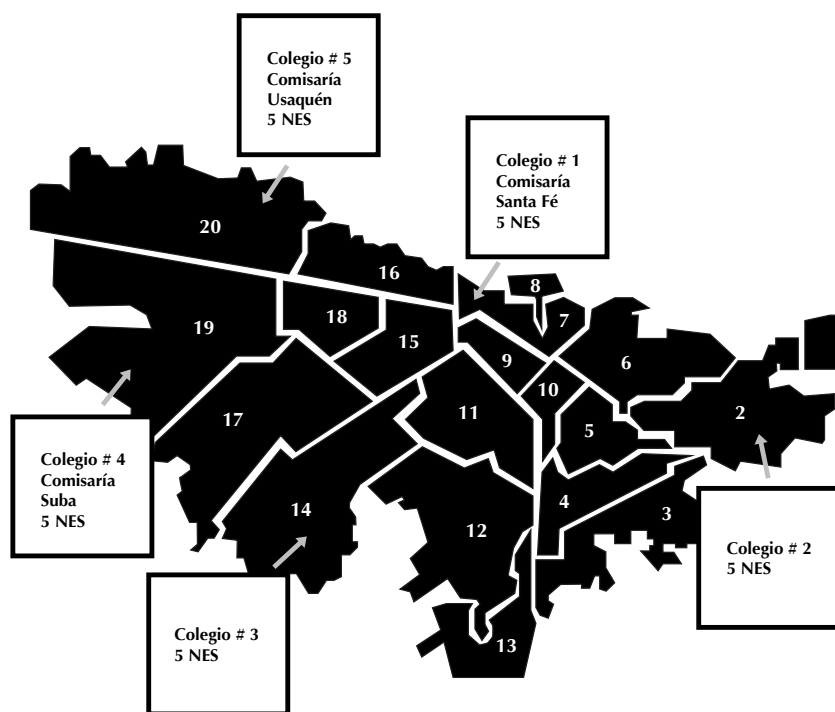
En cada institución se conformaron cinco Núcleos de Educación Social con padres y madres, maestros, niñas, niños y líderes barriales para aproximarse a la problemática. En total se conformaron 22 Núcleos integrados por aproximadamente 280 personas de la comunidad educativa. Los NES fueron dirigidos por tres profesores investigadores², tres estudiantes de doctorado³ y tres asistentes

2 Javier Guerrero Barón, Doctor en Historia, profesor del Doctorado en Historia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; Blanca Inés Ortiz Molina, Doctora en Educación, profesora del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Bárbara García Sánchez, Doctora en Educación y profesora del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

3 Carmen Beatriz Torres Castro y Luz Stella Cañón Cueva, egresadas del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, inscritas en el Énfasis de Historia, Línea Violencia y Educación y Jaime Gutiérrez, estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA-UPTC.

de investigación⁴, con el apoyo de un docente u orientadora en cada institución educativa.

Además de las cinco localidades y los cinco colegios, se seleccionaron Comisarías de Familia, cercanas a los colegios, para revisar sus archivos y analizar el tipo de denuncias registradas por miembros de las comunidades educativas sobre el fenómeno de la violencia escolar. En la Figura 1 se ubican las localidades de Bogotá en dónde se realizó la investigación; en la Figura 2 se nombran los barrios y los colegios, y en la Figura 3 se nombran los entornos barriales de los cinco colegios públicos de Bogotá en donde se adelantó el trabajo de campo.



1. Sumapaz 2. Usme 3. Ciudad Bolívar 4. Tunjuelito 5. Rafael Uribe 6. San Cristóbal 7. Santa Fé 8. Candelaria 9. Mártires
10. Antonio Nariño 11. Puente Aranda 12. Kennedy 13. Bosa 14. Fontibón 15. Teusaquillo 16. Chapinero 17. Engativá
18. Barrios Unidos 19. Suba 20. Usaquén

Figura 1. Mapa de las localidades de Bogotá y los colegios de intervención del proyecto. El total de la muestra estuvo compuesta por 5 localidades, 5 colegios, 3 comisarías, 25 NES. 280 personas (Padres, madres, niñas, niños, docentes y agentes comunitarios). Fuente: adaptado de <http://nuestrabogotamisena.blogspot.com/2009/06/division-de-bogota.html>

4 María Isabel Bernal, historiadora, Marisol Cruz, historiadora, e Ingrid Carolina Pabón Suárez, Licenciada en Biología. En el proyecto actual de investigación se contó con la asistencia de Lady Diana Mojica Bautista, psicóloga y magíster en psicología.

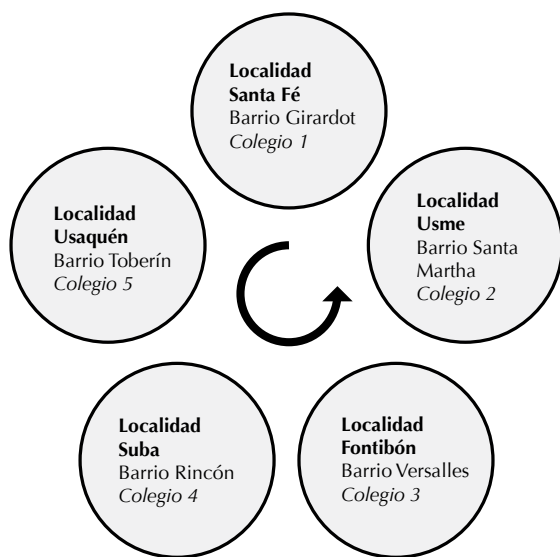


Figura 2. Localidades, barrios y colegios de intervención del proyecto.
Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la composición socio-económica de la población que se tuvo en cuenta para realizar el trabajo de campo de esta investigación, hacemos referencia a un conjunto de clases trabajadoras formales e informales que a su vez aglutinan diferentes estratos sociales. Por lo general incluyen estratos uno, dos y tres, dentro de la usual estratificación actual de la ciudad. Estos se diferencian por su nivel de ingreso, ocupación, modo de vida, posibilidades de consumo, nivel de escolaridad alcanzado y características socioculturales.

Los estratos socioecómicos han sido definidos como patrones económicos para la distribución espacial de la población colombiana. Los barrios seleccionados para este estudio, tienen una característica similar y es su ubicación en un determinado estrato económico de bajos ingresos, aunque es necesario diferenciar entre unos barrios y otros. En nuestro estudio pudimos encontrar barrios con alta presencia de ilegalidad -como en la localidad Santa Fe y Suba de estratos uno y dos-; barrios con significativos índices de pobreza e informalidad como en la localidad de Usme, estrato dos y barrios totalmente establecidos como en Fontibón y Usaquén, estrato tres y cuatro.

El barrio con población en situación de pobreza, si bien presenta un tipo de población con ingresos bajos, niveles de escolarización bajos, informalidad laboral, vivienda de auto construcción, acceso a servicios sociales subsidiados, cuenta con un ordenamiento moral capaz de generar redes sociales de apoyo y la construcción de organización y participación colectiva. La diferencia entre un tipo de barrio y otro se fundamenta en la capacidad de agenciar su propia

organización colectiva y dar sentido a sus acciones, además en los modos de afrontar los límites entre lo legal y lo ilegal, y su articulación a los apoyos institucionales.

<p>Localidad Santa Fe- UPZ 5. Lourdes (Parte alta de la localidad). Barrio Girardot Colegio No. 1</p> <p>Limita con los barrios Egipto, Egipto Alto, El Rocío alto, Los Laches; Ramírez, Gran Colombia, Lourdes, el Dorado, Santa Rosa de lima, Las Cruces (Upz 4 las Cruces), El Consuelo</p>
<p>Localidad Usme. UPZ 56 Danubio. Barrio Santa Martha. Colegio No. 2</p> <p>Limita con los barrios San Juan de Usme, Alaska, Alfonso López, Almirante Padilla, Altos de los Molinos, Barranquillita, El Danubio Azul, El Porvenir, El Recuerdo, El Triunfo, El Uval, La Aurora Primer Sector, La Fiscala, Marichuela, Monteblanco, La Palestina.</p>
<p>Localidad Fontibón. UPZ 75 Fontibón. Barrio Versalles o internacional. Colegio No. 3</p> <p>Limita con los barrios Arabia, Atahualpa, Bahía Solano, Batavia, Belén, Betania, Centenario, Cofradía, El Carmen, El Cuco, El Guadual, El Jordán, El Pedregal, El Rubí, El Tapete, Ferrocaja, Flandes, Fontibón Centro, La Cabaña, La Giralda, La Laguna, Las Flores, Palestina, Rincón Santo, Salamanca, San Pedro-Los Robles, Torcoroma, Unidad Residencial Montecarlo, Valle Verde, Veracruz, Versalles, Villa Beatriz, Villa Cármenza, Villemar el Carmen.</p>
<p>Localidad Suba. UPZ 28 Centro Suba. Barrio Rincón. Colegio No. 4</p> <p>Limita con los barrios Rincón, El Rincón norte, Altos de Chozica, Rincón Escuela, Santa Teresa de Suba, La Esperanza, Arrayanes, Aures, Ciudad Hunza, Los Naranjos, Villa Elisa, La Chucua, Costa Azul, Las Flores, Lech Walesa, Puerta del Sol, Lombardia, San Cayetano, Villa María, La Chucua, Lago de Suba.</p>
<p>Localidad Usaquén. UPZ 12 Toberín. Barrio Toberín. Colegio No. 5</p> <p>Limita con los barrios Babilonia, Dardanelos, Estrella del Norte, Guanoa, Pantanito, las Orquídeas, Santa Mónica, Villa Magdala, La Liberia, Villas de Aranjuez, Villas de Mediterráneo, Zaragoza.</p>

Figura 3. Entornos barriales de cinco colegios públicos de Bogotá.

Fuente: elaboración propia.

La recolección de la información se realizó a través de fuentes documentales y fuentes vivas: en las fuentes documentales se revisaron archivos de los años 2007, 2008 y 2009 de tres Comisarías de Familia de Bogotá de la localidades Santa Fe, Suba y Usaquén; las noticias sobre violencia escolar publicadas en el diario el Tiempo; los informes del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (INMLCF) y las investigaciones publicadas por el Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana de Bogotá. Con respecto a las fuentes vivas, la información se recolectó a través de los 22 NES con padres, madres, maestros, niñas, niños adolescentes, docentes y líderes barriales.

Tanto la información recolectada en las fuentes documentales como en el desarrollo de los NES, fue transcrita, categorizada y fichada. Una vez las bases de datos fueron culminadas, se produjeron los índices para la escritura del informe final. Para la interpretación de los datos se siguió el método propuesto en

el análisis de contenido, que contempla elementos de interpretación y análisis del discurso.

Teniendo en cuenta que este libro se deriva de un proyecto marco que abarcaba una comprensión mayor sobre el fenómeno de la violencia escolar en Bogotá, para la escritura de este texto, se seleccionó de la base general de datos, lo relacionado con el tema de la violencia escolar vista desde las contravenciones infantiles y juveniles, desde diversas categorías: violencia interpersonal, lesiones personales, riñas, hurtos, porte de armas blancas, consumo de alcohol y otras sustancias, entornos barriales y percepción de inseguridad.

En consecuencia, el presente libro se articula en cuatro capítulos:

En el primer capítulo, hacemos una reflexión sobre la violencia interpersonal y sus principales manifestaciones. Entre ellas, las lesiones personales, las riñas y los hurtos menores en el contexto nacional, a partir del análisis y las estadísticas del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses.

En el segundo capítulo analizamos la violencia escolar desde la categoría de las contravenciones infantiles y juveniles. En él se reflexiona sobre dos tipos de contravenciones infantiles y juveniles: las riñas como contravenciones a la persona y a la convivencia, y los hurtos menores como contravenciones a la propiedad.

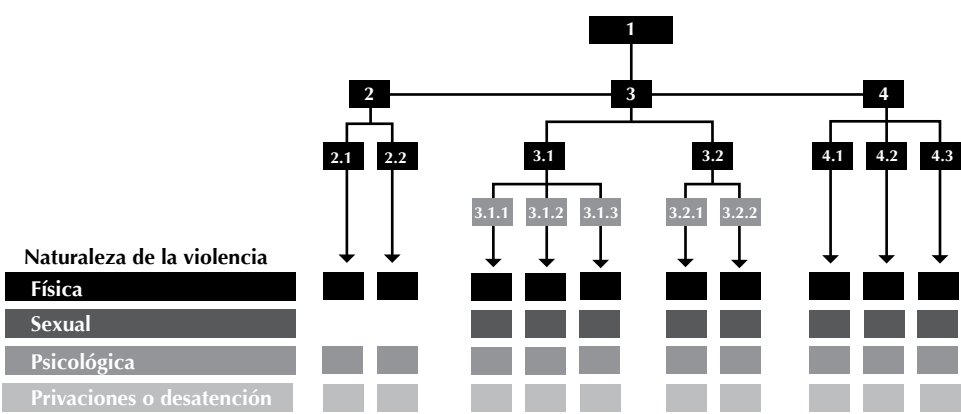
En el tercer capítulo se desarrollan elementos comprensivos sobre los entornos barriales, y las interacciones entre las contravenciones en la escuela y las contravenciones en el espacio barrial de la población infantil y juvenil.

En el cuarto capítulo presentamos un análisis sobre la inseguridad ciudadana, para comprender las percepciones de (in)seguridad que tienen niños, niñas y adolescentes y otros miembros de las comunidades educativas de los entornos barriales y de los entornos escolares. Para dar contexto a dichas percepciones se desarrollan temas sobre violencia urbana, seguridad urbana, política pública de seguridad ciudadana y seguridad en Bogotá.

Finalmente, presentamos a manera de cierre, las conclusiones en torno al tema de las contravenciones escolares. El presente libro espera constituir una guía para quiénes estudian el fenómeno de las contravenciones escolares, la violencia escolar y cómo se desenvuelve la dinámica de ellos entre el barrio y la escuela. Partimos de la idea de que conocer los puntos de vista de quienes participan en estos entornos constituye un paso importante para mejorar las condiciones de vida de los niños, niñas y adolescentes de la ciudad y, por consiguiente, las condiciones de vida de sus habitantes.

Violencia interpersonal: Contexto nacional

De acuerdo con la clasificación de la Organización Mundial de la Salud (Ver Figura 4), la violencia interpersonal comprende la violencia en el entorno familiar o violencia intrafamiliar -denominada como maltrato infantil-, violencia entre hermanos, violencia conyugal o violencia filio parental y la violencia en la comunidad, la cual se puede presentar entre conocidos o desconocidos. La naturaleza de esta violencia pude ser física, sexual, psicológica, o de privaciones (Organización Mundial de la Salud, 2002, p. 6). Sus expresiones se manifiestan principalmente través de las lesiones personales, las riñas y los hurtos menores.



1. Violencia 2. Autoinfligida 2.1 Comportamiento suicida 2.2 Autolesiones 3. Interpersonal 3.1 Familia/Pareja 3.1.1 Menores 3.1.2 Pareja 3.1.3 Ancianos 3.2 Comunidad 3.2.1 Amistades 3.2.2 Extraños 4. Colectiva 4.1 Social 4.2 Política 4.3 Económica

Figura 4. Clasificación de la violencia según la OMS: Violencia interpersonal.
Fuente: adaptado del "Informe mundial sobre la violencia y la salud. Resumen", por la Organización Mundial de la salud, 2002, p. 6.

Según la Organización Mundial de la Salud (2002, p. 4), la violencia interpersonal, contempla los actos violentos cometidos por un individuo o un pequeño grupo de individuos. La violencia interpersonal es un tipo de violencia microsocial impulsiva o difusa, que se expresa en el espacio público y privado. Se caracteriza por no quitar la vida de la víctima pues en ella no intervienen las armas de fuego que conllevan al homicidio sino el uso de armas contundentes que producen politraumatismos. Este tipo de violencia es preponderantemente masculina y se presenta con mayor frecuencia entre la población joven. La violencia interpersonal ha sido definida en el ámbito epidemiológico forense, como:

El fenómeno de agresión intencional que tiene como resultado una lesión o daño al cuerpo o a la salud de la víctima y no la muerte, cuyo ejecutante no es un familiar en grado consanguíneo o de afinidad del agredido, y que excluye los casos de transporte. Este fenómeno representa la existencia de un conflicto entre dos o más partes (que no comparten una unidad doméstica) que no logran determinar al otro como un interlocutor válido y, por ende, no le significan como sujeto dialógicamente posible en discurso conciliador, generándose, entonces, una relación asimétrica que se resuelve en tratar la imposición por la fuerza de cada visión interpretativa del mundo de la vida (Dueñas Mendoza, 2011).

Consideramos que la clasificación que elabora la OMS sobre la violencia interpersonal es incompleta, en la medida que deja por fuera tipologías de la violencia, como la ejercida por jóvenes y maestros en el espacio escolar. Al respecto, proponemos una modificación a dicha clasificación en donde se incluya la violencia escolar (Ver Figura 5).

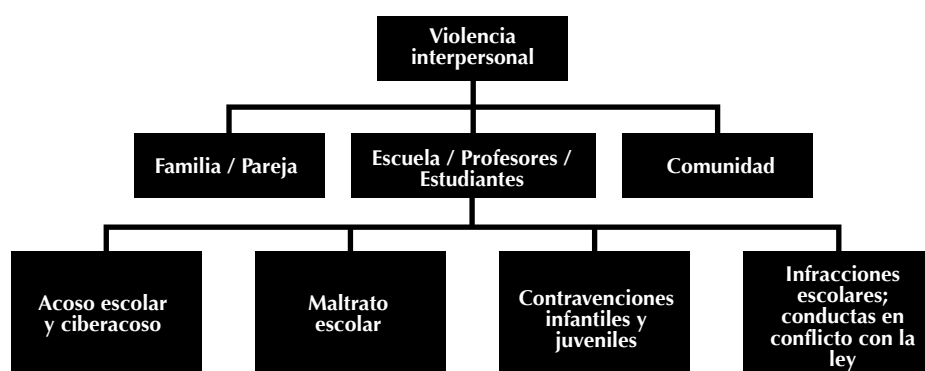


Figura 5. Reclasificación de la violencia interpersonal a partir de la OMS. Fuente: elaboración propia a partir de la clasificación de violencia de la OMS. Adaptado del Informe mundial sobre la violencia y la salud (resumen) por la Organización Mundial de la Salud, (OMS). Washington, D.C., 2002, p. 6.

Al incluir la tipología de *violencia escolar* dentro del campo de la violencia interpersonal estamos incluyendo a los jóvenes, quienes manifiestan expresiones específicas en sus modos de relación social. Además, incluimos una institución fundamental de socialización y formación como es la escuela. Los estudios y estadísticas han demostrado que tanto la escuela como los jóvenes y los maestros, son sujetos y objetos de relaciones de violencia interpersonal.

En la Figura 6 señalamos cómo la violencia interpersonal se inscribe en el campo de las violencias microsociales y las principales manifestaciones de estas. Son de utilidad para comprender relaciones específicas en el entorno

escolar y en el entorno barrial como son las lesiones personales, las riñas y los hurtos menores.

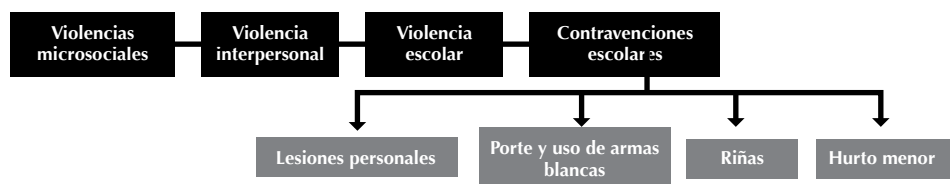


Figura 6. Violencias microsociales: Violencia interpersonal, violencia escolar, contravenciones escolares. Fuente: elaboración propia.

La violencia interpersonal en Colombia es un fenómeno que ha venido en aumento, tal como lo señalan los registros del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses – INMLCF- (2013, p. 286). En 2004 se presentaron 86.478 casos y en 2013, un total de 158.798 (Ver Figura 7). Es, principalmente, un fenómeno urbano; su ocurrencia se presenta mayoritariamente en los desplazamientos entre el hogar y el trabajo (o entre el hogar y el colegio).

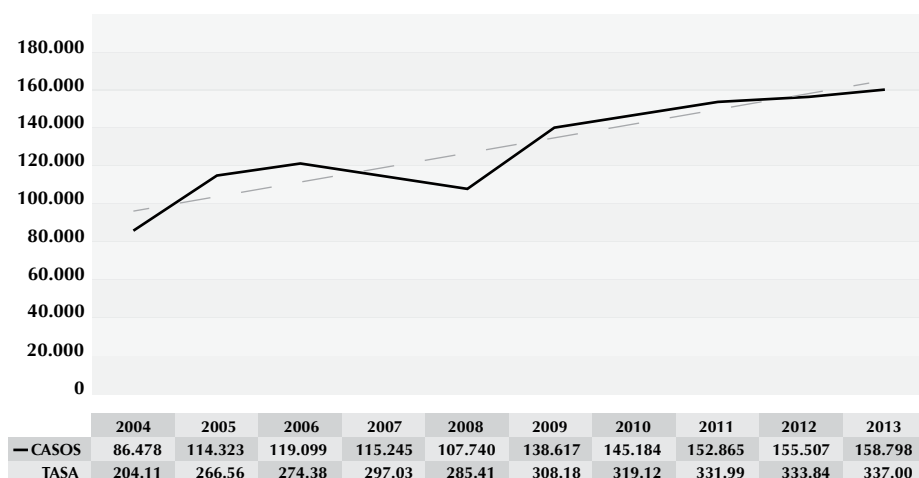


Figura 7. Violencia interpersonal, casos y tasas por 100.000 habitantes. Colombia 2004-2013. Fuente: Adaptado de “Forensis 2013” por el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2013, p. 289.

Al seguir la tendencia de los años anteriores, encontramos que son las riñas los eventos de mayor riesgo para este tipo de lesiones, y los jóvenes los mayores lesionados. Bogotá es la ciudad que reporta el mayor número de lesionados entre población escolar a nivel nacional (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Violencia interpersonal en escolares cuyo agresor es el compañero de colegio, según departamento y sexo (año 2011-2013)

Departamento del hecho	Violencia interpersonal en escolares								Total General
	Hombre				Mujer				
	2011	2012*	2013*	Total Hombre	2011	2012*	2013*	Total Mujer	
Amazonas	6	4	2	12	4	2	-	6	18
Antioquia	84	108	13	205	129	128	27	284	489
Arauca	7	1	1	9	4	4	-	8	17
Atlántico	29	16	-	45	19	34	-	53	98
Bogotá	738	550	280	1568	1119	856	385	2360	3928
Bolívar	7	9	2	18	13	9	-	22	40
Boyacá	51	38	24	113	48	45	35	128	241
Caldas	43	57	8	108	64	84	14	162	270
Caquetá	3	2	-	5	6	1	1	8	13
Casanare	10	9	3	22	10	14	-	24	46
Cauca	11	16	5	32	24	18	7	49	81
Cesar	17	12	5	34	13	18	5	36	70
Chocó	2	1	2	5	1	1	-	2	7
Córdoba	8	7	2	17	8	8	4	20	37
Cundinamarca	200	140	74	414	223	197	78	498	912
Guaviare	-	1	-	1	2	3	2	7	8
Huila	35	19	5	59	16	23	2	41	100
La Guajira	1	1	-	2	2	-	-	2	4
Magdalena	18	12	-	30	22	17	-	39	69
Meta	18	19	7	44	23	19	6	48	92
Nariño	25	29	8	62	33	30	11	74	136
N.Santander	52	33	15	100	34	24	8	66	166
Putumayo	2	3	-	5	-	4	2	6	11
Quindío	24	43	15	82	57	52	32	141	223

Fuente: Adaptado de Base de Datos SIAVAC-GCRNV, por Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2013.

Las expresiones de la violencia interpersonal que analizaremos a continuación en el contexto nacional también las reproducen niños, niñas y adolescentes en el espacio escolar y barrial a través de las contravenciones infantiles y juveniles.

Lesiones personales

Las lesiones personales en Colombia constituyen el fenómeno de mayor ocurrencia, siendo los años 2009, 2010, 2011 los de mayor frecuencia:

Durante el año 2009 el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses conoció 138.617 casos de lesiones personales ocurridos en todo el territorio colombiano, correspondientes a la sumatoria de las estadísticas directas e indirectas. Respecto al año anterior, hubo un incremento de 11.748 casos reportados representando el número más alto de los últimos diez años, con un incremento de 23 puntos en la tasa nacional con respecto a 2008 (Roa, 2009, p. 79).

Como se observa en la Figura 8, para el año 2010, “la tasa anual de lesionados por 100.000 habitantes fue de 319,1 la cual la ubica como la tasa más alta registrada en los últimos 12 años, esta tasa representa con respecto al 2009 un incremento en 11 víctimas por cada 100.000 personas” (Hernández Cardozo, 2010, p. 60). Pero en el 2011, la tasa global de violencia interpersonal aumentó con respecto al año anterior y representó la más alta de todos los años hasta ahora registrados, con 152.865 lesionados, es decir 7.681 casos más que en 2010 (Dueñas Mendoza, 2011, p. 104).

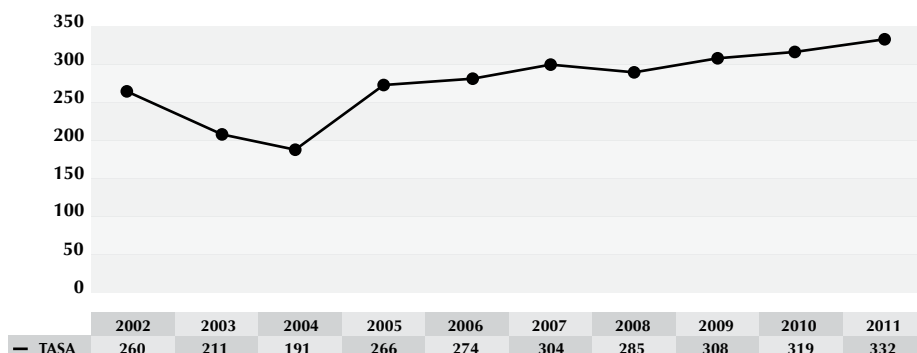


Figura 8. Tasa de lesiones por violencia común por cada 100.000 habitantes. Colombia, 2002 – 2011. Fuente: "Forensis 2011. Datos para la vida. Herramienta para la interpretación, intervención y prevención de lesiones de causa Externa en Colombia". Instituto Nacional de Medicina Legal, vol. 13, No 1, julio 2012, p. 105.

Las lesiones personales se presentan con mayor frecuencia entre personas conocidas como vecinos, clientes o compañeros de estudio, solo el 28,8% de las víctimas no tienen conocimiento de quién fue su agresor (Hernández Cardozo, 2010, p. 63). Además, su mayor ocurrencia es en la calle: 62% de los casos (Hernández Cardozo, 2010, p. 59).

Las lesiones personales en las calles, con participación notoriamente masculina, está asociada a riñas en las que se mezclan el consumo de alcohol, otras sustancias y el porte y uso de armas blancas.

En el año 2007, las riñas produjeron más de 60.000 lesionados en el territorio nacional (De la Hoz Bohórquez, 2007, p. 64); en el 2010, el 56,2% de los lesionados (de un total de 145.184) fue víctima de riñas y venganzas (Hernández Cardozo, 2010, p. 59). Los hombres son los mayores lesionados (Ver Figura 9), aunque las mujeres han aumentado su participación en este tipo de actos. “En Colombia, la violencia interpersonal (47,5 %) produce más víctimas que la violencia sociopolítica, (12,5 %) la económica o la violencia contra grupos marginales y así lo señalan las estadísticas del INMLCF” (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2011, p. 109). Es decir, produce más víctimas que la guerra.

Esta realidad invita a pensar en la necesidad que tiene el país de invertir mayor presupuesto en el tratamiento y prevención de las violencias micro-sociales. Estas arrojan cotidianamente un número mayoritario de víctimas, especialmente entre población joven.

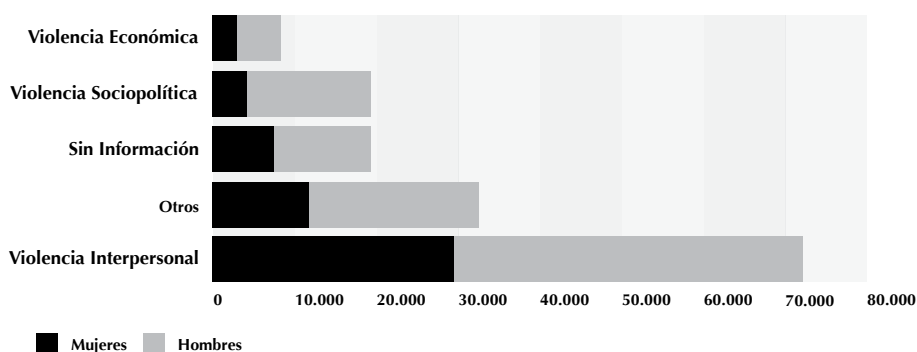


Figura 9. Violencia interpersonal según circunstancia del hecho y sexo de las víctimas. Fuente: “Forensis 2011. Datos para la vida”, por Instituto Nacional de Medicina Legal, 2012, Vol. 13, No 1, Bogotá, p. 109.

Las lesiones se producen -en su mayoría-, en el tiempo libre de la población (en el 22,3 %, de los casos) y están asociadas al consumo de alcohol (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2006, p. 182). En el año 2008, un total de 23.282 lesiones ocurrieron en momentos lúdicos (Roa, 2008, p. 74). La mayoría de los hechos ocurre entre sábado y domingo, entre el mediodía y la medianoche. Datos similares se registran en 2011, en donde se concentran las lesiones personales en viernes, sábado y domingo, con más del 50% de los casos (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2011, p. 136).

Según el rango de edad, las lesiones personales empiezan a incrementarse entre los 10 y los 14 años, siendo el mayor rango entre los 21 y los 29. Este dato es significativamente importante pues demuestra que son los jóvenes, en su mayoría escolarizados, los que están en mayor riesgo frente a este tipo de relaciones de violencia (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2006, p. 178).

En el 2010, el 66% de las víctimas de violencia interpersonal en Colombia fueron hombres y de esta cifra, el 15% de las víctimas correspondió a menores de edad:

Las altas tasas asociadas a los menores de edad pueden deberse a un fenómeno que está haciendo carrera en nuestro medio: el matoneo o bullying en las aulas escolares y la vinculación cada vez a más temprana edad de los jóvenes a las llamadas barras bravas o barras futboleras (Hernández Cardozo, 2010, p. 60).⁵

En 2011, 36,8% de los casos registrados de violencia interpersonal contaba con nivel de instrucción de básica primaria (Ver Figura 10), seguido de la categoría de básica secundaria (27,3%) y finalmente con preescolar (8,3%); este comportamiento se mantiene tanto en hombres como en mujeres (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2011, p. 107). Estos datos pueden significar que la educación ofrecida hasta el bachillerato no es garante para la civilización de las costumbres, o el aprendizaje de ciudadanía o el desarrollo de la inteligencia emocional, o que los modelos pedagógicos desarrollados no logran impactos en la formación para la convivencia.

5 Respecto al tema de las barras del fútbol se puede consultar la tesis doctoral de Luz Stella Cañón Cueva titulada: "Violencia escolar relacionada con barras del fútbol en Bogotá" del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, en cotutela con la Universidad de Bourgogne, Dijon, Francia. 2013.

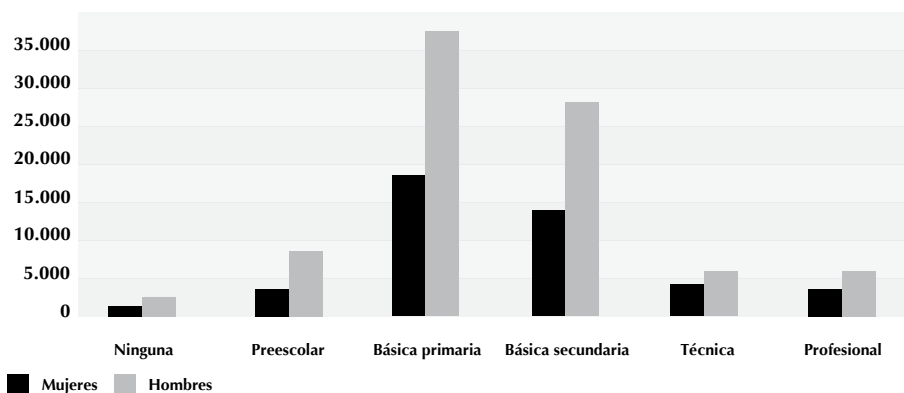


Figura 10. Violencia interpersonal según nivel educativo y sexo de la víctima, Colombia, año 2011. Fuente: Tomado de "Forensis 2011 Datos para la vida", por Instituto Nacional de Medicina Legal, 2011, Vol. 13, No 1, Bogotá, p. 108.

El tipo de arma que es utilizado con mayor frecuencia en las lesiones personales es el arma contundente, en el 55% de los casos en 2008 (Roa, 2008, p. 73) y en el 52% de los casos en 2010. El arma contundente hace referencia a los objetos de superficie roma que pueden actuar sobre el organismo como garrotes o piedras. El tipo de daño causado por su uso es el politrauma, el trauma facial y el trauma de miembros. Las estadísticas del INMLCF reportan en segunda instancia el uso de armas corto contundentes, es decir aquellas que están compuestas de un mango de madera o metálico y hoja de bordes afilados o no, como por ejemplo, las hachas, los machetes, los sables, entre otros (Roa, 2008, p. 73).

Riñas

Las riñas han estado presentes en la interacción humana desde la historia de la humanidad. En su obra sobre el proceso civilizatorio, Norbert Elias (1987) plantea, a través de documentos de la edad media, que las riñas sangrientas y familiares eran normales en la vida de las ciudades y afectaban a todas las clases sociales. Las autoridades trataban inútilmente de pacificar dichas situaciones por medio de órdenes y decretos:

El robo, la lucha, el pillaje y las riñas fueron armas utilizadas por los burgueses en el proceso de su ascenso social y tuvieron gran importancia en la vida de la población urbana como en la clase guerrera. Durante el siglo XV las costumbres eran fundamentalmente violentas y a pesar de que existían distintos parámetros de regulación social, situaciones normales como las bromas podían terminar en riñas sangrientas. [...]

«Lettres de remission» nos muestran todo tipo de «riñas sangrientas», que a menudo se alargan durante años y que, a veces, terminan en auténticas y brutales batallas, en lugares públicos o en el campo, afectando por igual a los caballeros, a los comerciantes, y a los artesanos [...] Las autoridades ciudadanas trataban inútilmente de pacificar estas riñas familiares. Los regidores obligaban a comparecer a la gente, ofrecían la paz civil, dictaban órdenes y decretos. Durante una temporada todo volvía a la calma; entonces estallaba una nueva riña, o resucitaba una vieja; a veces eran dos socios que se enfrentaban por un asunto de negocios; el enfrentamiento se convertía en riña; la riña en pelea; un día coincidían en un lugar público y uno mataba al otro. Un hotelero acusa a otro de robarle los clientes: su enemistad es a vida o muerte. Una persona habla mal de otra y el asunto llega a convertirse en una guerra entre familias (Elias, 1987, p. 236–238).

En el libro sobre el proceso civilizatorio, se muestra cómo durante el siglo XV las costumbres fueron fundamentalmente violentas y, a pesar de que existían distintos parámetros de regulación, incluso situaciones como las bromas podían terminar en riñas sangrientas. El robo, las riñas y el pillaje fueron armas utilizadas por los burgueses durante la edad media, en el proceso de ascenso social. Las riñas presentaban características diversas como una larga duración –que podía implicar años–, el ser sangrientas y brutales, y la participación de población adulta masculina.

En el siglo XVIII, el hurto y el robo fueron pautas normales de comportamiento, estas expresiones hacían parte del trato social y por lo tanto no eran condenables. Elias afirma que estas relaciones del trato social hacían parte de la estructura social de la época, hasta el punto de considerarlas necesarias y razonables para la expresión de sentimientos y de cohesión social (Elias, 1987, pp. 232, 236–238).

De un siglo a otro, sentimientos como los de repugnancia, desagrado o vergüenza frente a estas formas de trato social, se convirtieron en formas de regulación institucionalizada y de coacción social:

Las formas de comportamiento que en la Edad Media no se consideraban como desagradables en absoluto pasan a ser consideradas como repugnantes. La pauta de escrúpulos se manifiesta en las correspondientes prohibiciones sociales. Estos tabúes no son otra cosa que el sentimiento de desagrado, de escrúpulo, de repugnancia, de miedo o de vergüenza, convertidos en ritual e institución, socialmente establecidos en función de circunstancias muy concretas y que luego se reproducen de continuo precisamente porque se han consolidado institucionalmente en un cierto ritual y en unas formas determinadas de trato social convencional (Elias, 1987, p. 169).

El desarrollo de miedos producidos a partir de la coacción externa hacia los adolescentes para que controlaran sus impulsos, cambió con el curso de los siglos y pasó de ser producido por los miedos, a espíritus externos, a la vergüenza ante la presencia de otras personas:

...la justificación del miedo que se despierta en los adolescentes para obligarles a la represión de sus manifestaciones de placer, de acuerdo con las pautas de comportamiento socialmente admitidas, cambia en el curso de los siglos. En esta época, el miedo a los impulsos y la renuncia a tales impulsos se explica y se ejemplifica (tanto para uno mismo como para los demás) como un miedo producido por espíritus externos. Algo más tarde, la coacción y la continencia a las que hay que someterse, así como el miedo, la vergüenza y el disgusto que producen las infracciones, aparecen muy claramente, al menos en la clase alta y en los círculos cortesano-aristocráticos, como una coacción social, como vergüenza y miedo producidos por la presencia de otras personas (Elias, 1987, p. 176).

La familia nuclear se convirtió en el enclave legítimo a través de la cual se inculcaba el comportamiento admitido de los adolescentes:

Una vez que la familia nuclear ha ido convirtiéndose paulatinamente en el único y exclusivo enclave legítimo de la sexualidad y de las funciones íntimas en general, tanto para el hombre como para la mujer, pasa después a difundirse por toda la sociedad con el mismo carácter de exclusividad, como el órgano primario de que se vale la sociedad para inculcar las costumbres instintivas y los modos de comportamientos admitidos en los adolescentes (Elias, 1987, p. 227).

De acuerdo con Elias, en el presente el proceso civilizatorio de los adolescentes, tanto social como individualmente, se efectúa de modo equivocado:

En la actualidad, el proceso civilizatorio individual, así como el social, se lleva a cabo en gran medida de un modo ciego. Bajo la cobertura de lo que los adultos piensan y planean, la relación que establecen con los adolescentes suscita funciones y efectos en el espíritu de éstos que aquellos no habían previsto y de los que apenas saben nada (Elias, 1987, p. 461).

Consideramos que en el proceso civilizatorio y la modelación del trato social, ha jugado un papel importante la coacción y la auto coacción.

La autocoacción es la interiorización de las sanciones sociales en el que el propio individuo se impone los sentimientos sociogenéticos de vergüenza y pudor a los que no se puede resistir ni aun estando solo o en el ámbito privado:

Las prohibiciones generadas por las sanciones sociales se inculcan en el individuo como si fueran autocoacciones. La fuerza que tiene la represión de las manifestaciones instintivas, el pudor sociogenético que las rodea, se convierten, de tal manera, en una costumbre para el individuo que ni siquiera éste puede resistirse cuando se encuentra solo en el ámbito de lo íntimo y privado. El propio individuo se convierte en campo de lucha entre las agradables manifestaciones instintivas de un lado y las desagradables limitaciones y prohibiciones, los sentimientos sociogenéticos de vergüenza y pudor de otro (Elias, 1987, p. 229).

En lo contemporáneo y de acuerdo con Elias, las relaciones de violencia de la población infantil y juvenil, en este caso las que están en el escalón más bajo de las relaciones de violencia como son las contravenciones, es decir, el no acatamiento de las normas de convivencia, manifiesta un deseo de posicionamiento social de los jóvenes entre sí y frente a la autoridad de los adultos.

Dicho posicionamiento social se ve legitimado por los cambios que han surgido en el mundo de occidente con la firma de la Convención de los Derechos de los niños al ser considerados como sujetos de derechos, además por las nuevas realidades y relaciones sociales a que se ven enfrentados los niños, las niñas y los adolescentes tanto en el mundo familiar, como en el escolar. Estos cambios tan recientes, de no más de un cuarto de siglo, han desatado luchas por parte de los adultos para mantener el control de niños, niñas y adolescentes. A su vez, ha desatado resistencias de la población más joven frente a dicha autoridad o esquemas de control.

En la actualidad, esta relación con la población infantil y juvenil se complejiza en la medida en que ya no es la familia nuclear solamente quien tiene la función de educar o inculcar el comportamiento admitido a los niños, niñas y adolescentes. Así, de un lado, la familia adquirió múltiples formas a partir de la segunda mitad del siglo XX y de otro, compartió funciones educadoras con la escuela.

Podríamos pensar que no existe un monopolio en la inculcación de normas a la población infantil y juvenil, sino que ellas devienen de diferentes fuentes: familia, escuela, relaciones de pares, sistema de justicia para menores y el acceso a información a través de los medios de comunicación, entre otras.

Si observamos en la actualidad la frecuencia con la que niños, niñas y adolescentes, expresan sus relaciones sociales a través de relaciones de violencia, podemos entender que -si bien el trato social hacia la población infantil y juvenil se transformó en cuanto al límite de las relaciones de violencia-, también se transformó, en cuanto a las relaciones de autoridad: de una sociedad con relaciones verticales y autoritarias, hemos pasado a una sociedad en donde las relaciones se han horizontalizado.

En este sentido, afirmamos con Elias que “la civilización no se ha terminado. Constituye un proceso.” (Elias, 1987, p. 532). Las pautas de la nueva relación social devienen de la población infantil y juvenil. En esa línea, las contravenciones de niños, niñas y adolescentes pueden estar inmersas en lo que sería el proceso de autorregulación del comportamiento social de esta población, mientras se re-posicionan plenamente en el nuevo status social, como sujetos de derechos.

En el siglo XXI, las riñas continúan siendo el principal mecanismo a través del cual se dirimen situaciones de divergencia, desencuentro, desconfianza o malestar social. En Colombia las riñas constituyen la mayor expresión de las violencias impulsivas que se presentan en el ámbito de las relaciones cara a cara. El principal escenario en donde se desarrollan es en el espacio público, principalmente en la calle y se manifiestan a través de la violencia interpersonal.

En el año 2009, se reportaron 69.158 casos de lesiones personales en riñas y 72.516 personas entre hombres y mujeres fueron lesionados con armas contundentes (Roa, 2009, p. 71). En el 2010, “el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses realizó 145.184 peritaciones por violencia interpersonal en eventos como riñas, y atracos. Con relación al año anterior se presentó un incremento de 6.567 casos que corresponde a un 4%” (Hernández Cardozo, 2010, p. 59). De los casos registrados en 2011, 72.624, es decir el 47,5 %, ocurrieron en el contexto de riñas asociadas al consumo de alcohol entre otros:

La principal circunstancia que se asoció a los hechos registrados en el año 2011 fue el contexto general de violencia interpersonal, esto es, eventos catalogados como riñas, ajuste de cuentas o en el marco de consumo de alcohol, y en el segundo orden, la violencia sociopolítica que incluye lesiones en acciones diversas de grupos al margen de la ley, y en acciones de intervención legal. El principal presunto agresor registrado fue algún conocido de la víctima (Dueñas Mendoza, 2011, p. 104).

Según las estadísticas del INMLCF, las lesiones personales y las riñas están asociadas al consumo de alcohol y otras sustancias. En 2007 se recomendó al gobierno la necesidad de controlar la proliferación de bares y cantinas de garaje, que si bien tributaban impuestos, creaban un problema mayor para las instituciones de la administración de justicia y la seguridad social (De la Hoz Bohórquez, 2007, p. 96). En 2011, las estadísticas registraron que los lugares de esparcimiento con expendio de alcohol ocuparon el tercer lugar de frecuencia en donde se registraron riñas (Dueñas Mendoza, 2011, p. 109), y esta situación es palpable en los entornos barriales en donde están ubicadas las instituciones de educación básica, media y superior en Bogotá.

La población joven masculina entre los 10 a los 34 años, es la que más frecuentemente se involucra en riñas, sin desconocer que la población femenina ha aumentado su participación en comparación con años anteriores. Es significativa, además, la participación en riñas de la población pre-adolescente, adolescente y joven escolarizada, tal como se registra en la Tabla 3.

Es importante resaltar que de los 10 a los 14 años se registran más riñas entre niñas que entre niños. Este fenómeno fue estudiado ampliamente en la tesis doctoral de Carmen Beatriz Torres Castro, titulada “Violencia escolar femenina: una mirada desde las adolescentes” (Torres Castro, 2012).

A través de las riñas se dirimen conflictos entre individuos que pertenecen a una misma comunidad, conocidos, vecinos, compañeros de colegio, compañeros de trabajo, es decir las personas con las que se convive cotidianamente; el origen de las riñas es multicausal pudiendo presentarse por desacuerdos personales o situaciones emocionales reales o imaginarias.

En el año 2011, la mayor frecuencia de riñas en Colombia se presentó en Bogotá con 42.517 casos, es decir el 27,8% del total. Como vemos, la riña es la expresión más frecuente de malestar de las personas y a través de ella se tramitan situaciones colectivas e individuales que denotan falencias en los procesos de formación y educación, tanto en la familia, en la escuela y en los mecanismos de conciliación de conflictos en la sociedad. También denotan la inoperancia de normativas y mecanismos de prevención, como las normas de convivencia, las disposiciones del Código de Policía o mecanismos sociales para dirimir pequeños conflictos.

Tabla 3. Violencia interpersonal con participación de población joven. Colombia 2011

Edad	Mujeres	%	Hombres	%	Total	%	% Total
10 a 14	3.487	6,73	3.462	3,43	6.949	4,55	1,21
15 a 17	5.549	10,71	9.974	9,87	15.523	10,15	5,75
18 a 19	3.405	6,57	7.823	7,74	11.228	7,35	15,91
20 a 24	8.981	17,33	19.472	19,27	28.453	18,61	23,25
25 a 29	7.549	14,57	16.288	16,12	23.837	15,59	41,86
30 a 34	6.244	12,05	11.735	11,61	17.979	11,76	57,46
	35.215		68.754		103.969		

Fuente: adaptado de “Forensis 2011 Datos para la vida”, por Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, p. 106.

También pueden, sobre todo los más jóvenes, buscar en unos actos de violencia que tienen más –o igual- valor en sí mismos que los beneficios que proporcionan, o en los juegos con la muerte que permiten el coche y, sobre todo, la moto, un medio desesperado de existir ante los demás y para los demás, de alcanzar una forma reconocida de existencia social, o, lisa y llanamente, de hacer que suceda algo que rompa la monotonía (Bourdieu, 1999, p. 295).

En este capítulo se reflexiona sobre la violencia escolar desde las contravenciones infantiles y juveniles, las cuales afectan dos grandes campos: el trato social y la convivencia, y a la propiedad. En el primer campo se contemplan las riñas en el espacio escolar asociadas a lesiones personales, consumo de alcohol y porte de armas blancas, y en el segundo campo, las contravenciones a la propiedad expresadas a través del hurto menor.

Los estudios sobre violencia escolar que emergieron en la década de los años setenta, se enfocaron en el análisis del *bullying* o acoso escolar, siendo Dan Olweus (1998, p. 74) el pionero en estos estudios⁶. Dentro de las principales características del acoso escolar se encuentra la persuasión física o psicológica que realiza un estudiante a otro u otra, al que victimiza, sin que éste pueda romper el círculo de la violencia. Este tipo de actos, trae como consecuencia la disminución de la autoestima, ansiedad, depresión, dificultad para la integración escolar, dificultades en el aprendizaje, entre otras.

A partir de los descubrimientos de Olweus, la producción de estudios sobre violencia escolar ha venido en aumento en el mundo de occidente, a través del surgimiento de los observatorios o de los grupos de investigadores interesados en la temática. Dicha producción académica nos permite hoy hacer más comprensible el campo de la violencia escolar, y nos permite diferenciar enfoques, tipologías, naturaleza e intencionalidad de la violencia escolar, desde las cuales ésta puede ser analizada -no solo desde el acoso-.

La literatura ha señalado la existencia de, por lo menos, tres enfoques o líneas para analizar la violencia escolar: la psicoeducativa; la socio-pedagógica y la

6 Definió el acoso como: "Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida en el tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos. En esta situación se produce también un desequilibrio de fuerzas (una relación de poder asimétrica): el alumno expuesto a las acciones negativas tiene dificultad para defenderse y en cierto modo está desvalido frente a quienes le hostigan" OLWEUS Dan. Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Ediciones Morata, 1998. p. 74.

criminológica; cada una de ellas ha focalizado un aspecto del problema. Las tres han sido fructíferas, especialmente en los últimos diez años del siglo XX y en éstos del incipiente XXI, pero con frecuencia se han ignorado, lo que no es tan fructífero (Debarbieux, Blaya, del Rey, & Ortega, 2006, pp. 293–315).

Según las tipologías, encontramos cinco formas a través de las cuales se manifiesta la violencia escolar, (a) el acoso (b) el ciberacoso, (c) el maltrato, (d) las contravenciones infantiles y juveniles y (e) las infracciones escolares; formas diferentes que reflejan una situación problemática en la relaciones entre directivos/maestros, maestros/maestros, maestros/estudiantes, estudiantes/maestros y estudiantes entre sí.

Es frecuente encontrar estudios que se ubican desde el “acoso” para comprender la violencia escolar, sin discriminar formas, naturaleza o intencionalidad. Por ejemplo, el Estudio sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006 realizado en Madrid, asume por igual el concepto de acoso y de maltrato escolar, en los siguientes términos:

por abuso de poder: a) la intención de hacer daño (físico o psicológico); b) la reiteración de las conductas, y c) el desequilibrio de poder que hace a la víctima impotente para salir de esa situación por sí sola. Debido a este tercer criterio se ha de considerar el maltrato como un acto cobarde: quienes lo hacen saben que seguramente saldrán ilesos, ya que la víctima se siente impotente para responder y es difícil que quienes lo observan lo comuniquen (Dato, 2007).

En el estudio mencionado, se utilizan los términos abuso y maltrato para hablar de un mismo tipo de violencia escolar. Sin embargo, desde nuestra perspectiva consideramos que el acoso escolar es claramente diferenciable del maltrato escolar, por cuanto el maltrato se manifiesta en el ambiente y en la cultura escolar, puede ser no repetitivo ni reiterativo, pero expresa un trato social inadecuado entre los miembros de la comunidad escolar, no solo en relaciones de pares. El maltrato escolar se manifiesta en:

La cultura escolar a través de maltrato físico y maltrato emocional que incluye el verbal, pudiendo ser ocasional, presentándose en relaciones jerárquicas de adultos hacia infantes y jóvenes o en dinámicas de pares, adultos-adultos o entre niños/as o entre jóvenes; igualmente puede producirse desde la población infantil y juvenil hacia los adultos padres, cuidadores y profesores (García Sánchez, Guerrero Barón, & Ortiz Molina, 2012, p. 29).

Según la naturaleza, la violencia escolar puede ser entendida como simbólica, física, emocional o verbal, de esto se deriva que la intencionalidad puede ser mediante el uso de la fuerza o del poder. Igualmente las tipologías de la violencia escolar pueden diferenciarse según la intensidad del daño que produce: acoso serio, moderado o leve; maltrato serio, moderado o leve; contravenciones e infracciones que también pueden graduarse teniendo en cuenta elementos como la frecuencia, la reincidencia, el abuso de confianza entre otras.

El marco general para la comprensión de las violencias, parte del análisis de las violencias macro-sociales y micro-sociales; en este estudio en particular, asumiremos el campo de las micro-sociales o violencias impulsivas, de la vida cotidiana, de los pequeños espacios o de la vida íntima. Es decir, aquella violencia que se produce en la familia, en la escuela o en los barrios.

De esta manera, incluimos en el campo de violencias micro-sociales a la violencia escolar, desde la cual comprendemos cuatro categorías diferentes: acoso escolar, maltrato escolar, contravenciones infantiles y juveniles e infracciones escolares. Estas últimas limitan con las conductas en conflicto con la ley penal.

Una vez las infracciones escolares como el robo a mano armada, el homicidio, o el tráfico de drogas, entre otras, se denuncian, su competencia pasa al Sistema de Responsabilidad Adolescente. El punto de encuentro con el sistema escolar se da cuando la población infantil o juvenil infractora es enviada de nuevo a las instituciones educativas, dentro de los programas de resocialización contemplados en el plan de sanciones para la población infractora en edad escolar. Es decir, la población escolar infractora retorna al sistema educativo, pero en el contexto del sistema de justicia de la población infantil y juvenil que acude a la escuela como un espacio de resocialización en contexto judicial.

En resumen, el acoso escolar lo asumimos en el sentido que Dan Olweus (1998) lo conceptualizó, es decir como una conducta agresiva entre pares, repetida en el tiempo, con desequilibrio en las relaciones de fuerza y con indefensión de la víctima para poder salir de la situación. La naturaleza de este acoso puede ser física o directa, emocional o indirecta y sexual.

Las relaciones de maltrato escolar permean el ambiente y la cultura escolar, se dan en relaciones de pares y de no pares y pueden no ser reiterativas en el tiempo. Estas relaciones de maltrato se expresan en actos físicos, verbales o en actitudes que afectan el campo emocional o psicológico de las personas.

Las contravenciones infantiles y juveniles, son otra forma a través de las cuales se manifiesta la violencia escolar y su análisis constituye el objetivo de este estudio, la cual desarrollaremos en extenso a continuación desde un enfoque socio pedagógico.

Una definición que se considera inadecuada es la que utilizó la encuesta titulada Clima escolar y victimización 2013, de la Secretaría de Educación de Bogotá, por cuanto considera la violencia escolar como un todo bajo una gran categoría que es el maltrato. En la encuesta se define así:

El término "maltrato" refiere las conductas que agreden emocional o físicamente las personas, que pueden originarse en reacciones incontroladas o actos intencionados. Incluye: Agresiones verbales; agresiones físicas; acoso escolar; acoso sexual; hurtos, atracos y vandalismo contra bienes de compañeros (Secretaría de Educación del Distrito, Secretaría Distrital de Cultura Recreación y Deporte, Secretaría Distrital de la Mujer, & Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2013, p. 30).

Esto, por cuanto incluye en una misma categoría tipologías diversas que implican sentidos, lógicas de relación y tratamientos diferentes.

En esta misma encuesta se define el acoso escolar como:

El maltrato reiterado en contra de una determinada persona puede derivar en relaciones asimétricas de poder entre pares y arraigar sentimientos de indefensión, impotencia y subordinación de la víctima. Este patrón de conducta se define como acoso escolar o "bullying" (Secretaría de Educación del Distrito et al., 2013, p. 40).

Hemos analizado en páginas anteriores que el acoso comprende lógicas de relación entre pares diferentes a las lógicas del maltrato, y que no necesariamente un maltrato reiterado puede llegar a convertirse en acoso escolar.

Volver a este tipo de definiciones es confundir la naturaleza del problema, limitar las posibilidades de intervención, entorpecer los mecanismos para la intervención y dificultar las responsabilidades de los funcionarios e instituciones que deben asumir la problemática. Es por ello que se propone la clasificación que se muestra en la Figura 11.

Si la violencia escolar se toma bajo la categoría del "maltrato" y en ella se incluyen todas las posibilidades como agresiones verbales, físicas, acoso escolar, acoso sexual, hurtos, atracos y vandalismo contra bienes de com-

pañeros, como lo propone la encuesta de clima escolar y victimización 2013, ¿qué claridad podremos ofrecerles a los profesores, padres y madres de familia y funcionarios del Sistema de Protección de la Infancia, para que cada uno pueda intervenir en el momento adecuado?

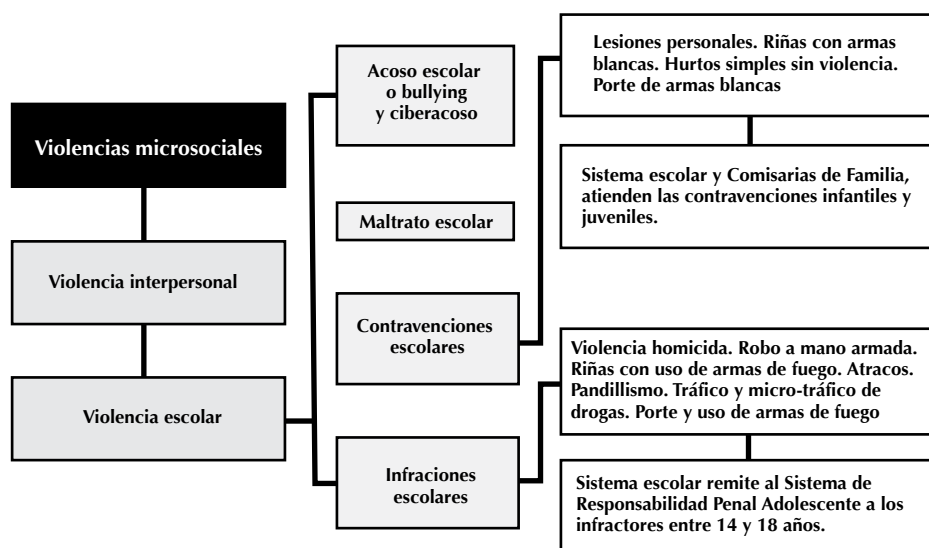


Figura 11. Violencias microsociales, violencia interpersonal y tipos violencia escolar. Fuente: elaboración propia.

Contravenciones infantiles y juveniles

Dan Olweus, planteó que no todas las relaciones de violencia que se presentan en el espacio escolar pueden llamarse de la misma manera pues en sus palabras decía:

Hay que insistir en que no se emplean (o no se deberían emplear) los términos "acoso" o "agresión intimidatoria" (bullying) cuando dos alumnos de edad y fuerza (física o psicológica) similares riñen o se pelean. Para poder usar esos términos debe existir un desequilibrio de fuerzas (una relación de poder asimétrica): el alumno expuesto a las acciones negativas tiene dificultad en defenderse, y en cierta medida se encuentra inerte ante el alumno o los alumnos que le acosan" (Olweus, 1998, p. 26).

Apoyándonos en esta afirmación de Olweus, diferenciamos las categorías de acoso escolar, ciberacoso, maltrato escolar, contravenciones infantiles y juveniles e infracciones escolares.

Las contravenciones infantiles y juveniles son los comportamientos que van en contra de la sana convivencia y el no acatamiento de las normas. Estas contravenciones se dan en el ámbito familiar, en el escolar, en el barrial y, en general, en los espacios públicos y privados; de forma que afectan tanto a individuos como a grupos. La población infantil o juvenil que comete este tipo de actos se denomina contraventores, a diferencia de quienes cometen delito, pues se les denomina infractores.

El Código Penal colombiano considera las contravenciones en el Artículo 19 como faltas de menor gravedad que no tipifican un delito; sin embargo, el límite entre las contravenciones y el delito es muy tenue. En el caso de los infractores inimputables penalmente, es decir, la población hasta los 18 años, para nuestro caso, niños, niñas y adolescentes escolarizados, se aplican las medidas de seguridad previstas en el Código Penal el cual contempla en el Artículo 33 sobre la inimputabilidad, para el sistema penal del adulto:

Es inimputable quien en el momento de ejecutar la conducta típica y antijurídica no tuviere la capacidad de comprender su ilicitud o de determinarse de acuerdo con esa comprensión, por inmadurez psicológica, trastorno mental, diversidad sociocultural o estados similares. (...) Los menores de dieciocho (18) años estarán sometidos al Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil (Ley 599, 2000, Art. 33).

Como vemos la ley ubica a la población infantil en una instancia especial, pero esta inimputabilidad es relativa. El menor de 18 años es inimputable para el Código Penal, pero tiene un marco especial de inimputabilidad relativa basada en la responsabilidad colectiva de la conducta del menor infractor: “Los menores infractores de la ley penal son responsables ante ésta a través de un sistema específico y diferente de responsabilidad.” (Observatorio legislativo y de opinión, 2007, p. 30).

Dentro de las contravenciones más usuales destacamos las lesiones personales, la participación en riñas, el hurto simple, el porte y uso de armas blancas y el consumo de sustancias psicoactivas (Ley 745, 2002). Por ley, son las Comisarías de Familia quienes deben atender las contravenciones y las infracciones de la población infantil y juvenil hasta que ésta tenga 18 años de edad (Ley 1098, 2006)⁷.

7 COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 1098 de 2006. Artículo 83: Las Comisarías de Familia “Son entidades distritales o municipales o intermunicipales de

Las contravenciones abarcan los actos y comportamientos físicamente destructivos que se presentan entre niños, niñas, adolescentes y población joven, la mayoría de las veces son acciones colectivas que se efectúan entre los grupos de pares o entre los colectivos o culturas juveniles a los que se adscriben, y que afectan a otros dentro del mismo rango de edad o a otros segmentos de la población.

Muchas veces las contravenciones consisten en conductas imitativas o realizadas bajo presión de grupo, basadas inicialmente en transgresiones simples, la mayoría de las veces asociada a exceso en los consumos y de las lógicas de grupos de pares a los que se adscriben. Esta forma de violencia escolar se caracteriza por ser predominantemente masculina, sin que se desconozca la emergencia de relaciones de agresión entre grupos de niñas en contextos escolares y barriales. Al respecto se puede consultar la tesis doctoral de Carmen Beatriz Torres Castro (Torres Castro, 2012, p. 349).

En la Tabla 3 se evidencia, en el año 2011, el aumento de la población de niñas entre 10 y 14 años involucradas en actos de violencia interpersonal (3.487 niñas frente a 3.462 niños).

La Ley 1453 de 2011, modificó el Artículo 190 de la Ley 1098 sobre las sanciones para contravenciones de policía cometidas por adolescentes, estableciendo que:

Las contravenciones de policía cometidas por adolescentes serán sancionadas de la siguiente manera: Será competente para conocer el proceso y sancionar el Comisario de Familia del lugar donde se cometió la contravención o en su defecto el Alcalde Municipal. Cuando las contravenciones den lugar a sanciones pecuniarias, estas serán impuestas a quien tenga la patria potestad o la custodia y este será responsable de su pago, el cual podrá hacerse efectivo por jurisdicción coactiva, conmutable con trabajo comunitario. Los sancionados por contravenciones serán incluidos en programas pedagógicos de educación liderados por las Alcaldías (Ley 1453, 2011, Art. 91).

Se resalta de esta modificación, la responsabilidad que adquiere quien tenga la patria potestad del o la joven implicados en casos en donde la contravención tenga alguna sanción pecuniaria. En cuanto a otras modificaciones que esta misma ley realizó al Código de Infancia y Adolescencia, es importante

carácter administrativo e interdisciplinario, que forman parte del Sistema Nacional de Bienestar Familiar, cuya misión es prevenir, garantizar, restablecer y reparar los derechos de los miembros de la familia conculcados por situaciones de violencia intrafamiliar y las demás establecidas por la ley. El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar como entidad coordinadora del Sistema Nacional de Bienestar Familiar será el encargado de dictar la línea técnica a las Comisarías de Familia en todo el país."

señalar lo relacionado con las obligaciones del sistema escolar en cuanto a que en el Artículo 94 adiciona dos nuevos párrafos al Artículo 42 de la Ley 1098 de 2006, así:

Considérese obligatorio que todas las instituciones educativas públicas y privadas estructuren un módulo articulado al PEI –Proyecto Educativo Institucional– para mejorar las capacidades de los padres de familia y/o custodios en relación con las orientaciones para la crianza que contribuyan a disminuir las causas de la violencia intrafamiliar y sus consecuencias como: consumo de sustancias psicoactivas, embarazo en adolescentes, deserción escolar, agresividad entre otros.

Las Secretarías de Educación Municipal y Departamental deberán orientar y supervisar las estrategias y metas del sistema psicopedagógico y las Instituciones deberán consignarlo dentro del Proyecto Educativo Institucional –PEI– como de obligatorio cumplimiento (Ley 1453, 2011, Art. 94, par. 1 y 2).

Dentro de las sanciones que recibe la población infantil y juvenil que incurre en infracciones se contemplan la amonestación, la imposición de reglas de conducta, la prestación de servicios a la comunidad, la libertad asistida, la internación en medio semicerrado y la privación de libertad en centro de atención especializado, tal como se explicita en el Artículo 177 del Código de Infancia y Adolescencia, pero además es importante resaltar que para el cumplimiento de estas sanciones los adolescentes deben estar registrados en el sistema educativo. Aun así son frecuentes los casos en que los jóvenes contraventores e infractores deben abandonar las instituciones educativas tal como lo desarrollaremos más adelante.

Para analizar las contravenciones infantiles y juveniles que suceden en el espacio escolar, es necesario tener en cuenta algunas expresiones de violencia que las configuran. Un ejemplo es la violencia interpersonal, teniendo en cuenta en ella las lesiones personales, el porte de armas blancas, las riñas y el hurto simple o hurto menor. En este sentido hemos presentado el contexto de las relaciones de violencia interpersonal en Colombia, pues como lo decíamos anteriormente, consideramos que no existe una cultura de la violencia sino *contextos culturales* que legitiman su uso, el aprendizaje de este tipo de relaciones en la vida familiar y la reproducción de estas lógicas relacionales en los demás espacios de socialización, sea escuela, barrio o lugares de esparcimiento.

Las contravenciones infantiles y juveniles se diferencian de las infracciones juveniles, de la violencia juvenil, de la delincuencia juvenil y de las conductas en conflicto con la ley en la intensidad del daño que se produce. La

violencia juvenil y las demás mencionadas están asociadas a la violencia delictiva, al uso de armas blancas, contundentes y de fuego, a los atracos, al pandillismo, al consumo y tráfico de estupefacientes, al acceso carnal violento e incluso a los homicidios.

Las infracciones escolares, la violencia juvenil o la delincuencia juvenil, se pueden presentar como el puente entre las violencias micro y las violencias macro sociales (Guerrero Barón & García Sánchez, 2012, pp. 22–23), o entre las contravenciones y las infracciones. Por lo general niños, niñas y adolescentes inician su carrera delictiva con pequeños actos contraventores o trasgresiones simples en el hogar y la escuela, que si no son atendidos a tiempo llegan a naturalizarse, convertirse en hábitos y manifestarse en el entorno barrial o urbano con lógicas delictivas.

Sin embargo, los estudios sobre las contravenciones infantiles y juveniles se han realizado la mayoría de las veces bajo la categoría de *violencia juvenil*, lo que hace que se confundan y se borren los límites entre las contravenciones y las infracciones. A nuestro juicio, son situaciones diferentes que vale la pena aclarar para mejorar las intervenciones pedagógicas en el espacio escolar, y no dar tratamiento delincucional a quien no lo tiene o a situaciones que no corresponden.

Analizar y comprender las contravenciones infantiles y juveniles en el espacio escolar se torna importante en la medida que su ámbito de intervención, atención y prevención privilegia al sistema familiar y educativo. Es mediante el trabajo pedagógico como se podrá hacer frente a este tipo de manifestaciones y no mediante el sistema penal, que etiqueta a los jóvenes como sujetos peligrosos y objetos de intervención de la justicia. En síntesis, hemos caracterizado las contravenciones infantiles y juveniles como una forma específica de violencia escolar, que la hace diferente de la violencia juvenil, del acoso entre pares y del maltrato escolar por sus características y por el sentido que los adolescentes le adjudican a estos eventos.

No podemos desconocer que las formas de violencia escolar pueden presentarse simultáneamente, estar encadenadas, o presentarse como multiviolencias; reafirmamos que el uso de la categoría ‘contravenciones’ puede confundirse con ‘las infracciones’, ‘la delincuencia juvenil’, ‘la violencia juvenil’ o con los ‘delitos de menores’. Aun así vamos a focalizar nuestro análisis, particularmente, en las contravenciones que suceden en el territorio escolar y barrial entre adolescentes de los 12 a los 18 años, involucrados en contravenciones a las normas de convivencia y a la propiedad. Esto, teniendo en cuenta que dichas contravenciones son consideradas en Derecho Penal como de menor gravedad y que no tipifican un delito. Trabajar con

dicha categoría desde esta óptica, nos permitirá asumir estas expresiones de violencia escolar desde un enfoque de prevención y con posibilidades de intervenciones pedagógicas y restaurativas.

Contravenciones al trato social y a la convivencia en la escuela

Las riñas se convierten en la principal y más frecuente contravención al trato social y a la convivencia en la escuela. El manejo pedagógico de este tipo de contravenciones está relacionado con el clima escolar, con la organización y la administración de la institución educativa, es decir con lo que se ha llamado el *efecto establecimiento*.

Por su parte, el clima escolar ha sido definido como el ‘ambiente’ total de un centro educativo en el que intervienen todos los factores que lo integran: físicos, estructurales, personales, administrativos y culturales. Integrados dan una configuración especial manifiesta en un particular ‘estilo o tono’, y que se evidencia en una forma especial de relacionarse y de administrar los conflictos (Blaya, 2006, p. 3).

Para la comprensión de las contravenciones al trato social y a la convivencia en la escuela, analizaremos las motivaciones, las principales expresiones y la relación con las lesiones personales, y el porte de armas blancas en el espacio escolar.

Riñas, lesiones personales y porte de armas

Las riñas reflejan las dificultades para adaptarse a la convivencia entre grupos de pares, entre estudiantes y profesores, entre población escolar masculina y femenina; colegial e intercolegial. Dentro del sentido que se le puede adjudicar a este tipo de eventos, que se manifiestan tan visibles en el escenario escolar por sus características particulares, está el obtener o mantener una posición de prestigio y reputación dentro de los grupos de pares (Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana, 2006, p. 29), demarcar el territorio, demostrar la masculinidad a través de la fuerza física y el dominio entre los jóvenes y la capacidad de seducción y atracción entre las adolescentes.

Las riñas escolares con frecuencia están asociadas a las lesiones personales, el uso de armas blancas y contundentes como piedras, vidrios, cuchillos,

navajas, cadenas y al consumo de alcohol y otras drogas disponibles en los barrios (“Colegios más afectados por la inseguridad tendrán policía”, 2008).

El INMLCF registró en 2004 las riñas escolares y las lesiones causadas por estas en la población estudiantil:

En el 2004, de acuerdo con reportes del Instituto Nacional de Medicina Legal, en Colombia hubo 625 casos de estudiantes heridos en las aulas. De ellos, 138 ocurrieron en la ciudad de Bogotá. Estos episodios no han cesado. El 12 de mayo del 2005, un profesor de un colegio distrital del sector de Guacamayas, en el suroriente de la capital, fue agredido por tres estudiantes luego de que el docente intentara convencerlos de que ingresaran a clase. El profesor fue incapacitado durante 18 días. En la gresca un alumno también resultó herido y fue incapacitado por dos semanas (“A punto de morir en un colegio”, 2006).

El informe sobre convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá (2006), registró el número de víctimas que fueron amenazadas con armas dentro del colegio durante los 12 meses anteriores a la realización del estudio, encontrando que la mayor frecuencia fue para la población masculina (9%) y menor para la población femenina (3%). Por otra parte, 5% de los encuestados fueron llevados -al menos una vez- a un centro médico por herida causada intencionalmente por alguien del colegio. Dicho estudio además señaló las modalidades de las riñas escolares, las cuales pueden ser con otra persona (8% en el caso de ellos y 3% en el de ellas), y en riñas entre grupos (8 % en el caso de ellos y 4% en el de ellas) (Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana, 2006, p. 29).

El porte de armas ¿factor de riesgo o de protección?

En cuanto al porte de armas blancas dentro y fuera del colegio, dicho informe señaló que está en relación con el sentimiento de inseguridad durante los desplazamientos hacia el colegio, particularmente en los grados más avanzados y en estudiantes del sexo masculino:

Entre el 5 y 10% de los encuestados manifestó portar armas blancas tanto dentro como fuera del colegio. Como es de esperarse la mayor frecuencia de este comportamiento se presenta entre los estudiantes de grados más avanzados, particularmente a partir de 9°. Esta tendencia coincide con la manera como se registra la percepción de inseguridad entre los estudiantes en el camino al colegio, la cual también muestra un visible incremento a partir del 9° tanto entre el sexo mas-

culino como femenino. Tal tendencia general sugiere que la principal razón para el porte de armas en el colegio en Bogotá no necesariamente es porque se perciban amenazas graves dentro del mismo sino para protegerse en el camino al colegio (Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana, 2006, p. 43).

Esta percepción fue ratificada en los colegios de cuatro de las cinco localidades estudiadas: Se portan armas por prevención de riesgos percibidos en los alrededores del colegio más no en su interior.

Respecto al porte de armas en contextos escolares, el 9% de los estudiantes hombres y el 3% de las estudiantes mujeres, reportó el porte de armas blancas; el 1% de los estudiantes hombres reportó el porte de armas de fuego en el colegio, frente al 0% en las estudiantes mujeres (Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana, 2006, p. 44). Sin embargo, estas dinámicas del porte de armas blancas en el colegio tienen unas especificidades dentro de la población masculina y femenina en los colegios en donde se han adelantado requisas -como lo veremos más adelante-.

Una noticia registrada en el diario El Tiempo en el 2006 en Bogotá, señala la magnitud del problema frente al porte de armas blancas en las instituciones educativas y la peligrosidad que pueden desatar las riñas entre jóvenes. En el siguiente relato, si bien se presenta el caso de un riña escolar, el evento se configura como una infracción por la naturaleza de los hechos, por la intensidad del daño causado y el tipo de sanción impuesta:

Julián Ernesto, de 14 años de edad, estaba sentado en su pupitre haciendo los ejercicios de álgebra. Su profesora de matemáticas no había asistido a clase y les había dejado una tarea a los 50 niños y niñas de noveno grado del Centro Educativo Distrital Nuevo Chile, en Bosa, en el sur de Bogotá. Sin darse cuenta, Julián sintió un empujón en sus espaldas. Se paró de su puesto y vio a Carlos Andrés*, de 16 años. “¡Vamos a pelear aquí porque usted me cae mal!”, fueron las palabras desafiantes de Carlos a Julián, relataron ayer algunos testigos. <<Luego, los dos se agarraron a pelear en la parte de atrás del salón y nosotros nos quedamos quietos>>, contó un estudiante. Pocos minutos después, Carlos invitó a la pelea a Fabián*, de 14 años. <<Venga, ayúdeme, pégueme usted también>>, le dijo, de acuerdo con los testigos. El aula 901 del segundo piso del colegio era un ring. Y a ninguno de los estudiantes se le pasó por la mente llamar al coordinador de disciplina para detener la pelea de Fabián y Julián. Pensaban, a lo mejor, que se trataba de un agarrón más, pero no fue así. <<Carlos sacó una navaja de su bolsillo y se la pasó a Fabián, quien la cogió e hirió a Julián en el cuello>>, aseguraron algunos estudiantes. Cuando vieron que el cuello de Julián sangraba, y él lloraba con una mano puesta*

en su herida, sus compañeros salieron al pasillo. A gritos, llamaron al coordinador de disciplina. El rector del Centro Educativo Distrital Nuevo Chile, Carlos Galán, explicó ayer que lo primero que hicieron fue llamar a una ambulancia. Mientras Julián ingresaba, herido de gravedad, a la sala de cuidados intensivos del Hospital de Kennedy, el director del curso 9-01, Adolfo Ochoa, abordó a Fabián y a Carlos para preguntarles qué era lo que había pasado. <<Me dijeron que se agarraron con Julián y que pelearon con un lapicero>>, contó Ochoa. Pero algunos estudiantes se le acercaron minutos después y le advirtieron que Fabián y Carlos habían alcanzado a esconder la navaja en uno de los baños del primer piso, mientras muchos niños lloraban al ver a Julián salir del colegio en una ambulancia. <<Efectivamente, allá encontramos escondida la navaja y fue cuando llamamos a la Policía>>, agregó Ochoa. Ayer se conoció la sanción para Fabián y Carlos: estarán un mes en un centro de rehabilitación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), según confirmaron algunos de sus familiares (“A punto de morir en un colegio”, 2006).

Frente a la pregunta realizada a diferentes estudiantes en el marco de esta investigación sobre por qué no buscar mecanismos de autorregulación para controlar el uso de armas blancas en el colegio, encontramos que los estudiantes prefieren callar para no ser señalados como "sapos" (Estudiante 1 y Estudiante 3. NES Barrio, Sesión 6, Colegio No. 1. 13 de marzo de 2009), aunque la mayoría manifiesta estar en desacuerdo con el porte de ellas.

Igualmente se les preguntó a los estudiantes si alguna vez se habían realizado requisas en el colegio y estas fueron algunas de sus respuestas:

Entrevistador: *¿Se han realizado requisas en el colegio?*

Estudiantes: *¡uy, muchas veces!*

Entrevistador: *¿y qué pasa en una requisa?*

Estudiante 2: *Pues que no encuentran nada*

Estudiante 1: *O es muy bobito al que se la encuentran*

Entrevistador: *¿Quién hace la requisa?*

Estudiantes: *La policía*

Entrevistador: *¿y ustedes creen que es bueno que venga la policía?*

Estudiante 3: *Sí, porque da más seguridad.*

Estudiantes: *pero eso no sirve para nada, porque nunca encuentran nada (Estudiante 1 y Estudiante 2. NES Barrio, Sesión 6, Colegio 1. 13 de marzo de 2009)*

Frente a la pregunta de por qué creen que los estudiantes vienen armados al colegio, encontramos:

Estudiante 1: *Unos por ñeros y otros por lámparas, porque quieren llamar la atención.*

Entrevistador: *¿Quién trae armas al colegio?*

Estudiante 1: *En los niños es más común y, además, los niños les dan las armas a las niñas para que las guarden en las requisas.*

(Estudiante 1. NES Barrio, Sesión 6, Colegio 1. 13 de marzo de 2009).

Además en esta institución educativa los estudiantes mencionaron que sabían de un buen número de estudiantes que llevaban armas blancas e incluso, armas de fuego a la institución educativa. Al preguntarles a los profesores sobre esta percepción de los estudiantes, encontramos aceptación positiva de parte de ellos sobre el porte de armas blancas en sus estudiantes, legitimando sus respuestas en los altos niveles de peligrosidad del sector en donde está ubicada la institución educativa:

Maestra 4: *Imagínate que aquí en el colegio, en sus alrededores, hay gente que está esperando para pegarles, por eso nosotros mismos les decimos “miren a ver con quiénes andan”. Porque ¿qué sacamos aquí formándolos como personas y los vecinos por allá de delincuentes? pobrecitos entonces también...*

Entrevistador 1: *Sí, ellos dicen que el problema son los enemigos, pero ¿cómo es el problema que porten armas dentro del colegio?*

Maestra 4: *si ¡claro! Tremendo, porque como ellos también son muy explosivos entonces en cualquier momento, sí claro, aquí se han presentado casos de abusos de violencia sí, por ejemplo con los bisturís (Maestra 4, NES Barrio, Sesión 3, Colegio 1, 20 de febrero de 2009).*

Los estudiantes del colegio No. 1 admiten que en las requisas han encontrado armas blancas y drogas como marihuana, pegante⁸ y popper⁹:

8 Sustancia química que se usa para pegar, adherir objetos. El pegante más utilizado por jóvenes escolarizados en las instituciones de Bogotá en donde se llevó a cabo este estudio es el Bóxer.

9 Sustancia química que se administra por inhalación.

Entrevistador: *¿Qué más han encontrado cuando hacen las requisas?*

Estudiante 1: *Drogas, el año pasado en 8° encontraron una pipa.*

Estudiante 1: *Solo marihuana.*

Estudiante 3: *Marihuana y pegante.*

Estudiantes: *Popper.*

(Estudiante 1 y Estudiante 3. NES Barrio, Sesión 6, Colegio 1. 13 de marzo de 2009).

En otra de las instituciones educativas, se encontró la participación de los estudiantes en riñas callejeras. Como mecanismo de control frente al porte de armas blancas y de fuego en la población escolar, se realizan requisas en los colegios, llevadas a cabo por la policía:

Entrevistador 1: *¿Son frecuentes las riñas entre los jóvenes?*

Comandante de Policía: *las riñas se presentan por problemas entre los jóvenes quienes comienzan a pelear, comienzan a apostar como si fueran gallos, si hay un grupo empiezan a pegarse y otros comienzan, “sí, dele que le voy tanto”, y cuando ven la policía salen corriendo.*

Entrevistador 1: *¿Algún establecimiento educativo de la zona ha reportado, por ejemplo porte de armas blancas o de fuego?*

Comandante de Policía: *El año pasado se le hizo una requisita aquí al colegio (...) y se capturó a un muchacho con un revolver hechizo.*

Entrevistador 1: *¿Han encontrado armas blancas cuando han hecho alguna requisita?*

Comandante de Policía: *Sí, hay veces que se les incauta armas blancas, se traen acá se les hace una amonestación y se les entrega a los padres..., pues cuando no es un delito, cuando es una contravención como el porte de arma blanca y o que están peleando.*

(Comandante de policía, NES Barrio, Sesión 5, Colegio 2. 6 de marzo de 2009).

Madres de familia del colegio No. 2, perciben la peligrosidad que representan las riñas escolares, las cuales se presentan con frecuencia a la salida del colegio sin que directivos y profesores adelanten acciones para contro-

larlas, precisamente porque se presentan al terminar la jornada escolar y en la puerta de la institución educativa:

Madre de familia: *En este colegio acuchillaron un muchacho a finales del año pasado, acá afuera... lo estaban esperando, creo que era una bandita del otro barrio, tengo entendido -y eso se lo calla todo el colegio-.*

Entrevistador 1: *¿Lo acuchillaron aquí a la salida del colegio?*

Madre de familia: *Sí, aquí a la salida, pero entonces se encargan de que las cosas queden así tapadas, ¿si me entiendes?*

Entrevistador 1: *¿Quiénes se encargan?*

Madre de familia: *pues me imagino que el mismo colegio, porque igual de acá no sale nada, solamente el colegio, la familia ellos son los que se enteran de lo que pasa, de lo que no pasa y de ahí para allá, no más.*

(Madre de familia. NES Barrio, Sesión 6, Colegio 2. 13 de marzo de 2009).

Se puede concluir que el porte de armas al interior del colegio se convierte en un factor de riesgo dada la conflictividad espontánea, las riñas planeadas o venganzas que se pueden presentar en el interior del plantel durante la jornada escolar. Pero el porte de armas es percibido por la mayoría de los estudiantes como un factor de protección en las afueras de las escuelas, dadas las condiciones de inseguridad de la mayoría de los entornos barriales de las instituciones educativas oficiales de este estudio.

Riñas escolares por bromas, amenazas e insultos

Los desencadenantes de riñas escolares están asociados a bromas pesadas, amenazas o insultos que terminan en grandes grescas.

Los niveles de agresión física sin armas reportados dentro de entornos escolares en Bogotá son de un orden de magnitud similar a aquellos registrados en relación con los insultos con intención de causar daño, particularmente en el caso de los varones. Por consiguiente, sería conveniente verificar si hay correlación estadística entre el insulto y las riñas físicas en el caso de los estudiante de sexo masculino (Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana, 2006, p. 29).

Una noticia registrada en el diario El Tiempo en el 2008 en Bogotá, señala la magnitud de los hechos cuando de un insulto, broma o amenaza desencadena una riña:

Dos estudiantes de los colegios distritales Atahualpa y Panamá, de la localidad de Fontibón, tuvieron una pelea mientras visitaban la Feria de las Colonias, en Corferias. Los hechos se registraron hacia la 1:30 de la tarde cuando estudiantes de distintos grados de más de cuatro colegios oficiales visitaban la Feria de las colonias. A esa hora, los grupos de ambos colegios se cruzaron en el camino, las bromas y las indirectas entre miembros de cada colegio empezaron hasta degenerar en una repentina gresca. <<Es que un niño empezó a decirle a mi compañero que sí era tan macho que peleara con el hermano que era más grande, entonces cuando menos pensamos fue que apareció el otro y le pegó a mi amigo, yo traté de defenderlo y vi que sacó una "cabra" y entonces me dio>> relató 'Richi' de 16 años de edad quien resultó herido a la altura del estómago. La confusión se armó en segundos, el grupo de seguridad de Corferias reaccionó de inmediato y separó a varios de los estudiantes que se habían trezado en una riña. <<Esto fue algo eventual, algo así no había ocurrido nunca, pero son cosas de muchachos y no pasó a mayores, lo que hicimos fue remitir al área de salud al muchacho lesionado que por lo que se observó no fue grave>> explicó Jaime Bonilla jefe de seguridad de la Corferias. No obstante, una vez valorado "Richi" fue remitido de urgencia al Hospital de Fontibón. <<Siempre estuvo consciente, no sufrió desmayo o cosa parecida>> comentó uno de los agentes de seguridad de Corferias. El agresor fue conducido por unidades de la Policía que atendieron el caso. En efecto se le encontró una navaja que fue incautada. Una profesora presente en el lugar y quien pidió omitir su nombre comentó que los dos estudiantes que se agredieron no se conocían y que "todo fue producto de las bromas pesadas ("Riñas entre estudiantes deja herido con arma blanca a uno de ellos", 2008).

En algunos relatos obtenidos en el trabajo de campo con padres y madres de familia, profesores, jóvenes y líderes barriales, fueron frecuentes respuestas similares a las del jefe de seguridad de Corferias, en cuanto a que las riñas escolares *son cosas de muchachos*. Dichas respuestas evidencian una naturalización de este tipo de relaciones y de actos violentos entre escolares, sin que se asuman como contravenciones que atentan contra la convivencia y que denotan altos niveles de intransigencia e intolerancia.

En la misma noticia se hace referencia a riñas desatadas por amenazas:

Se conoció el caso de un niño de 9 años de un colegio distrital de Patio Bonito, en la localidad de Kennedy, que, con tijera en mano, persiguió

por los pasillos del plantel a un compañero de la misma edad. Lo hizo en represalia porque horas antes lo había empujado y amenazado con pegarle. La capitán Luz Ángela Cendales, comandante de la Policía de Menores en Bogotá, dice que para controlar esta problemática se siguen adelantando charlas con estudiantes donde se les recuerda sus derechos y deberes, así como las sanciones que contempla el Código del Menor [Subrayado nuestro. El Código del Menor no está vigente pues fue reemplazado por la Ley de Infancia y Adolescencia de 2006] (“A punto de morir en un colegio”, 2006).

Riñas escolares por noviazgos

Otro elemento desencadenante de riñas escolares se encuentra asociado al establecimiento de relaciones de noviazgo. Encontramos un caso que ilustra bien esta situación, revisando los archivos de las Comisarías de Familia, cercanas a las instituciones educativas en donde se realizó el trabajo de campo. Este caso fue denunciado por una madre y su hijo adolescente escolarizado de 16 años. Se denunciaba a una niña del colegio y a su novio, ambos de 14 años. El caso se remitió a la Comisaría en octubre del 2007 y fue resuelto en noviembre del mismo año.

Mi hijo ‘O’ de 16 años viene siendo amenazado por parte de la ex novia ‘A’ y de su nuevo novio ‘M’... lo llaman a la casa que lo van a matar y que a la entrada del colegio lo van a chuzar, en el colegio han citado dos veces a los padres y ellos no han acudido y por eso nos remiten a la Comisaría, solicitamos apoyo (Comisaría de Familia Localidad Santa Fe, Bogotá, 2009).

La Comisaría de Familia intervino por cerca de dos meses hasta que la situación fue controlada. Las partes se comprometieron a:

En lo sucesivo guardaran [sic] paz y armonía quedándose prohibido cualquier clase de agresión sea física, verbal o psicológica, amenaza, agravio, contra la dignidad y honra de los comparecientes, ya sea en la casa, en el colegio, espacio público o cualquier otro espacio. A solucionar los conflictos de manera pacífica y positiva, utilizando el dialogo como medio eficaz para resolver las diferencias. A generar espacios de sana convivencia y no generar conflicto. Los jóvenes ‘O’ y ‘A’ darán manejo adecuado a su relación de compañeros de salón de clase. La joven ‘A’ respetará la relación que tiene con su nuevo novio ‘M’. Los jóvenes ‘O’ y ‘A’ deben asistir a un proceso psicoterapéutico al cual se les remite. Asistir a los seguimientos señalados en este despacho (Comisaría de Familia Localidad Santa Fe, Bogotá, 2009).

Si bien el caso señala una situación conflictiva causada por la terminación de una relación de noviazgo entre adolescentes escolarizados que compartirían la misma aula de clase, la intervención de la madre de familia al buscar apoyo en la Comisaría, controló la situación para que no tuviera consecuencias de mayor gravedad. Con frecuencia estas motivaciones amorosas son minimizadas, pero los relatos y las experiencias recopiladas muestran que es una motivación bastante frecuente.

Contravenciones a la propiedad: el hurto menor

Algunas investigaciones (Abramovay, 2005; Blaya, 2012; Bolívar, Jiménez, Contreras, & Chaux, 2010; Chaux, Camargo, León, & Trujillo, 2013) muestran que el hurto se ha convertido en la conducta contraventora por excelencia, cuya impunidad en el ambiente familiar y escolar se ha constituido en el principal factor de aprendizaje de laxitud de las normas y de relatividad ética.

El hurto en espacio escolar

Mientras las riñas son contravenciones al trato social y a la convivencia, el hurto lo es al derecho de propiedad y en ocasiones se hace para hacer daño, agredir, hacer bromas o causar malestar al propietario. En la literatura jurídica se ha establecido una diferencia entre hurto y robo. El hurto simple ha sido definido como el hecho de apoderarse de una cosa ajena con el ánimo de apropiársela, sin que en el acto intervenga la violencia. Mientras que el robo o hurto calificado es aquel que se realiza con violencia, colocando a la víctima en situación de indefensión o utilizando el engaño (Ley 599, 2000 Art. 240 modificado por la Ley 813 de 2003).

De acuerdo con Olweus, el hurto es una conducta antisocial que significa *opuesto a las normas*, según lo inferimos de sus aportes sobre programas de intervención cuando afirmaba que:

El uso eficaz del programa de intervención seguramente mejoraría la disciplina en la clase y otros aspectos del "clima social" del aula y de la escuela. Con toda seguridad, reportaría también una menor gravedad de los problemas de vandalismo, alcohol, hurtos y otras conductas antisociales, que le ahorrarían grandes cantidades de dinero a la sociedad. El programa también favorecería que el alumno se sintiera más satisfecho, y mejoraría el "clima social" del aula y de la escuela (Olweus, 1998, p. 139).

Pero además, igual consideración hacía para analizar las conductas de acoso a las que también denominaba conductas antisociales, cuando afirmaba que “también se pueden entender el acoso y las amenazas entre escolares como un componente de un modelo de comportamiento antisocial opuesto a las normas” (Olweus, 1998, p. 54).

Erick Debarbieux utilizó la categoría ‘incivildades’ para referirse a las violencias anti-sociales y anti-escolares las cuales denominó más adelante como micro-violencias. Cabe señalar que en nuestro caso trabajamos con el concepto de violencias macro y micro sociales como campos diferenciados:

Para Debarbieux (1998), las incivildades son violencias antisociales y anti-escolares... Estudios recientes (Debarbieux 2002 y Blaya 2001) advierten que el uso del término incivildad aplicado a las interacciones escolares puede dar pie a interpretaciones y explicaciones de naturaleza evolucionista para los actos violentos. Entre ellas, el predominio del uso de términos estandarizados para indicar comportamientos vistos como “salvajes” o “civilizados”. Ese uso lingüístico motivó que se sugiera la sustitución del término incivildades por el término micro-violencias, lo que permitiría una mejor calificación de determinados actos de violencia que ocurren en los procesos interactivos entre los diferentes participantes (Krauskopf, 2006, p. 37).

Respecto de la categoría “incivildades”, Miriam Abramovay (2005) las define así:

Actos humanos cuyos trazos materiales son percibidos como rupturas de los códigos elementales de la vida social – insultos, ruidos, mal olor – o incluso pequeños actos de vandalismo, (...). O sea, son desórdenes, muchas veces no graves, pero que contienen un gran potencial de desorganización del espacio público y de las relaciones sociales que allí tienen lugar. Paralelamente, desarrollan un sentimiento de no pertenencia al espacio público y generan un sentimiento de inseguridad, al mismo tiempo en que pueden dar margen a la proliferación de actos y episodios de violencia (Abramovay, 2005).

En México, se asume la categoría de robo escolar como acción delictiva, aunque en sus definiciones se habla de hurto simple:

Un aspecto inherente del fenómeno de la violencia son las actitudes de tipo delictivo que se ejercen por primera vez en los espacios educativos entre compañeros, por ejemplo, secuestros express de niños pequeños, robos con arma blanca, golpizas y pago de protección; más recientemente: narcomenudeo, robos de toda clase de artículos,

entre otros aspectos y que la escuela poco hace para resolverlos (Gómez Nashiki, 2005, p. 712).

Mientras, en las investigaciones adelantadas en Brasil por Abramovay sobre violencia en la escuela, el robo o hurto y las agresiones físicas son analizados desde la categoría de victimización, entendida como el hecho ocurrido cuando una persona es víctima de un acto contra ella misma o contra sus bienes:

Es necesario aclarar también que serán analizadas dos modalidades de violencias/victimización investigadas: el robo/hurto y las agresiones físicas. La primera fue escogida por ser el tipo de victimización más recurrente citado por testigos y víctimas. Las agresiones físicas fueron seleccionadas porque, normalmente, involucran a otros tipos de violencia, como la agresión verbal y la amenaza, y pueden incluir el uso de armas (Abramovay, 2005, p. 6).

El hurto menor en contextos educativos en Brasil “no es visto como un delito, posible de sanción penal, sino como una forma de incivilidad, de falta de respeto al otro, de violación a lo que le pertenece, o incluso como un fenómeno sin importancia y natural” (Abramovay, 2005, p. 17). Los estudiantes en Brasil consideran que el tipo de violencia más común en las escuelas es el robo o hurto sin violencia: “69,4% de los alumnos (...) afirman que existen robos en las escuelas; en contrapartida apenas 2,7% de los alumnos afirman que no existen robos en el ambiente escolar” (Abramovay, 2005, p. 17).

En Colombia, el hurto es asumido como expresión de agresión en la escuela, al igual que las riñas (53%) y los robos (40%) (Mojica & Piñeros, 2010).

En Bogotá, el hurto en el espacio escolar también es asumido como conducta antisocial y de vandalismo:

La frecuencia con que se realiza el vandalismo reiterado en el colegio es la que más visiblemente diferencia a los <<acosadores>> del resto de sus compañeros. La encuesta revela que en 2006 el nivel reportado por este grupo triplica el de los otros. El ingreso de armas blancas al igual que hurto por parte de los acosadores, también son conductas antisociales [subrayado nuestro] que los diferencian con claridad de sus compañeros en Bogotá. A diferencia de los comportamientos conflictivos exhibidos por una parte de los círculos de amigos de los acosadores, conductas reiteradas de vandalismo y porte de armas blancas son más susceptibles de ser detectadas por padres de familia, administradores educativos y docentes para identificar posibles acosadores (Cóngora Torres & Pérez, 2007, p. 302).

En la investigación sobre convivencia y seguridad en ámbitos escolares realizada en Bogotá el hurto sin violencia se ha asociado a formas de maltrato leve (Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana, 2006, p. 23), exclusión y rechazo por parte del grupo de compañeros. Los daños a la pertenencia y los hurtos menores son frecuentes en las instituciones educativas, teniendo mayor prevalencia entre la población masculina,

La prevalencia de hurtos menores, vandalismo y ataques contra propiedad personal en el ámbito escolar sugiere que el clima que generalmente predomina es de bajo respeto, y alta desconfianza e inseguridad, lo cual resulta propicio para una alta conflictividad (Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana, 2006, p. 42).

Dicho estudio evidenció además que el hurto es la contravención de mayor ocurrencia, pues el 56% de los encuestados reportó haber sido víctima al menos una vez durante los 12 meses anteriores por hurto de elementos como útiles escolares, dinero, refrigerios, ropa, libros y balones, entre otros. Igualmente evidenció modalidades de hurto con violencia y con amenaza de violencia y modalidades de hurto utilizando objetos a manera de armas blancas. En todos los casos la mayor frecuencia estuvo entre la población masculina (Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana, 2006, p. 42).

El hurto en las instituciones educativas de Bogotá y reportado en las instituciones de protección a la infancia como las Comisarías de Familia es asociado, generalmente, a ‘problemas de comportamiento’: “La niña presenta problemas de comportamiento, se ha visto involucrada en hurto” (Comisaría de Familia Localidad Santa Fe, Bogotá, Abril 2008) denominación que contribuye a banalizar el fenómeno de no acatamiento de la norma.

Como vemos, se enuncia o caracteriza el tema del hurto en el espacio escolar como ‘conducta antisocial’, ‘incivilidades’ o ‘micro-violencias’, ‘victimización’, ‘conducta delictiva’, ‘problemas de comportamiento’ y ‘maltrato leve’. No obstante, es importante aclarar que en nuestro estudio asumimos el hurto simple en el espacio escolar como una forma específica de violencia escolar en el campo de las contravenciones infantiles y juveniles, que no constituyen un delito, pero sí un desacato a las normas de convivencia. Por lo tanto, interfieren negativamente en la percepción de seguridad y confianza del ambiente escolar.

No desconocemos que el hurto simple pueda hacer parte de dinámicas de acoso o maltrato y se presente, además, en cadenas de multivictimización, pero analizarlo desde la óptica de la contravención permite reflexionar sobre

esta práctica tan frecuentemente aceptada, banalizada y naturalizada tanto en los hogares como en las instituciones escolares.

Asumir el hurto simple y las riñas escolares desde la óptica de las contravenciones es importante para armonizar los reglamentos de convivencia e impedir que más estudiantes abandonen las instituciones educativas por su ocurrencia, y por el contrario se tomen medidas pedagógicas y preventivas. Esta postura frente al hurto simple en el espacio escolar está en consonancia con el enfoque de derechos, esbozado en el Nuevo Código de Infancia y Adolescencia, con la pedagogía y con la justicia restaurativa.

Mediciones del hurto escolar en Bogotá en las encuestas 2006, 2011, 2013

Para avanzar en el análisis, retomamos los resultados de la Encuesta de Clima escolar y victimización (2013), adelantada por la Secretaría de Educación¹⁰, en donde se indagó a los estudiantes sobre el hurto en el espacio escolar con esta pregunta: “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.)?” (Secretaría de Educación del Distrito et al., 2013, p. 51). Las respuestas se registraron comparando los resultados de las encuestas de 2006 (Secretaría Distrital de Gobierno & Departamento Nacional de Estadística DANE, 2006), 2011 (Secretaría de Educación del Distrito & Departamento Nacional de Estadística DANE, 2011) y 2013, en la Figura 12, Figura 13 y Figura 14.

10 El objetivo de la encuesta fue “Construir un línea base del estado del clima escolar (convivencia, ambiente de aprendizaje y confianza) y de seguridad en las escuelas urbanas del Distrito y sus entornos inmediatos, que se constituya en una herramienta de trabajo para todos los niveles de intervención en la vida escolar.” La muestra contempló “los colegios de todas las localidades, excluyendo las zonas rurales y la localidad de Sumapaz. Llegó a todos los colegios públicos. Llegó a una muestra de colegios privados, representativa por resultados de las pruebas SABER 11. En total 613 colegios urbanos de la ciudad. En los colegios públicos se seleccionaron al azar 22 estudiantes de cada grado entre 6° y 11°. En los privados 25 estudiantes de cada grado. Se encuestaron 118.000 estudiantes en total, que representaron a las y los 568.000 estudiantes, total de estudiantes de los colegios públicos y privados en esos grados. Del total de encuestados 86.500 son de colegios públicos y representaron a 377.000 estudiantes, y 31.400 de colegios privados, que representaron a 191.000 estudiantes” p. 14-15

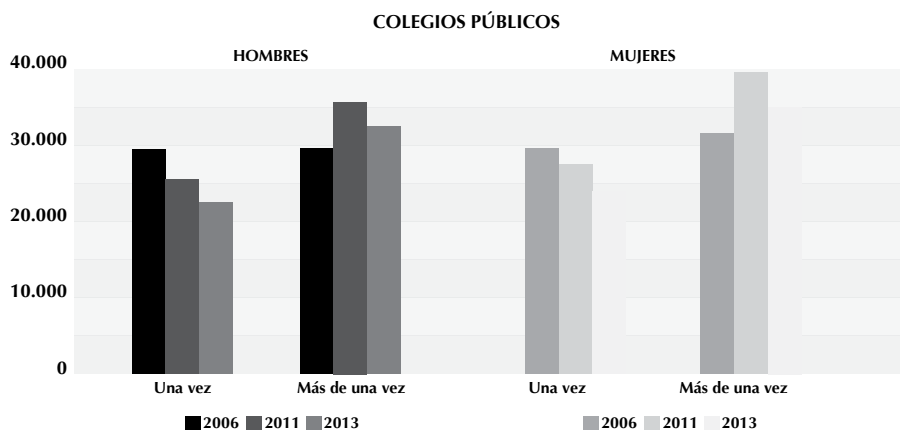


Figura 12. Evolución reportes de hurtos dentro del colegio 2006, 2011 y 2013. Colegios públicos en Bogotá. Fuente: Adaptado de “Encuesta de Clima Escolar y Victimización 2013” por Secretaría de Educación Distrital, Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, p. 51.

La encuesta 2013 refiere que se observa una disminución de los ‘hurtos aislados’ y un incremento de los reiterados’ en la medición que realizan las tres encuestas. Este resultado “sugiere una conducta aprendida”, poco controlada y totalmente naturalizada y aceptada.

De acuerdo con estudios de otras regiones y con los datos de campo de nuestro estudio, el hurto es la más frecuente y reiterada contravención, (entendido como hurto simple o hurto menor sin violencia). Por su naturaleza es poco intervenida y no trabajada pedagógicamente, ello se corrobora en la reiteración del fenómeno (Ver Figura 13).

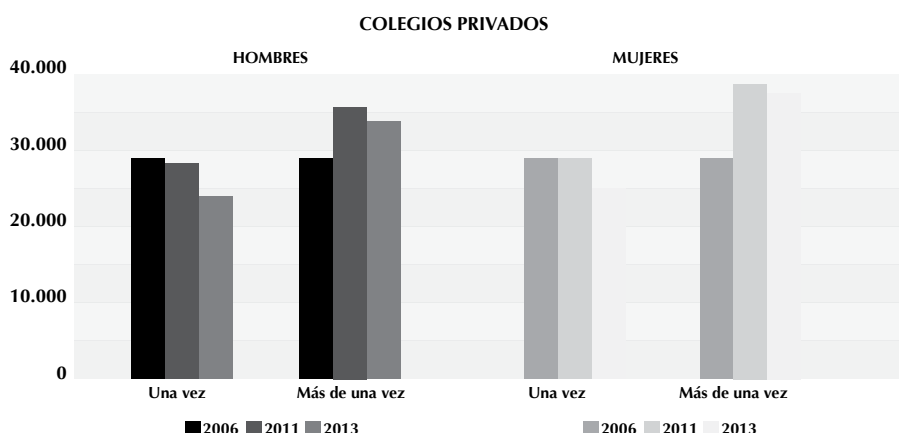


Figura 13. Evolución reportes de hurtos dentro del colegio 2006, 2011 y 2013. Colegios privados en Bogotá. Fuente: Adaptado de “Encuesta de Clima Escolar y Victimización 2013”, por Secretaría de Educación Distrital. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, p. 51.

Los hallazgos de la encuesta señalan que la frecuencia del hurto en los colegios públicos y privados es similar (Ver Figura 12 y 13). A esto agregamos que igualmente el hurto es frecuente en estratos altos y bajos (Ver Figura 14), luego no es un problema asociado únicamente a situaciones de pobreza, sino al sentido y significado que le adjudican niños, niñas y adolescentes en sus relaciones de pares y en sus procesos de subjetivación, en sus deseos de experimentar nuevas sensaciones de placer, de asumir retos, de demostrar a otros su poder y determinación y de afianzarse en este proceso de transición ecológica de la infancia a la adolescencia; de la escuela primaria a la secundaria y de la libertad de transitar solos de la casa a la escuela y viceversa.

HURTOS EN EL COLEGIO

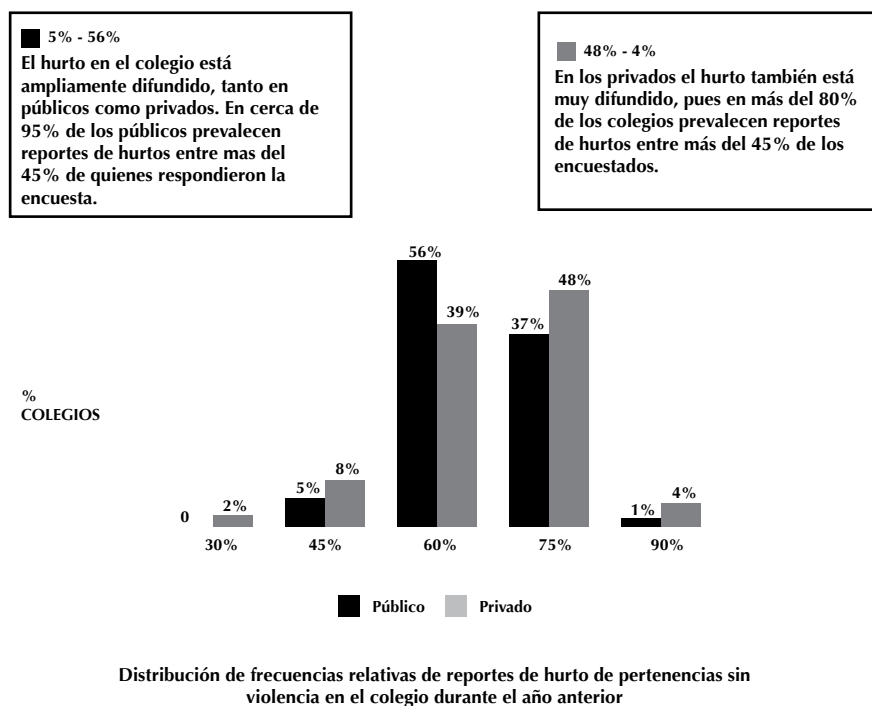


Figura 14. Hurtos en colegios públicos y privados de Bogotá en 2013. Fuente: adaptado de “Encuesta de Clima Escolar y Victimización 2013”, por Secretaría de Educación Distrital. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. P. 52.

Algunos estudios demuestran la aceptación y justificación del hurto, dependiendo de las circunstancias, según lo señala Chau y otros:

...Considerar que no es un robo coger algo que saben que no es de ellos, si nadie lo está usando o si se encuentra en objetos perdidos. Al parecer, desde su perspectiva, un robo solo ocurre cuando el objeto en cuestión tiene un dueño identificado. Por otra parte, en uno de los relatos anteriores se observa cómo apropiarse de objetos que no tienen dueños identificados parece ser justificado y promovido por una madre de familia. Los resultados de las encuestas también indican que la mayoría de los estudiantes participantes parecen considerar válido apropiarse de objetos que no tienen dueños identificados. ... respondieron que es nada grave o poco grave coger un saco nuevo tirado en el piso del salón y quedarse con él (Chaux et al., 2013, p. 18).

La prevalencia del hurto simple en contextos educativos de Bogotá es un fenómeno que se mantiene estable y así lo demuestran las mediciones desde el 2006:

Un gran estudio sobre violencia escolar, realizado en Bogotá en el año 2006, mostró, sorprendentemente, que al 56% de los estudiantes les habían robado algo en el colegio durante el último año (Chaux & Velásquez, 2008). El estudio fue repetido en el 2011, con más de 100 mil alumnos, y se encontró que, de hecho, este indicador empeoró: el 63% de los estudiantes respondieron que habían sido robados dentro de su colegio en el último año (Chaux, 2013). Esta prevalencia, además de ser muy alta, es bastante homogénea en todas las localidades de Bogotá (Chaux et al., 2013, p. 13).

Un elemento que nos parece importante resaltar, es la otra cara del hurto visto desde los profesores y que imposibilita el accionar pedagógico sobre este comportamiento: los profesores asumen el hurto no como un objeto que fue arrebatado sino como un objeto que fue perdido. Ello implica que dicha postura quita toda posibilidad de intervenir esta contravención, pues la coloca desde una posición en que la víctima termina siendo culpable de su actuación y no el estudiante que cometió la contravención (Chaux et al., 2013, p. 24). El relativismo ético de la mayoría de los docentes conduce a la tolerancia y neutralización de la norma y a la indefensión de la víctima por la institución educativa.

Motivaciones del hurto en el espacio escolar

Dentro de las motivaciones del hurto en el espacio escolar se puede encontrar que éste “puede ser un acto de diversión, exhibicionismo, pero también puede consistir en una manera de obtener bienes que la sociedad de consumo ofrece, pero a los cuales no todos los alumnos tienen acceso” (Abramovay, 2005, p. 19). En los datos recogidos en nuestro estudio, en-

contramos que el hurto en los jóvenes escolarizados puede estar asociado con deseos de obtener bienes a los que no pueden acceder ya sea útiles escolares o alimentos. Las acciones son realizadas por presión de los amigos o de adultos, muchas veces bajo amenazas o chantajes, impulsados por la necesidad de tener dinero para poder acceder a juegos electrónicos, con deseos de consumir drogas o alcohol, o como ritos de paso para obtener el ingreso a grupos juveniles, entre otras motivaciones.

Dentro de las motivaciones del hurto menor en la escuela tendríamos: la diversión intrascendente, el exhibicionismo, el acceso a consumos y marcas (consumismo), el suplir necesidades básicas (hambre o hurto famélico), el asumir retos por presión de grupo, el suplir consumos adictivos y acceder a diversiones electrónicas para satisfacer ludopatías.

Finalmente, estos comportamientos refuerzan la más usual de todas las motivaciones: la necesidad de suplir una carencia y el deseo de obtener (reconocimiento, lugar social entre grupos de pares, autoestima, autoafirmación, experiencias excitantes, acceso a consumos de marcas, entre otros) lo que genera la práctica de pequeños hurtos (Ver Figura 15).

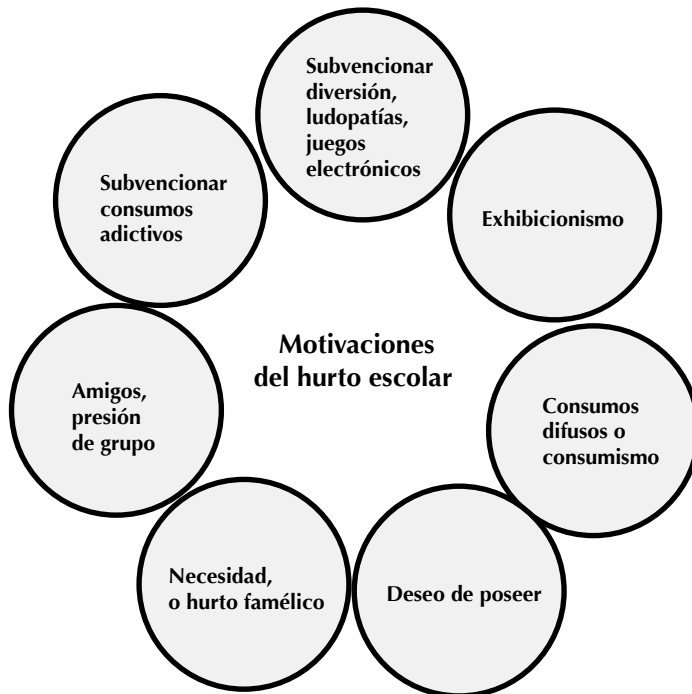


Figura 15. Motivaciones del hurto en los colegios. Fuente: Elaboración propia.

Hurto famélico en los recreos

El hurto famélico ha sido definido como la sustracción de bienes ajenos para atender necesidades urgentes y vitales, como la alimentación (Del Olmo, 2006). Si bien el estado de necesidad es una consideración que no se tiene en cuenta para el tratamiento del hurto en la actual legislación colombiana, nos parece importante hacer referencia a este tipo de hurtos escolares para comprender las motivaciones de los estudiantes en su ocurrencia.

Encontramos escasos datos referidos al hurto de la merienda o refrigerio escolar, posiblemente porque la Secretaría de Educación de Bogotá, desde la administración del alcalde Luis Eduardo Garzón en 2004 a través del programa 'Bogotá sin hambre', ofrece el programa de refrigerios escolares. Esto ha permitido que toda la población escolar de las instituciones educativas oficiales cuente con un refrigerio de buena calidad en el tiempo del recreo. Aun así señalaremos los datos encontrados por considerarlos relevantes:

En un colegio se encontró el testimonio de una madre de familia en que relató cómo un estudiante de onceavo grado hurtó el refrigerio a un estudiante de primaria mediante agresión física y amenazas:

Al traer los niños de la sede primaria para aquí, se presentó otro problema, ya no se ponen en riesgo por estar lejos, pero se ponen en riesgo dentro del mismo colegio porque por ejemplo el tema tan sencillo como es un refrigerio, a mí me parece que un muchacho de once ya tiene la capacidad suficiente para pensar cómo le va a quitar la comida a un niño y son cosas que por ejemplo un muchacho grande viene y amenaza a un chiquito para que le entregue el refrigerio o le pega o le quita lo que tenga, a mí me parece eso bastante terrible (Madre 023, NES Familia, Sesión 5, Colegio 3, 4 de abril de 2009).

El hurto famélico se produce en la hora de recreo, en donde se les quita a los niños, por lo general a los más pequeños, lo que compran en la tienda escolar o el dinero que llevan para comprar: "Si compran una empanada o un pastel, se la rapan, que si le ven plata también, eso pasa es en la hora de recreo o en la hora de descanso" (Madre 018, Encuesta, Colegio 1, 20 de marzo de 2009).

Frente a la situación de hurto de refrigerios o de dinero en el colegio, las madres dicen que los profesores no ponen atención a los niños. "Ellos les dicen a los profesores pero a veces no les ponen cuidado, entonces los chinitos qué hacen, pues dejar así" (madre 018, encuesta,

colegio 1, 20 de marzo de 2009). La actitud de los profesores frente al hurto de refrigerios en el recreo es la indiferencia en términos generales, creando un clima de tolerancia frente a este tipo de faltas contra la convivencia.

Hurto y multivictimización

En los estudios sobre clima escolar adelantados por Blaya y Debarbieux (2006) se ha definido la multivictimización como la percepción de ser objeto de diferentes tipos de agresiones en el espacio escolar como insultos, racismo, extorsión, robos, golpes, abusos o cualquier tipo de malos tratos (Debarbieux et al., 2006, p. 114). Esta exposición a la multivictimización incide en la percepción de inseguridad y desconfianza del clima escolar.

Algunos datos señalan la presencia del hurto escolar asociado a otras relaciones de violencia como las amenazas, el chantaje, la agresión física, los deseos de venganza, entre otros.

Es el caso de María, una niña de 10 años quien le robó la billetera a un compañero de los casilleros del aula. María fue suspendida por los directivos del colegio sin haber sido analizada su situación particular. Descubrir, en una conversación posterior con sus padres, que ella robó como una prueba para poder ingresar a un grupo que la amenazaba con su exclusión, modifica el origen del caso a uno de intimidación escolar (Rais & Cuperman, 2008).

Una madre de familia refiere el caso de su hijo de trece años a quien sorprendió hurtando plata en la casa, el niño aduce que tomó el dinero para comprar dulces con los amigos. Pero cuando el hurto continuado ascendió a la suma de cincuenta mil pesos (50.000)¹¹, la madre pidió ayuda a la Comisaría de Familia para solicitar apoyo para su hijo. En entrevista en la Comisaría el niño narró su motivación:

Un niño me tenía amenazado, estábamos jugando fútbol y un amigo le pegó un balonazo a una niña que creo que era la novia de él y nosotros salimos con un amigo y él nos persiguió con otros cinco y él me amenazó que si no le traía plata o algo me pegaba (Comisaría de Familia Localidad Suba, Bogotá, Diciembre 2007).

11 Equivalentes al 10% de salario mínimo legal mensual vigente para el año 2009 en Colombia.

La Comisaría remite a la familia a tratamiento psicoterapéutico y decide citar a los muchachos involucrados en el conflicto para iniciar tratamiento con ellos.

En otras ocasiones los hurtos están asociados a riñas escolares como en el caso de una adolescente de 17 años a quien le hurtaron unos CD y una chaqueta en el colegio y luego fue agredida por solicitarlos:

Ella me pegó porque ella me robó unos CD y una chaqueta y yo se las mandé pedir de buena manera y luego ella me mandó a una gente a pegarme. Yo si he peleado, cuando estaba en el colegio, solo con puños, nada más (Comisaría de Familia Localidad Santa Fe, Bogotá, Marzo 2008).

En otro caso, los padres de un joven de 14 años lo denuncian ante una Comisaría de Familia porque los agrede, hurta pertenencias personales de los compañeros de curso y se involucra en acciones vandálicas en el aula como romper los vidrios del salón de clase (Comisaría de Familia Localidad Suba, Bogotá, Septiembre 2009).

Encontramos dos casos de hurto de celulares, ambos en el salón de clase, uno denunciado ante la Comisaría de Familia (Comisaría de Familia Localidad Usaquén, Bogotá, Septiembre 2007) y el otro narrado por una madre de familia participante en el NES:

El colegio es un peligro y los muchachos indelicados; a mi hija le robaron el celular anteayer en la jornada de la tarde y en el salón de clase, en el mismo grupo, ella está en séptimo grado.

Entrevistador: ¿y qué hicieron los profesores?

Nada, porque ellos dicen: Usted sabe que aquí no puede traer alhajas, ni cosas de valor porque el colegio no se hace responsable. Aquí es muy peligroso y ya la amenazaron por los tenis (Madre 023, Madre 026 y Madre 027, NES Familia, Sesión 5, Colegio 3, 4 de abril de 2009).

Si bien los hallazgos en nuestro estudio con respecto al hurto de celulares es muy bajo, es necesario aclarar que en la encuesta de percepción y victimización realizada por la Cámara de Comercio de Bogotá para el segundo semestre del 2011 se encontró que en el contexto de la ciudad, el hurto a personas sigue teniendo la mayor frecuencia en el 78% de los casos y el celular es el bien más hurtado con una frecuencia del 37%, “no obstante, este elemento registró una reducción de 16 puntos respecto a 2010 (Cámara de

comercio de Bogotá, 2012). El principal lugar de ocurrencia de estos delitos es el barrio de residencia.

Hurto y solidaridad transgresora

La práctica del hurto crea complicidades en medio del ambiente de ilegalidad que propicia. La aceptación en el grupo, en ocasiones, está asociada a “atreverse” a ejercer su práctica para ingresar a esa comunidad que se crea a partir de la solidaridad del grupo. Asociada a esta solidaridad trasgresora se encuentra la influencia no solo de los miembros de la familia y de los grupos de pares, sino además de adultos vecinos involucrados en redes delincuenciales, sobre todo del microtráfico.

Encontramos un caso de un niño de 9 años involucrado en hurtos, al parecer, por presión de su grupo de amigos, quienes además lo habían inducido a la venta de drogas. La madre del menor manifestó:

Lo que pasa es que estoy teniendo dificultades con mi hijo de 9 años, a él le gusta mucho la calle, además en el colegio me han informado es muy agresivo con los otros niños, sé que él también ha robado no por su voluntad si no por los amigos además en una ocasión también lo indujeron a vender droga (Comisaría de Familia Localidad Suba, Bogotá, Mayo 2008).

Para atender la problemática de este niño, la madre de familia asistió junto con su hijo a terapias en el ICBF durante un año.

La situación que relató otra madre de familia ocurre con frecuencia entre las madres que trabajan todo el día y no tienen tiempo para acompañar a sus hijos una vez termina la jornada escolar: “Me preocupa la situación de mi hijo de 11 años porque, debido a mi trabajo, el niño permanece solo y tiene unos amigos vecinos que lo animan para que saque las cosas de la casa y venderlas por chatarra” (Comisaría de Familia Localidad Usaquén, Bogotá, Abril 2007).

Una adolescente de 12 años denunció ante la Comisaría de Familia, maltrato físico por parte de la madre, informando que: “lo que pasa es que yo estaba con un grupo de amigas del colegio y ellas me enseñaban a robarle a mi mamá y por esta razón ella me pegó, yo reconocí que me porté mal” (Comisaría de Familia Localidad Usaquén, Bogotá, Junio 2008). La madre de la niña aclaró la situación informando que

“Su hija de 12 años se porta mal, porque se la pasa en la calle y tiene un grupo de amigas que la obligan a robar; ella me decía mentiras y yo le pegué por eso, esta es la primera vez que le pego con un palo de escoba, pero yo no le pegue por la cara, yo le pegue por las piernas pero por la cara no” (Comisaría de Familia Localidad Usaquén, Bogotá, Junio 2008).

La niña fue institucionalizada para su tratamiento. En este caso es importante señalar el empoderamiento de la niña para denunciar el maltrato físico de que fue objeto por parte de su madre, minimizando el acto de hurtar como algo con pocas consecuencias. Igualmente destacamos las palabras de la madre frente a las implicaciones físicas del maltrato, el cual cree que tiene menos consecuencias dependiendo del lugar del cuerpo en que se infrinja el castigo, si se golpea en las piernas es menos grave que si se hace en la cara.

Al respecto es necesario recordar que el Código de Infancia y Adolescencia excluye toda forma de violencia o agresión sobre el niño, la niña o el adolescente por parte de sus padres, representantes legales o cualquier otra persona pudiendo ser sancionados en caso de incurrir en ella, tal vez por esta razón la niña fue retirada a la madre e institucionalizada.

Sintetiza estas situaciones de hurto y solidaridad transgresora con los grupos de pares este relato:

Una madre de familia denuncia a su hijo de 15 años en la Comisaría porque el joven “no se queda en la casa, tiene malas amistades ha robado en apartamentos, en la misma casa nuestra, anoche no durmió en la casa y se la pasa con los amigos, yo le hablo duro porque no estoy de acuerdo que ande con malos amigos, él se escapa del colegio, yo deseo que él tome conciencia que es por el bien de él y que lleguemos a un acuerdo y que todos cumplamos (Comisaría de Familia Localidad Usaquén, Bogotá Octubre 2007).

El hurto menor, como podemos ver, puede ser uno de los caminos más expeditos para el ingreso a un campo más complejo, que es el mundo de las redes delincuenciales.

Hurto y juegos electrónicos

Se encontró una modalidad de hurto entre niños, niñas y adolescentes para acceder a los juegos electrónicos (maquinitas) donde adicionalmente podrían ganar dinero o recuperar lo invertido. Un caso registrado en una

Comisaría de Familia relata la situación de un adolescente que manifestaba que hurtaba cosas para poder gastar:

El adolescente manifiesta en resumen: Yo cojo cosas que no son más para poder gastar (en maquinitas). A mi hermana le pego porque a veces me rasguña. A mi mamá si le hago caso en todo. Yo estaba en aulas de aceleración¹² pero no quiero seguir estudiando (Comisaría de Familia Localidad Santa Fe, Bogotá, Febrero 2009).

Haciendo el seguimiento a este caso en los archivos de la Comisaría encontramos que el estudiante fue retirado del colegio por decisión de la madre, por participar en un robo a un apartamento en el barrio Ciudad Jardín sur. El robo lo cometió por influencia de los amigos del barrio donde habitaba.

Este caso muestra ya una organización de jóvenes delincuentes en un barrio distinto al de residencia e incluso en una zona distante al barrio de origen. Esto implica estar involucrado o tener cercanía con redes delincuenciales mayores.

Una madre manifiesta que su hijo de 13 años saca las cosas de la casa, es mentiroso y sale a la calle a jugar con maquinitas; llega con plata a la casa y no dice cómo la obtuvo; no hace tareas porque dice que no tiene, se le pierden las cosas que vende y dice mentiras (Comisaría de Familia, Localidad Usaquén, Bogotá Diciembre 2008).

Otro adolescente de 15 años afirma que ha robado en apartamentos, que entra al colegio pero no al aula, se queda jugando maquinitas, y que le da miedo cuando el papá le habla con gritos. En los registros de la Comisaría se evidencia que este joven abandonó los estudios, según lo informó el padre (Comisaría de Familia Localidad Usaquén, Bogotá, Mayo 2009).

Estos casos muestran que los hábitos de hurtos, asociados a la necesidad de obtener dinero para consumos y juegos electrónicos puede estar ligado a actos delincuenciales del grupo que los introduce en la esfera de la infracción a la ley penal, categoría social perteneciente no solamente a la contravención, sino a la denominada *delincuencia juvenil*, por ausencia de intervención preventiva oportuna de la familia y de la escuela.

12 Modelo escolarizado de educación formal que se imparte en un aula regular, los beneficiarios deben saber leer y escribir permitiendo a los estudiantes completar la primaria en un año escolar. El modelo busca apoyar a niños, niñas y jóvenes de la básica primaria que están en extra edad, con el fin de que amplíen su potencial de aprendizaje, permanezcan en la escuela y se nivelen para continuar exitosamente sus estudios. Fortaleciendo la autoestima, la resiliencia, enfocándolos a construir su proyecto de vida. <http://www.mineduacion.gov.co>

Hurto y desescolarización

La respuesta de algunas instituciones educativas frente a las actitudes de hurto simple en el espacio escolar incluyen la suspensión, la desescolarización, el traslado a otra institución educativa o la expulsión: A similares conclusiones llegó el estudio en México antes mencionado:

De los registros obtenidos la “solución” o respuesta de los maestros y autoridades educativas siempre se orientó a la suspensión temporal o definitiva del alumno del plantel, lo que se traduce en que, quien practica estas conductas, se desplaza a otros ámbitos de acción –en donde volverá a manifestar las mismas actitudes violentas– y, desde luego, que el problema se mediatiza, pero de ninguna manera se soluciona (Gómez Nashiki, 2005, p. 712).

En Colombia está contemplado el derecho fundamental a la educación para niños, niñas y adolescentes. Incluso en las situaciones en que opera el Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente, el Código de Infancia y adolescencia establece que para la aplicación de todas las sanciones es necesario asegurar que el adolescente esté vinculado al sistema educativo, como una garantía de sus derechos (*Ley 1098, 2006, Art. 177, par. 1*). Aun así, encontramos casos de desescolarización, deserción o expulsión asociados a conductas de hurto en los escolares.

Es el caso del padre de familia que relata que su hijo de 14 años no ha sido aceptado en los colegios por su mal comportamiento y agresividad, ya que él "está robando y al parecer consumiendo pegante, (...) hace más o menos un mes y medio lo echaron del colegio, no lo soportaron más" (Comisaría de Familia Localidad Suba, Bogotá, Octubre 2008).

En una ocasión, se presentó una orientadora de un colegio oficial a la Comisaría de Familia en compañía de un niño de 14 años e informó que el padre del niño lo maltrató, lo trasquiló porque cogió mil pesos y el niño no deseaba continuar viviendo con el padre. Ante esta denuncia, la Comisaría citó al padre de familia para que informara la situación. El padre comentó:

Me da tristeza que por mi hijo yo haya llegado a estas instancias, yo no quiero que mi hijo llegue a ser un delincuente, él está en mal comportamientos, está robando plata, me di cuenta hace dos meses, lo he castigado como cinco veces y sigue por lo mismo, le roba plata a la abuela, a mí, a la madrastra, así sean cien pesos para mí eso no está bien, le he hablado de las mejores maneras y no mejora, anoche opté por cortarle el pelo. Cómo es posible que me llamen del colegio a decirme esto ahora que ven a mi hijo trasquilado, ahora si lo traen para

acá, si el maltrato es querer corregir a mi hijo, lo voy a seguir haciendo porque no quiero que sea un delincuente. No estoy de acuerdo con las leyes, ¿en dónde quedan los derechos de los padres? [cursiva nuestra] No quiero tener que después llorar a mi hijo. Nunca lo he dejado aguantar hambre, jamás me ha visto borracho (Comisaría de Familia Localidad Santa Fe, Bogotá, Julio 2007).

De una parte, el padre manifiesta el castigo físico hacia el hijo como el ejercicio de un derecho legítimo de educación, situación a la que se le pone límite total con la expedición del nuevo Código de Infancia y Adolescencia al plantear el *Derecho a la integridad personal*:

Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a ser protegidos contra todas las acciones o conductas que causen muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico. En especial, tienen derecho a la protección contra el maltrato y los abusos de toda índole por parte de sus padres, de sus representantes legales, de las personas responsables de su cuidado y de los miembros de su grupo familiar, escolar y comunitario (Ley 1098, 2006, Art. 18).

Es ante esta situación de maltrato físico que reacciona la orientadora del colegio, denunciando al padre ante la Comisaría. Es curioso que la orientadora denuncie el maltrato físico al menor, pero no le merece ninguna valoración el hecho de que el menor hurte cosas y que el colegio no hubiese emprendido ninguna acción para prevenirlo y corregirlo. Posiblemente esto ocurra porque se valoran como acciones inocentes, ingenuas, naturales o banales que no ameritan ninguna acción pedagógica.

De otra parte, se manifiesta por parte del padre la incompreensión frente a las nuevas normas que regulan un nuevo sentido de la autoridad familiar, vista ahora como responsabilidad parental. Por lo tanto, lo que se espera de los padres y las madres es la “obligación inherente a la orientación, cuidado, acompañamiento y crianza de los niños, las niñas y los adolescentes durante su proceso de formación” (Ley 1098, 2006, Art. 14), en donde el sentido de autoridad vertical, patriarcal fue reemplazado por el sentido de responsabilidad solidaria en el cuidado y crianza de los hijos e hijas.

Además, podemos inferir de la respuesta de este padre un cierto malestar porque siente que la institución escolar ‘interfiere’ con el disciplinamiento de su hijo, intervención que no la asume como de orientación o de apoyo sino de interferencia.

Por otro lado, encontramos el caso de un joven de 17 años desescolarizado desde hace tres años por estar implicado en situaciones de robo; ha estado retenido en cuatro ocasiones, según él afirma "me han retenido por robo" (Comisaría de Familia Localidad Suba, Bogotá, Abril 2008).

Igualmente el caso de un joven de 14 años que tiene problemas porque le gusta "coger lo ajeno". El psiquiatra le dijo a la madre que hasta que el niño no pasara por una institución correccional no se lo volviera a llevar; el niño no estaba estudiando en el momento de la consulta (Comisaría de Familia Localidad Suba, Bogotá, Marzo 2007).

La fácil solución es la desescolarización. Institucionalmente se hace necesario diseñar estrategias más eficaces que detecten tempranamente los problemas y que articulen acciones preventivas aplicadas coherentemente en la familia, la escuela, en los servicios sociales y en las instituciones de protección de la infancia.

Transiciones del entorno escolar al entorno barrial

El presente capítulo, está organizado en dos partes: (1) El concepto de entorno desde la teoría ecológica y (2) La violencia en el barrio y su relación con los entornos escolares, las contravenciones infantiles y juveniles y los ambientes ecológicos, las contravenciones en el entorno barrial; las contravenciones infantiles y juveniles al trato social y a la convivencia: Riñas y lesiones personales y las contravenciones infantiles y juveniles a la propiedad en el entorno barrial.

Concepto de entorno desde la teoría ecológica del desarrollo humano

De acuerdo con Bronfenbrenner (1987), la percepción del ambiente en que vive un niño o niñas es importante en su desarrollo. A su vez, el desarrollo ha sido definido como "la concepción cambiante que tiene una persona del ambiente ecológico, y su relación con él, así como también su capacidad creciente para descubrir, mantener o modificar sus propiedades" (Bronfenbrenner, 1987, p. 29).

El concepto sobre el desarrollo humano da cuenta de la percepción que la persona adquiere del ambiente y su capacidad para interactuar con él para acomodarse o para transformarlo. Dicho concepto tiene tres características:

- a. El desarrollo presupone un cambio constante de la persona y una reorganización en el tiempo y en el espacio.
- b. El desarrollo se produce en los campos de la percepción y de la acción.
- c. Tanto la percepción como la acción tienen la misma forma en los ambientes ecológicos, desde los más próximos hasta los más lejanos (Bronfenbrenner, 1987, p. 47). La máxima expresión del desarrollo estaría en la capacidad humana de remodelar la realidad.

De esta manera, la validez del desarrollo se comprende como el poder dar cuenta de que los cambios en la percepción y en la acción impactan otros entornos, otros tiempos y otros espacios (Bronfenbrenner, 1987, p. 54). En el desarrollo juega vital importancia el campo de la atención, dado a que está asociado al aprendizaje por observación; los niños aprenden lo que ven y lo reproducen, de esta manera las actitudes de los otros impactan el desarrollo de las personas.

El desarrollo de la persona depende de la variedad sustantiva y la complejidad estructural de las actividades molares que realizan los otros que forman parte del campo psicológico, ya sea haciéndola participar en una actividad conjunta, o atrayendo su atención (Bronfenbrenner, 1987, p. 75).

Desde la ‘perspectiva de la ecología del desarrollo humano’ es importante el análisis de la relación de las personas con el ambiente, los entornos y contextos. Esto significa la capacidad para acomodarse, modificar o transformar el entorno. La ecología del desarrollo humano se da en la articulación de un ser humano en desarrollo con su entorno y con las relaciones que allí se generan (Bronfenbrenner, 1987, p. 40).

El concepto de ecología del desarrollo humano contempla tres características: a) la persona no sólo se encuentra en desarrollo sino que también transforma su entorno; b) la interacción entre persona y ambiente es bidireccional o recíproca, y c) el ambiente no es únicamente el entorno inmediato sino que comprende las conexiones con otros más lejanos (Bronfenbrenner, 1987, p. 41). Es decir que “las capacidades humanas y su realización dependen, en gran medida, del contexto más amplio, social e institucional, de la actividad individual” (Bronfenbrenner, 1987, p. 19).

En cuanto a la definición del entorno, Bronfenbrenner considera que es el lugar en el que las personas pueden interactuar directamente: bien sea el hogar, la escuela o los barrios (Bronfenbrenner, 1987, p. 41). Cada ambiente ecológico, micro, meso, exo y macrosistema, tiene un entorno. Dentro de cada tipo (hogar, calle, oficina) los entornos son similares mientras que en las culturas se presentan diferencias perceptibles (Bronfenbrenner, 1987, p. 24).

Para que los entornos como el hogar, la escuela o el barrio, funcionen como contextos para el desarrollo, es necesario que se mantengan relaciones de información, participación y comunicación con personas de los demás entornos, como padres, maestros y vecinos.

En cuanto al concepto de ambiente ecológico, Bronfenbrenner retoma el concepto de Kurt Lewin de espacio vital o campo psicológico; este autor se enfoca en el modo en cómo el ambiente es percibido por las otras personas que interactúan con él:

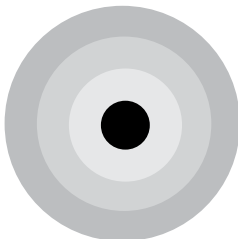
Lewin adopta la posición de que el ambiente que tiene más importancia para la comprensión científica de la conducta y el desarrollo es la realidad, no tal como existe en el llamado mundo objetivo, sino como aparece en la mente de la persona; en otras palabras, se concentra en el modo en el que el ambiente es percibido por los seres humanos que interactúan dentro de él y con él. Un aspecto de especial significación

en este ambiente percibido es el mundo de la imaginación, la fantasía y la irrealidad (Bronfenbrenner, 1987, p. 43).

Las bases de la teoría sistemática y explícita de Lewin radican en la primacía del significado otorgado por las personas sobre el ambiente real para orientar la conducta. Son el origen de la concepción de ambiente ecológico como conjunto de regiones que se incluyen mutuamente, de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1987, p. 29). La conducta surge en función del intercambio de la persona con el ambiente, por lo cual debe prestarse especial atención al elemento de la interacción.

En la comprensión del ambiente ecológico es importante tener en cuenta tanto las condiciones objetivas como las subjetivas, es decir, la forma en que cada persona percibe el ambiente y lo experimenta. El ambiente ecológico se entiende como un conjunto de estructuras seriadas, en la que cada una cabe en la siguiente, empezando desde el entorno más inmediato hasta llegar al más externo a la persona (Ver Figura 16):

El ambiente ecológico se concibe como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas. En el nivel más interno está el entorno inmediato que contiene a la persona en desarrollo. Puede ser su casa, la clase o, como suele suceder cuando se investiga, el laboratorio o la sala de test. Aparentemente, hasta ahora nos hallamos en terreno conocido (aunque hay más para ver que lo que hasta ahora ha encontrado el ojo del investigador). Sin embargo, el paso siguiente ya nos conduce fuera del camino conocido, porque nos hace mirar más allá de cada entorno por separado, a las relaciones que existen entre ellos. Estas interconexiones pueden ser tan decisivas para el desarrollo como lo que sucede dentro de un entorno determinado. Es posible que la capacidad del niño para aprender a leer en los primeros cursos no dependa menos de cómo se le enseña que de la existencia y la naturaleza de los lazos que unen la escuela y el hogar (Bronfenbrenner, 1987, p. 23).



- **Microsistema:** contexto inmediato de la persona: casa-Aula
- **Mesosistema:** Interacción de dos o más microsistemas:
Interacciones familia/escuela
- **Exosistema:** Entornos más lejanos pero que impactan el desarrollo de la persona
- **Macrosistema:** Cultura, sistema de creencias o ideologías.
Organización social.

Figura 16. Ambientes ecológicos. Fuente: adaptado de “La ecología del desarrollo humano”, por Urie Bronfenbrenner, Ediciones Paidós, España. 1987, p. 23.

En el microsistema se desarrollan las relaciones interpersonales cara a cara, en diadas de relación, madre/hijo, profesor/estudiante y en entornos específicos como la familia, la escuela y el barrio. Los tres elementos que configuran este sistema son la actividad, el rol y la relación (Bronfenbrenner, 1987, p. 41).

El concepto de rol es tomado de la sociología, en el sentido de las funciones de una persona en una posición social determinada. Los roles se definen en un orden cultural más amplio, pero se realizan en el sistema de relaciones personales que se expresan en el microsistema. Los roles contrastantes hacen referencia al ejercicio de los roles por personas diferentes: por ejemplo padres y maestros comparten el rol educativo, pero ambos lo cumplen en grado diverso, pues aunque ambos ofrecen formación y educación, con el padre y la madre hay mayor reciprocidad, autoridad, reconocimiento y afecto mutuo. Las expectativas de rol hacen referencia al cumplimiento de las funciones en una posición específica.

El mesosistema o sistema de microsistemas muestra las relaciones entre dos o mas entornos en los que una persona participa activamente. Esto significa que la existencia de vínculos débiles que no sirven de apoyo o no existen, se convierten en condiciones desfavorables para el desarrollo. Es por ello que se convierten en vitales las relaciones entre padres y maestros, entre niños, niñas, adolescentes y sus grupos de pares o entre entidades de protección social e instituciones educativas.

Pero, por lo general, lo que se encuentra entre los entornos es una desconexión entre padres y maestros, entre familia y escuela y entre instituciones de protección social e instituciones educativas, entre escuelas y comunidades barriales.

Los componentes que configuran el mesosistema son las actividades molares o aquellas que tienen significado propio, los roles y estructuras interpersonales en forma de diadas caracterizadas por la reciprocidad, el equilibrio de poderes y las relaciones afectivas. Esta configuración del mesosistema se da a través del límite entre los entornos (Bronfenbrenner, 1987, p. 233). Las interacciones entre los entornos se enriquecen cuando hay mayor interconexión y comunicación entre las personas, y se potencian según el modo de comunicación establecida (bien sea directo o indirecto).

El exosistema está integrado por los contextos más amplios, que no incluyen a la persona como sujeto activo, pero que sí la afectan. Por ejemplo: la organización de la empresa en donde trabajan los padres, los medios de

comunicación, las instituciones de protección a la infancia, las relaciones sociales de la familia, entre otros.

Para demostrar el funcionamiento de un exosistema como contexto que influye en el desarrollo, es necesario establecer una secuencia causal¹³ que implique al menos dos pasos: el primero, que conecte los hechos que se producen en el entorno externo con los procesos que tienen lugar en el microsistema de la persona en desarrollo, y el segundo, que vincule los procesos del microsistema con los cambios evolutivos que se produzcan en una persona dentro de ese entorno (Bronfenbrenner, 1987, p. 261).

El macrosistema es definido como los patrones generales de la organización social. Hace referencia a la cultura a la que pertenece la persona en desarrollo; contiene al micro, meso y exosistema e incluye las creencias, los imaginarios, las ideologías y las tradiciones. En este nivel se tienen en cuenta hechos que ocurren sin que la persona esté presente, pero que la afectan profundamente (Bronfenbrenner, 1987, p. 27).

Las transiciones ecológicas se refieren a los cambios significativos que ocurren a lo largo de la vida y que implican un cambio de rol o de entorno (Bronfenbrenner, 1987, p. 26). Se pueden considerar como transiciones ecológicas el ingreso a la educación escolarizada, los cambios de lugar de vivienda, la adquisición de nuevos amigos, los cambios de la infancia a la adolescencia o de ella a la juventud, entre otros. Estas transiciones ecológicas implican necesariamente “un proceso de acomodación mutua entre el organismo y su entorno, que constituye el principal centro de lo que se ha llamado la ecología del desarrollo humano” (Bronfenbrenner, 1987, p. 46).

Cobra igual importancia el análisis del tipo de vínculos que se generan entre los entornos, la relación que se establece con ellos y los vínculos que se configuran entre uno o más entornos, por ejemplo los vínculos de apoyo, de confianza o de soledad. Estos tipos de vínculos actúan como canales comunicantes entre entornos, a modo de “mensajes que se transmiten de un entorno a otro, con la intención expresa de proporcionar información específica a las personas del otro entorno” (Bronfenbrenner, 1987, p. 234).

Entre los entornos pueden configurarse redes de primer orden, cuando los vínculos son directos, o redes de segundo orden, cuando los vínculos son

13 Si bien nos apoyamos en el enfoque ecológico para establecer las interdependencias entre entornos y ambientes ecológicos, nos distanciamos de la expresión ‘secuencia causal’ dado que las ciencias sociales han superado este tipo de denominación para referirse a procesos en contextos explicativos.

indirectos. Las redes de segundo orden se forman cuando sus miembros no interactúan directamente, sino a través de un vínculo intermediario o tercero que media una relación, como lo representamos en la Figura 17, tomando como ejemplo las relaciones entre la familia y la escuela; la escuela y el barrio o la familia y las instituciones de protección de la infancia.

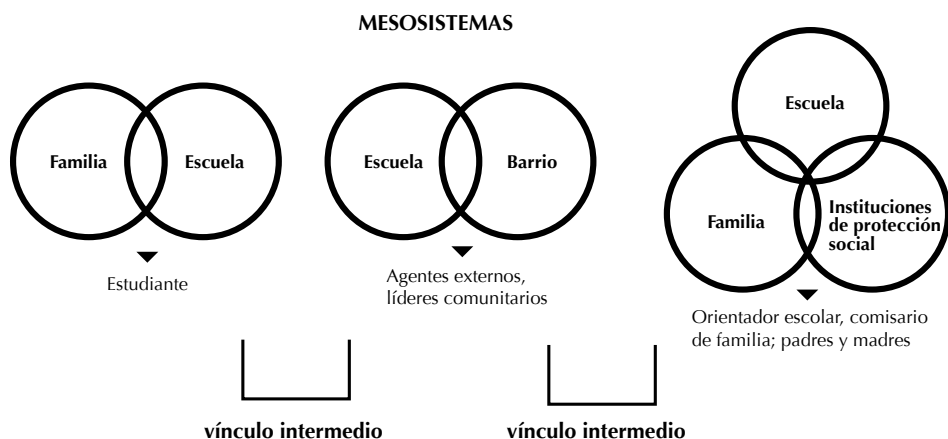


Figura 17. Redes de segundo orden y vínculos intermediarios entre familia y escuela. Fuente: elaboración propia.

Cuando la misma persona realiza actividades en más de un entorno se produce una participación en entornos múltiples, lo que permite la configuración de los mesosistemas a través de redes sociales directas o de primer orden (Bronfenbrenner, 1987, p. 233).

De acuerdo con Bronfenbrenner, las relaciones y vínculos entre los entornos son de vital importancia en la medida en que están relacionados con la efectividad de la educación pública: “Una clave para la mayor efectividad de la educación pública no se encuentra dentro de la misma escuela sino en sus interconexiones con los otros entornos de la sociedad” (Bronfenbrenner, 1987, p. 251).

Violencia en el entorno barrial y su relación con los entornos escolares

De acuerdo con Michel de Certeau, Luce Giard y Pierre Mayol, el barrio puede ser entendido desde un enfoque antropológico como:

La tierra elegida de la escenificación de la vida cotidiana. El barrio es, casi por definición, un dominio del entorno social, puesto que es para el usuario una porción conocida del espacio urbano en la que más o menos se sabe reconocida. El barrio puede entonces entenderse como esa porción del espacio público en general (anónimo para todo el mundo) donde se insinúa poco a poco un espacio privado particularizado debido al uso práctico cotidiano de este espacio (Certeau, Giard, & Mayol, 1999, p. 8).

La práctica del barrio para de Certeau y Mayol se juega entre las prácticas de libertad del deambular urbano y la necesidad de la conveniencia en pos de la construcción del reconocimiento para el mantenimiento de la vida social y cultural.

En la década de los noventa en Colombia, Buraglia definió el barrio como unidad espacial y como estructura física que hace referencia al espacio urbano destinado a la vivienda. Implica unas características específicas tales como: ocupar un territorio, contar con una red de servicios básicos y desarrollar unos modos particulares de relación social. Así, “Un barrio es una unidad urbanística identificable, un sistema organizado de relaciones a determinada escala de la ciudad y el asiento de una determinada comunidad urbana.” (Buraglia, 1998, p. 26).

Por su parte y desde un enfoque crítico de las ciencias sociales, Alfonso Torres Carrillo define las realidades sociales y económicas de los barrios contemporáneos en Bogotá de la siguiente manera:

Los barrios, además de ser referente aglutinador de identidad de sus pobladores frente a otros habitantes de la ciudad, también son un espacio donde se forjan y expresan diferentes procesos de fragmentación y diferenciación social que generan identificaciones e identidades particulares, muchas veces contrarias entre sí, pero que por esto mismo, enriquecen la trama social y cultural del mundo popular urbano (Torres Carrillo, 2011, p. 150).

El espacio barrial puede ser visto como la escenificación de la tierra prometida; la apropiación de un espacio público que paulatinamente se convierte en extensión del espacio privado en donde se construyen las relaciones vitales familiares, sociales, políticas y comunitarias.

El barrio es el lugar ecológico por naturaleza en donde las familias, las redes sociales, las lógicas del intercambio, la producción de sentido se construyen en permanente interrelación con los otros, ya sean familiares, vecinos

o agentes comunitarios. Este es el espacio social que trasciende a la familia, en donde un sujeto es reconocido en el contexto urbano. Es el espacio del barrio en donde no se es un desconocido o anónimo habitante urbano.

Las relaciones construidas en el barrio constituyen la posibilidad de afirmación de identidades, de reconocimientos sociales previos que permiten una apropiación menos fragmentada de la ciudad. Apropiarse del barrio, establecerse en él y pertenecer a una red social definida ya sea familiar, económica, religiosa o comunitaria, constituye el puente necesario para establecer vínculos significativos, propositivos y productivos con la ciudad.

El barrio es a la vez tiempo y espacio de apropiación de la ciudad “ese trozo de ciudad que atraviesa un límite que distingue el espacio privado del espacio público: es lo que resulta de un andar, de la sucesión de pasos sobre una calle, poco a poco expresada por su vínculo orgánico con la vivienda” (Certeau et al., 1999, p. 8).

El barrio es además una forma de apropiación del espacio social que se construye desde la infancia, apropiación que queda como marca indeleble asociada al nombre al cual se pertenece, nombrar el barrio en donde se vivió la infancia es algo así como nombrar el apellido, produce una identificación, unas características, una genealogía, una etiología, pero además, cada sujeto hace una apropiación particular e histórica de calles, cuadras, recodos, esquinas de acuerdo a sus trayectorias cotidianas y prácticas culturales que van confirmando tipos de relación e intercambio en su vivencia barrial con los otros.

Cada lugar o espacio geográfico está asociado a un tipo particular de relación: la tienda, el parque, la iglesia y la escuela. Son lugares que al nombrarlos evocan un sin número de recuerdos, de historias, de acontecimientos vitales que indican el sentido de pertenencia a una comunidad, la inclusión a un grupo social y la apropiación de un espacio privado-público.

El barrio como unidad territorial, con identidad y sentido de pertenencia compartido genera sus reglas de convivencia y de apropiación del espacio:

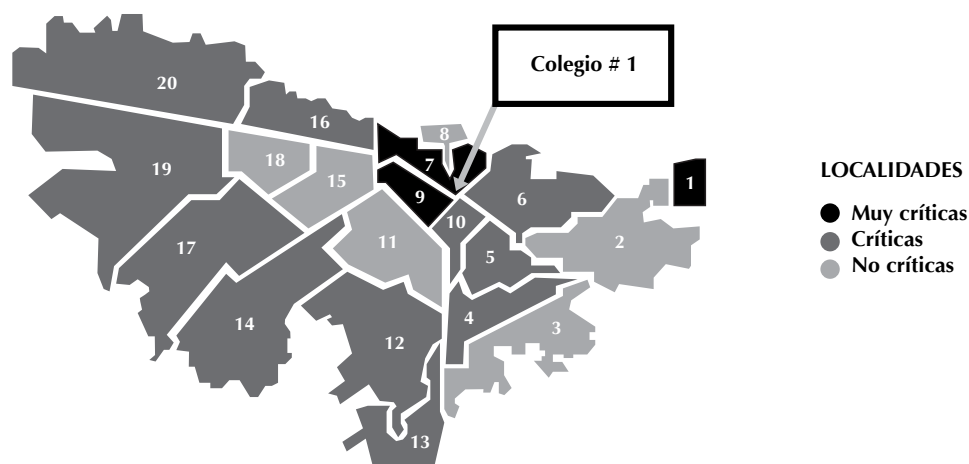
Las pautas de convivencia consisten en la formación de ciertos comportamientos sociales asumidos por consenso por un grupo determinado y relacionados con acuerdos para evitar conflictos en el uso del espacio urbano como por ejemplo, la adopción de ciertas formas de ocupar, transformar y utilizar el espacio, de relacionarse y de crear una territorialidad definida lo cual puede trascender a formas de organización y gestión autónomas (Buraglia, 1998, p. 23).

Aun así, la población infantil y juvenil ha venido recreando sus propias pautas de convivencia y sus modos particulares de habitar el entorno barrial, generando todo tipo de relaciones sociales, pero para el caso de este estudio centraremos la atención en las relaciones sociales mediadas a través de las contravenciones a las normas.

Las violencias sociales de los entornos barriales, interactúan con las violencias de los entornos escolares, entremezclándolas, expandiéndolas y afectando los ambientes escolares y las percepciones que niños, niñas y adolescentes tienen sobre la seguridad escolar y la seguridad barrial o sobre la convivencia escolar y la convivencia barrial. Por otra parte, el hecho de habitar en barrios con altos índices de violencia facilita etiquetar a los jóvenes estudiantes como potenciales sujetos peligrosos.

Si bien se acepta que la violencia escolar, o las conductas violentas, se presentan en todo tipo de escuelas y niveles educativos, tampoco puede negarse que es más frecuente en aquellas escuelas que se ubican en barrios populares y conflictivos. Este hecho ha llevado también a una condena social, en la que se asocia de manera automática como violenta una escuela, por el simple hecho de ubicarse en estos barrios, o como sujeto potencialmente peligroso a quien asiste a dichas escuelas (Guzmán Gómez, 2012, p. 56).

Trilla Vernet (2004) afirma en su estudio sobre los alrededores de la escuela, que existe una correspondencia entre la peligrosidad en las escuelas y la peligrosidad en los barrios en donde están ubicadas, pero que la violencia o inseguridad en la escuela es menor que la de afuera. Es decir, que a pesar de las deplorables condiciones de seguridad de los barrios, las escuelas que están inmersas en esa realidad, ofrecen mejores condiciones para sus estudiantes (Trilla Bernet, 2004, p. 320). Esto lo pudimos constatar en varios colegios, pero especialmente en el colegio No. 1, ubicado en el centro de la ciudad, en la localidad Santa Fe, que es uno de los sectores con mayores índices de violencia en Bogotá (Ver Figura 18).



1. Sumapaz 2. Usme 3. Ciudad Bolívar 4. Tunjuelito 5. Rafael Uribe 6. San Cristóbal 7. Santa Fé 8. Candelaria 9. Mártires 10. Antonio Nariño 11. Puente Aranda 12. Kennedy 13. Bosa 14. Fontibón 15. Teusaquillo 16. Chapinero 17. Engativá 18. Barrios Unidos 19. Suba 20. Usaquén

Figura 18. Mapa de localidades críticas de Bogotá 2008-2009. Fuente: Adaptado de “Vivir en Bogotá. Condiciones de seguridad 2010”, por Veeduría Distrital, 2010, p. 83.

De acuerdo con los informes sobre las condiciones de seguridad en Bogotá en 2008 y 2009, la localidad Santa Fe, fue considerada como una de las localidades críticas de la ciudad, presentando los más altos índices de homicidios, muertes accidentales, lesiones comunes y hurto a personas (Veeduría Distrital, 2010, p. 83).

En dicha localidad seleccionamos un colegio para adelantar el estudio, encontrando que el estar dentro del colegio significaba para propios y extraños mayor percepción de seguridad. Esto, a pesar de estar rodeado por expendedores de drogas que la ofrecían a los escolares en el momento de descanso a través de las rejas que separaban el colegio con el barrio, y a pesar de saber que muchos de los estudiantes del colegio pertenecían a familias dedicadas al hurto, al robo, al atraco, al microtráfico, entre otras actividades delictivas.

El colegio fue percibido por profesores, estudiantes y líderes barriales como un oasis en medio de la complejidad del sector y fue valorado positivamente por la comunidad como una alternativa real para romper los ciclos de pobreza, marginación y violencia al que estaban expuestos niños, niñas y adolescentes.

Una noticia publicada en el diario El Tiempo deja ver la situación de violencia en los barrios de Bogotá en 2009 y el impacto de dicha violencia en escuelas y colegios de la ciudad:

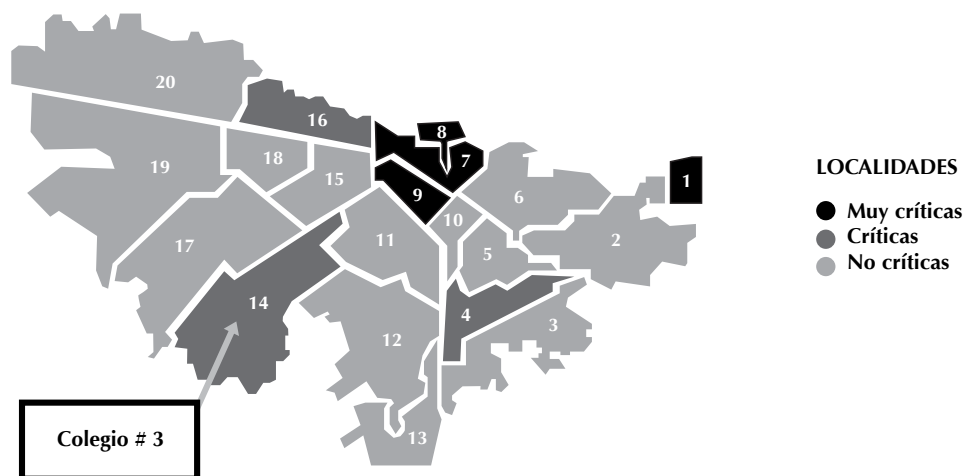
Mayra Segura, alumna del colegio los Alpes, murió víctima de una bala perdida a menos de un metro de la puerta de su colegio, el 2 de junio. Un vecino que quería vengar el ataque de una pandilla a su hijo disparó sin medir consecuencias. El jueves pasado un estudiante que iba para su colegio murió víctima de un cruce de disparos entre ladrones y policía. En marzo pasado un joven murió apuñaleado al salir del colegio Laureano Gómez. Una profesora del colegio Gustavo Restrepo denuncia a un ex alumno que se la pasa fuera del colegio robando a los niños. A un estudiante del plantel de Fontibón las amenazas le llegan por Facebook. Un profesor de un colegio distrital tiene a su nieto amenazado porque denunció a quien lo robó (“S.O.S. por los estudiantes distritales”, 2009).

Situaciones de violencias macro-sociales que impactan a jóvenes escolarizados y de violencias micro-sociales ejercida por los propios estudiantes se registran periódicamente en los diarios locales y nacionales y en los diagnósticos de seguridad de las localidades. Es el caso de la localidad de Bosa, en el que se informó sobre la problemática de seguridad y convivencia al interior y en los alrededores de los colegios, ejercida por los propios estudiantes a través de lesiones personales, robos, abusos sexuales, consumo de sustancias psicoactivas, alcoholismo, pandillismo, entre otras (Alcaldía Mayor de Bogotá & Centro de Estudio y Análisis en Convivencia y Seguridad Ciudadana, 2009, p. 70).

En la localidad de Fontibón, en donde está ubicado el colegio No. 3 de nuestro estudio (Ver Figura 19), un líder barrial consideró que más problemática que la violencia al interior de las instituciones educativa, era la violencia percibida por los estudiantes en los alrededores del colegio. Se refería específicamente a un barrio cercano al colegio en el que imperaba la cultura *traqueta*¹⁴, la cultura del dinero fácil, la prostitución, la drogadicción

14 En los últimos veinte años se consolidó en Colombia una cultura que puede ser denominada como traqueta, un término procedente del lenguaje que utilizan los sicarios del narcotráfico y del paramilitarismo en Medellín, el cual hace referencia al sonido característico de una ametralladora cuando es disparada (tra tra tra). Traqueteo era originalmente el miembro del escalón inferior en la pirámide delincencial del bajo mundo paisa, que corresponde al matón a sueldo, al sicario que dispara a mansalva y a sangre fría a quien se le ordene, a cambio de una suma de dinero. El traqueteo resuelve cualquier asunto mediante la violencia física directa, pregona su acendrado machismo, hace ostentación en público —entre sus familiares y otros malandros— de los asesinatos cometidos, despilfarra en una noche de farra el pago que recibe por cumplir un “trabajo sicarial” o por haber “coronado” un cargamento de droga fuera del territorio colombiano, compra con moneda todo lo que esté a su alcance (mujeres, sexo, amigos), aunque sea pobre odia a los pobres y, a nombre de la moral católica, detesta lo que huele a lucha social en el barrio, la escuela o el sitio de trabajo.. (Al respecto ver: Vega

y las rutas de mercado del narcotráfico (Líder barrial, Entrevista, Colegio 3, 7 de marzo de 2009).



1. Sumapaz 2. Usme 3. Ciudad Bolívar 4. Tunjuelito 5. Rafael Uribe 6. San Cristóbal 7. Santa Fé 8. Candelaria 9. Mártires 10. Antonio Nariño 11. Puente Aranda 12. Kennedy 13. Bosa 14. Fontibón 15. Teusaquillo 16. Chapinero 17. Engativá 18. Barrios Unidos 19. Suba 20. Usaquén

Figura 19. Mapa violencia en el entorno barrial. Localidad Fontibón 2009. Fuente: Adaptado de “Vivir en Bogotá. Condiciones de seguridad 2010”, por Veeduría Distrital, 2010, p. 83.

Así las cosas, no podemos ignorar que la violencia que se vive en el entorno barrial tiene un efecto real sobre el colegio y sobre los estudiantes. A esta conclusión llegó la Encuesta de clima escolar y victimización en 2013, reseñada en una noticia en prensa: “Han aumentado las acciones ilegales en los entornos de las instituciones académicas e impactado negativamente la escuela.” (“Pandillismo y Drogas, el punto negro en encuesta de clima escolar”, 2014)

Se puede concluir que en las cinco localidades estudiadas las violencias del entorno barrial interactúan, dinamizan y potencian las violencias escolares, pero que esta no es una relación mecánica ni unívoca. Con excepción del caso de la localidad de Fontibón, en las localidades estudiadas predominaba la percepción de seguridad dentro del plantel frente al afuera de la

Cantor, Renán. Narcotráfico y capitalismo mafioso. La formación de una cultura “traqueta” en Colombia. Disponible en: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=180935>.

institución escolar. Incluso, en el caso mencionado de Fontibón, jóvenes involucrados en actos de violencia buscaban protección en el plantel frente a las persecuciones de los grupos de limpieza social que se manifestaban amenazantes en el barrio, como lo desarrollaremos en el siguiente capítulo. Este puede ser un esperanzador punto de partida del papel de la escuela y la educación frente a las violencias del entorno barrial pues le otorga una legitimidad inesperada a la escuela y al maestro ante la comunidad.

Las contravenciones infantiles y juveniles y los ambientes ecológicos

Del contexto general de las relaciones de violencias social en los entornos escolares y barriales, asumiremos el análisis de las contravenciones infantiles y juveniles en el entorno barrial y su relación con la percepción de seguridad, en un intento por comprender sus lógicas, sus sentidos y las interdependencias entre escuela y barrio.

Siguiendo con los supuestos de la teoría ecológica, para el desarrollo humano es importante la percepción que las personas tienen del ambiente y su capacidad para actuar con él o para transformarlo; en este sentido es necesario preguntarse por el significado, la percepción, imaginación o fantasía que sobre la seguridad y convivencia tienen niños, niñas y adolescentes. El punto de partida es reconocer las condiciones objetivas en que la población infantil y juvenil está inmersa, luego, preguntarse por la percepción que tienen del ambiente, para finalmente explorar sobre las posibilidades reales para que dicha población pueda adaptarse, acomodarse y/o transformar los ambientes en los que habita sin reproducir sus condiciones. Así, la apuesta es, ¿cómo no reproducir la inseguridad o la violencia, a pesar de la marginación, la pobreza y los contextos de riesgo social que amenazan la vulneración de derechos, a través de la educación?

En este sentido, se viene trabajando hace más de veinte años en la formulación de políticas para la prevención del delito en la población joven, y aunque en este estudio trabajamos con una categoría que antecede a los actos delictivos juveniles como son las contravenciones, es necesario recordar el marco jurídico sobre justicia de menores y prevención de la delincuencia juvenil¹⁵. Mientras más temprano se asuman las tareas educativas y preventivas a partir de las percepciones que tienen los niños y las niñas de sus contextos, posiblemente obtendremos mejores resultados.

15 Las políticas para la justicia de menores y prevención de la delincuencia juvenil tienen sus orígenes a partir de la promulgación de tres reglas emitidas por Naciones Unidas: Las Reglas de Beijing en 1985; las Directrices de Riad para la prevención de la delincuencia juvenil en 1990 y las Reglas para la protección de menores privados de la libertad, Reglas MPL en 1990.

La percepción del ambiente en que habitan jóvenes que cometen contravenciones, está ligada con el tipo de relaciones que se generan en los entornos. Algunos estudios han señalado la influencia del entorno en el aprendizaje y reproducción de relaciones de violencia:

En un contexto familiar, escolar o comunitario con violencia excesiva, los niños tienen muchas oportunidades de observar comportamientos violentos. Además, con frecuencia, en este tipo de contextos la violencia es valorada socialmente, lo cual representa un refuerzo para quien sea agresivo (Chaux, 2012, p. 60).

Desde el enfoque de la ecología humana, la presencia de comportamientos contraventores en niños, niñas y adolescentes puede explicarse a partir de la exposición primaria a este tipo de relaciones en sus ambientes ecológicos. Estas relaciones ocurren en los ambientes más íntimos, como la casa y la escuela (microsistema), cuando hurtos simples son *invisibilizados* o banalizados; o la exposición a las interacciones que se dan entre familia/escuela, familia/barrio/, escuela/comunidad (mesosistema) a través de la tolerancia a las riñas como el mecanismo más frecuente de resolución de conflictos en todo nivel.

Pasa por la exposición a los ambientes ecológicos más lejanos, como los medios de comunicación, las instituciones de protección a la infancia, la policía y demás, (exosistema), cuando se informa de los elevados índices de actos contraventores e infractores de niños, niñas y adolescentes y las imposibilidades de atención y protección o cuando las autoridades designadas para la preservación de los derechos de la infancia actúan en contra de esta.

Finalmente llega hasta la exposición al ambiente ecológico más lejano, pero que permea todos los ambientes con los imaginarios y las creencias (macrosistema) que circulan sobre el debilitamiento de la funcionalidad y efectividad de las relaciones de autoridad de la población adulta sobre la población joven, la imposibilidad de gobernar a los niños y niñas, y el imaginario de que ser joven es sinónimo de peligro y de que esta generación se enfrenta a grandes retos.

Si bien es cierto que

en el ámbito comunitario, varios estudios han encontrado que niños y adolescentes que viven en barrios o municipios violentos tienen más probabilidad de desarrollar comportamientos agresivos (...) y que los estudiantes que viven en barrios con mayores índices de violencia (es decir, más peleas callejeras, atracos y disparos) son también los más agresivos entre sus compañeros (Chaux, 2012, pp. 47–48).

También es necesario agregar que si de una parte los contextos violentos implican más probabilidades de generar relaciones de violencia, de otra parte, en los diferentes ambientes ecológicos existe -por parte de la población adulta-, permisividad, tolerancia e indiferencia frente a los actos contraventores de niños, niñas y adolescentes. Esto, por considerarlos como lógicas naturales de socialización de personas en formación, o por ser manifestaciones de rebeldía o desacato a la autoridad de un sector de la población que está luchando su nuevo status social como sujetos de derechos.

El status social se desprende del ‘nuevo status jurídico de los jóvenes’ otorgado desde la firma de la Convención de los Derechos del niño. Aun así, esta nueva condición favorece- pero no basta-, el empoderamiento de los niños, las niñas y los adolescentes. Fenómenos sociales y culturales complejos como el debilitamiento del modelo de autoridad patriarcal, las transformaciones de la vida familiar, los cambios en el mundo del trabajo, los cambios en la inserción social de las nuevas generaciones en el mundo urbano, el nomadismo cultural y la autonomización cada vez más temprana, hacen que el mundo de los jóvenes sea cada vez más complejo sin un verdadero diálogo intergeneracional.

Finalmente, la población infantil y juvenil, inmersa en ambientes ecológicos permisivos frente a las manifestaciones de violencia, afianzan sus percepciones positivas sobre el uso de relaciones de violencia para el trámite legítimo de conflictos, para la obtención de beneficios, para lograr visibilidad social, para imponer un orden o para satisfacer necesidades.

Las contravenciones en el entorno barrial

Asumiremos las interacciones de la escuela con el barrio como las relaciones del mesosistema o las relaciones de interdependencia entre dos o más microsistemas, en este caso el microsistema escolar con el microsistema barrial. Para ello es importante tener en cuenta que mientras más fuertes sean los vínculos entre los dos, más posibilidades de desarrollo se ofrecerán a la población en formación.

Para nuestro caso, quienes establecen las relaciones directas de interdependencia entre los dos microsistemas son los niños, las niñas y los adolescentes. Ellos circulan por familias, escuelas y barrios durante su proceso de socialización, formación y escolarización y asignan sentidos a cada uno de los entornos que ocupan: “Las escuelas no son entidades aisladas y fuera de cualquier contexto sino parte de un barrio, de un ámbito social más o menos favorable a la emergencia de incidentes, a veces violentos; y son susceptibles de influencias externas.” (Blaya, 2012, p. 32)

Diferentes estudios han señalado que lo que acontece en el barrio puede llegar a impactar lo que pasa en el aula y más allá, los climas escolares:

Los trabajos de Gottfredson en Estados Unidos, mostraron cómo el ámbito social en que se sitúan los centros escolares puede desempeñar un papel importante en lo que pasa dentro de las paredes del aula... el hecho de vivir en una comunidad precaria, desorganizada, donde los comportamientos desviados y la delincuencia son parte de los valores comunes, está relacionado con la victimización de los miembros de una comunidad educativa y con un clima escolar negativo (Blaya, 2012, p. 32).

Retomando a Blaya respecto a las relaciones de la violencia en la escuela con la violencia en el barrio, nos preguntamos a propósito de nuestra investigación si los jóvenes contraventores en la escuela, son los mismos contraventores en el barrio y, además, cómo afectan estas contravenciones en la percepción de seguridad (Blaya, 2012, p. 40).

Según el estudio de Blaya, la percepción de violencia en el barrio se correlaciona significativamente con la percepción de violencia en el entorno escolar.

Estos resultados comprueban que cuando la percepción de violencia en el barrio es alta, la tendencia es parecida en cuanto a lo que pasa en el colegio. De los alumnos que perciben altos niveles de violencia en el barrio, un 61.8% piensa que hay altos niveles de violencia en el colegio también. Cuando los alumnos contestan que no hay violencia en el barrio un 58.03% declara, también, que hay poca violencia en el colegio (Blaya, 2012, p. 42).

El estudio de Blaya demostró una relación directa entre haber cometido un acto infractor o delictivo en los últimos doce meses con la evasión del colegio, así como con la percepción de un clima escolar negativo. También evidenció relación entre quienes han cometido una agresión física y quienes han cometido una extorsión en el colegio:

En un primer momento analizamos la relación entre ser autor de un acto delincuente durante los últimos 12 meses y ausentarse del colegio sin autorización. Los resultados fueron muy claros en el sentido de que un 72.36% de los niños que admitieron ser delincuentes durante el año pasado, afirmaron también haberse ausentado del colegio sin autorización por parte de los adultos. Según los resultados obtenidos en cuanto a ser delincuente en el barrio y participar en robo con extorsión en el colegio, la relación entre los dos resultó ser muy significativa

con un 8.46% de los jóvenes autodeclarados delincuentes. Son también los autoacusados como delincuentes quienes evalúan el clima escolar como más negativo (...) Un estudiante de cada tres dijo haber participado en una agresión física en los últimos 12 meses en el barrio, y declaró haber participado, también, en actividades de extorsión en su colegio. [las cursivas son nuestras] (Blaya, 2012, pp. 43–44).

Aunque el estudio que realizamos en Bogotá, indagó sobre las contravenciones infantiles y juveniles en entornos escolares y barriales, como los hurtos simples, las riñas y las lesiones personales, es importante observar las lógicas delictivas que siguen a las contravenciones. Así ocurre en este caso en Francia sobre el robo con extorsión en colegios y barrios¹⁶, dado que el límite entre contravenciones e infracciones es muy sutil. En los colegios con educación prioritaria en Francia, a diferencia de los colegios de educación ordinaria, se observó de manera significativa, más cifras de violencia: extorsión, amenaza, robo, violencia física y verbal.

Hay dos veces más autores de robo con extorsión en los colegios de educación prioritaria. El robo con extorsión es una ofensa fuerte, entre otras causas, porque constituye una forma de victimización que suele acumular distintos tipos de agresión: amenaza, robo y, a menudo, violencia física. Además, el robo con extorsión puede ocurrir en el marco de una violencia grupal, lo que resulta en una forma más dura de violencia. Estos resultados nos indican que la violencia sería más fuerte en los colegios de educación prioritaria aunque no haya más autores de delincuencia que en los colegios de educación ordinaria como lo comprobamos antes. Sin embargo esta característica más dura de la delincuencia explica también la existencia de un sentimiento de inseguridad mayor entre los alumnos; de los alumnos de educación prioritaria un 33.26% piensa que hay mucha violencia en su colegio, mientras que, de los otros, sólo un 24.13% lo hace (...) El sentimiento de inseguridad mayor se justifica, también, por un porcentaje de agresiones mayor. Entre los niños de educación prioritaria un 4.62% declara que fue víctima de robo con extorsión y un 10.23% de violencia física, comparado respectivamente con un 3.46% y 6.88% de los informantes de los colegios de educación ordinaria. Se notan diferencias parecidas para los insultos racistas (14.29%: 8.61%) y el robo (26.25%: 21.78%) (Blaya, 2012, pp. 45–46).

16 El robo con extorsión en población joven en Colombia, ha sido catalogado como acto delictivo dentro del campo de las infracciones infantiles y juveniles o de la delincuencia juvenil o de las conductas en conflicto con la ley, las cuales deben ser atendidas por el Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente.

El estudio de Blaya confirmó los hallazgos de Gottfredson en relación con la influencia de la organización de los barrios en el centro educativo, por lo cual se afianza la premisa sobre la necesidad de involucrar a las organizaciones barriales con la organización escolar y las dinámicas barriales con las dinámicas escolares.

Esto confirma los resultados de trabajos de investigación que, como los de Gottfredson (2001), comprueban que los barrios desorganizados en que se encuentran ubicados los colegios tienen una influencia en lo que pasa en el seno de los centros educativos y sugieren la necesidad de una reflexión en términos de intervenciones sistemáticas que involucren, no sólo a los colegios, sino también a los centros sociales, a la comunidad en general y a los vecinos del barrio, como medidas orientadas a reducir la violencia escolar (Blaya, 2012, p. 41).

Las contravenciones infantiles y juveniles al trato social y a la convivencia en el entorno barrial: Riñas y lesiones personales

En páginas anteriores mencionamos que las transiciones ecológicas se refieren a los cambios significativos que ocurren a lo largo de la vida y que implican un cambio de rol o de entorno, y que dichas transiciones requieren necesariamente un proceso de acomodación entre el sujeto y su entorno (Bronfenbrenner, 1987, p. 46).

Algunos enfoques presentan diferentes categorías y escenarios para abordar las transiciones de la infancia, por ejemplo, las transiciones verticales (en el sistema escolar), transiciones horizontales o de ‘cruces de frontera’ (en los desplazamientos de la vida cotidiana de la casa a la escuela), las transiciones paralelas (que se producen paralelamente fuera de los entornos institucionales) y las transiciones sociales (o ritos de paso como el primer día de escuela) (Vogler, Crivello, & Woodhead, 2008, p. 17).

Consideramos oportuno analizar las contravenciones infantiles y juveniles que se suceden en la escuela y en el barrio, a la luz de las transiciones verticales, las transiciones horizontales y las transiciones sociales o de ritos de paso, por considerar que son las que se presentan con mayor frecuencia en las rutinas de los niños, las niñas y los adolescentes.

Las transiciones verticales significan “cambios clave de un estado o condición a otro, frecuentemente unidos a desplazamientos hacia arriba... se concentran principalmente en los tipos de movimientos verticales que se producen dentro del contexto de la escolarización regular.” (Vogler et al., 2008, p. 2).

Teniendo en cuenta las transiciones verticales, podemos analizar que en el paso de la educación básica primaria a la educación básica secundaria y de ésta a la educación media en Colombia, se presentan los primeros registros de riñas en población infantil. Las edades en que se presentan las riñas son los 10 y los 14 años, es decir, niños, niñas y adolescentes escolarizados aproximadamente en 4º y 5º de la educación básica primaria y en 8º y 9º de la educación básica secundaria, etapas de transición del final de un nivel educativo y del comienzo de otro¹⁷.

En cuanto a las transiciones horizontales o de cruce de fronteras:

Son menos distintivas que las verticales y se suceden a lo largo de la existencia cotidiana. Tienen que ver con los movimientos que el niño (o cualquier ser humano) efectúa de manera rutinaria entre varias esferas o dominios de su vida (p. ej., los traslados cotidianos del hogar a la escuela o de un ambiente de cuidado a otro). Estas transiciones estructuran el desplazamiento de los niños a través del tiempo y del espacio, y dentro y fuera de las instituciones que ejercen impacto en su bienestar (...). Los estudios sobre las transiciones educativas de los niños ponen cada vez mayor énfasis en la necesidad de explicitar más el vínculo que existe entre los contextos socioculturales y las experiencias que viven los niños en sus transiciones escolares (Vogler et al., 2008, p. 3).

Al respecto es importante señalar que en Colombia las contravenciones al trato social como las riñas se presentan en las calles, en las zonas de vivienda, en los parques y en las puertas de los colegios. En lo que respecta a la población joven escolarizada, su ocurrencia frecuentemente se da en el ‘cruce de fronteras’ entre la casa y la escuela, la escuela y la calle o la escuela y la casa.

Para analizar las riñas por el territorio o el cruce de fronteras entre la puerta de la escuela y la calle, es necesario tener en cuenta que:

Los niños pequeños experimentan cambios de identidad cuando se desplazan de un dominio a otro. Los cambios de identidad suelen abarcar modificaciones en los roles, la ropa y el comportamiento, como asimismo en las actividades y las formas de comunicar. Los “cruza-dores de fronteras” pueden ser participantes periféricos o centrales de un dado dominio. Los participantes centrales han internalizado la

17 La educación formal en Colombia se organiza en tres niveles: a) El preescolar, que comprenderá mínimo un grado obligatorio, b) La educación básica, con una duración de nueve grados que se desarrollará en dos ciclos: La educación básica primaria de cinco grados y la educación básica secundaria de cuatro grados, c) La educación media con una duración de dos grados: décimo y once. www.mineducacion.gov.co

cultura y los valores del dominio, lo que les permite llevar a cabo satisfactoriamente las actividades apreciadas en el mismo e interactuar con otros miembros centrales del dominio (Vogler et al., 2008, p. 32).

En este sentido, un estudiante del colegio No. 4, relató cómo en los callejones de acceso al colegio se configuran las riñas entre población escolarizada: "Aquí en este callejoncito es donde nos agarramos más comúnmente... esta cuadra es de mucho ring..., mucho voltaje..., mucha pelea" (Estudiante, NES Barrio, Sesión 6, Colegio 4, 29 de mayo de 2009).

Los callejones que rodean los colegios, se convierten para los adolescentes que se vinculan en este tipo de relaciones, los lugares adecuados para expresar la emocionalidad contenida en el espacio escolar. En el afuera de la escuela se puede dar rienda suelta a los sentimientos.

En las transiciones de los niños, niñas y adolescentes de la escuela a la casa, juega un papel importante, la posición que toman en el territorio los diferentes grupos, pandillas, culturas juveniles o las barras del fútbol.

En el estudio sobre convivencia y seguridad ciudadana en ámbitos escolares se indagó sobre la presencia y pertenencia a grupos de jóvenes que generalmente tienen un territorio, un nombre y símbolos que los distinguen, que a veces se reúnen para consumir droga o para pelear, realizar actos de vandalismo o robar. "De la población encuestada, el 3% auto-reportó pertenecer en el presente a un grupo de estas características. Adicionalmente cerca del 9% de los encuestados manifestó haber pertenecido a algún grupo de estas características en el pasado" (Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana, 2006, p. 39).

Encontramos riñas con la participación de grupos de jóvenes pertenecientes a diferentes colegios ubicados en un mismo barrio o barrios muy cercanos por disputas en el uso del territorio. Padres de familia de un colegio de la localidad de Fontibón, narraron una gran riña entre grupos de escolares de dos colegios cercanos por rivalidades:

Madre de familia 2: ... *Recuerdo que cuando mi sobrina estaba en bachillerato, -mientras se estaba construyendo esta sede los estudiantes tuvieron que irse para la sede de otro colegio-, Llegó un grupo de estudiantes del colegio anfitrión, que es una banda y esperaron a unos muchachos a la salida, había roces, no se sabe la causa pero hubo niños apuñaleados en la salida.*

Líder barrial 1: *Hubo un herido grave y dos con heridas leves, el muchacho afortunadamente no murió. Los chicos del colegio anfitrión*

sentían vulnerado el espacio y, de hecho, cuando vinieron los chicos para su nueva sede se acabó el conflicto (Líder Barrial 1, Madre 2, NES Barrio, Sesión 2, Colegio 3, 7 de marzo de 2009).

Los padres de familia recuerdan que desde el primer día que se instaló la sede, se dieron batallas campales entre los estudiantes de los dos colegios por problemas de territorio, presentándose enfrentamientos demasiado constantes y peligrosos (Líderes barriales, Entrevista, Colegio 3, 28 de febrero de 2009). El sitio en donde se llevaban a cabo las riñas era el callejón que está a un costado del colegio, sitio privilegiado para este tipo de eventos por encontrarse aislado y sin ningún tipo de vigilancia en el sector (Líder Barrial 1, NES Barrio, Sesión 7, Colegio 3, 18 de abril de 2009).

Otro elemento desencadenante de riñas inter-colegios es usualmente la presencia de barristas del fútbol. En los mismos colegios estudiados, tienen presencia dos de los sectores más radicales y más fuertes de las barras: la 'cueva blue rain' y los 'comandos azules'. Ambos grupos son hinchas del equipo futbolístico Millonarios, pero se mantienen enfrentados porque uno de los líderes de la barra fue novio de una niña que, al parecer, era novia de otro joven de la otra barra. Esta situación se convirtió posteriormente en una disputa que involucró a muchísimos estudiantes.

En el recorrido físico por el colegio y por el barrio, se observó cómo los grafitis de los barristas van delimitando los territorios. En la observación se evidenció tanto el área marcada como territorio de la "cueva" como el territorio de los "comandos", lo cual significa una "pelea casada" (Cañon Cueva, 2013).

Una funcionaria de la Secretaria de Educación de Bogotá que laboraba en la Dirección Local de Fontibón, comentó a propósito de las riñas entre barristas del fútbol, que en el marco de los juegos inter colegiados se encontraban jugando fútbol dos equipos de colegios de la localidad y uno de ellos resultó perdedor, lo que desencadenó un enfrentamiento entre jóvenes con cuchillos y piedras. La riña se disolvió finalmente porque los jóvenes del colegio agredido se retiraron del sector en el transporte escolar, no sin antes recibir amenazas que a la salida del colegio los iban a esperar y no les iban a perdonar ese resultado. A consecuencia de ello, el rector del colegio agredido consideró que la mejor opción era no volver a jugar en inter colegiados, para evitar este tipo de riñas (Funcionaria, NES Barrio, Sesión 7b, Colegio 3, 18 de abril de 2009).

Un líder barrial agrega que la situación se presenta en diferentes colegios de la localidad por la cercanía de los unos con los otros y porque se comparte

el camino de regreso a casa o porque las niñas de los colegios, establecen noviazgos con niños del colegio contrario (Líder Barrial, Entrevista, Colegio 3, 28 de febrero de 2009). Es importante recalcar que el no comprender este tipo de riñas y episodios entre los jóvenes, dificulta las interacciones pedagógicas entre instituciones, barrios y localidades.

Las contravenciones infantiles y juveniles a la propiedad en el entorno barrial

Retomando los postulados de Bronfenbrenner, podríamos afirmar que en la configuración de los mesosistemas, es decir entre el cruce de fronteras entre entornos, los niños, niñas y adolescentes viven nuevas transiciones ecológicas. Ocurre, sobre todo, con sus grupos de pares y el aprendizaje de códigos, símbolos y sentidos de las culturas juveniles en las que están inmersos o a las que se quieren adherir por identidad o por afinidad con lo que les representa. En estas transiciones ecológicas entre ambientes son determinantes los acompañamientos de los padres, madres, profesores o adultos cuidadores y la información con que cuenten previamente niños, niñas o adolescentes para que puedan re-significar sus experiencias y dar sentido a sus procesos de autonomización.

En los casos que mostraremos a continuación, analizaremos las contravenciones a la propiedad, como los hurtos simples (casi siempre en límite con las infracciones como el robo con uso de violencia, armas y amenazas) desde las transiciones sociales o ritos de paso. Estas transiciones han sido definidas como “desplazamientos relativos a la condición social y señalan el grado de preparación (o las expectativas sociales implicadas) para asumir nuevas responsabilidades. Frecuentemente están relacionados con la “edad social” del individuo, más que con su edad biológica” (Vogler et al., 2008, p. 21).

Con frecuencia, los niños, niñas y adolescentes se involucran en contravenciones en entornos escolares y barriales como ritos de paso que les permiten el ingreso a diferentes grupos juveniles (Culturas juveniles, tribus urbanas, bandas, pandillas, parches, barras, etc.), los cuales implican unas prácticas específicas; algunas de estas prácticas pueden incluir desde los hurtos simples hasta las infracciones en el límite con la ley penal.

Hurto, consumo de drogas, alcohol y redes delincuenciales en el entorno barrial

El camino hacia la complejidad del mundo del delito tiene que ver con los procesos de indiferencia frente a las transgresiones menores, que naturalizan

y banalizan las conductas que constituyen contravención a las normas de convivencia. Así lo señalan los casos que vamos a referir:

La hermana de una estudiante escolarizada de 14 años informó a la Comisaría de Familia que la niña había tenido comportamientos inadecuados, pues fue trasladada de un colegio a otro en la misma localidad de Usaquén por un problema que tuvo con unas compañeras. Al parecer la niña estaba involucrada con miembros de la banda “Los Pascuales”, una organización delincuencial. La niña se robaba cosas de la casa, le encontraron en el colegio una botella de trago y por ello la sancionaron unos días. Después de la denuncia en la Comisaría la adolescente volvió a hurtar cosas, entre otras el perro de la hermana, una cámara de video y un reproductor de música. La actitud del padre fue de negligencia e indiferencia y la actitud del colegio fue desescolarizarla por unos días, sin que la medida hubiera solucionado la situación de riesgo de vulneración de sus derechos en que se encontraba la adolescente (Comisaría de Familia Localidad Usaquén, Bogotá, octubre 2008).

A través de este caso, analizaremos el tránsito de las contravenciones a las infracciones, y el significado de los ritos de paso para hacerse miembro de una banda juvenil con fines delincuenciales.

¿Qué significaba la Banda de los Pascuales a la que estaba vinculada la niña? La psicóloga de la Comisaría de Familia de Usaquén informó que “Los Pascuales” eran una banda de jóvenes adolescentes, cuyo lugar y sitio de permanencia eran los barrios de los cerros. Informó, además, que el jefe de la banda era un menor de edad, que utilizaban niños y niñas para robar y agredir a otros menores y que las niñas que se involucraban con la banda tenían una edad promedio de trece años¹⁸.

De acuerdo con la revisión de fuentes, el origen de esta banda comenzó como una pandilla juvenil y gradualmente se transformó en organización criminal:

La banda de los pascuales es una organización delincuencial que involucra una familia de los cerros nororientales de Bogotá. Su historia se inició cuando en su infancia dos de los hermanos Guerrero, Mauricio y Pascual, se dedicaron al robo de bicicletas en los barrios aledaños, con el auspicio de Luis. De ahí pasaron al atraco y al microtráfico de drogas, negocio que se inició en la escuela de la zona. Al final delinquían mediante el atraco en barrios como San Cristóbal y Barrancas y en exclusivas zonas como Unicentro y Santa Bárbara (“Así son los ‘Pascuales’, la familia que azota el norte de Bogotá”, 2013).

18 Información reportada en conversación abierta sin entrevista. Colegio Localidad Usaquén.

Una pequeña pandilla escolar que empezó por dos jóvenes hermanos, que se inició con el hurto menor dentro de la escuela, dio el salto al robo de bicicletas, al asalto y al microtráfico en la misma escuela donde habían estudiado. A través de una red de amigos y familiares, posteriormente expandieron sus actividades a los barrios vecinos:

La familia Guerrero Rincón se instaló en un sector de invasión de los cerros nororientales [a comienzos de los años 90] que, con el tiempo, fue bautizado como Villa Nidia. En la montaña, dividida por una quebrada, se conformaron luego los barrios Cerro Norte, Santa Cecilia, la Perla y Arauquita (“Así nació el temido clan delincuencial de los Pascuales”, 2013).

Encontramos un acto familiar que potenció su organización:

Pascual Guerrero, [el padre]..., se convirtió en líder comunal. A él le empezaron a llegar quejas de vecinos que atribuían atracos a bandas que estaban tomando fuerza en otros barrios de Villa Nidia: ‘los Tarazona’, ‘los Piña’ y ‘los Melco’. Con el apoyo de uno de sus hijos identificado como Pascual Guerrero Rincón, creó una especie de autodefensa barrial que se nutría del aporte de vecinos y comerciantes... Fuentes de la policía y vecinos allegados a la familia cuentan que a mediados de los 90 Guerrero Rincón empezó a darse cuenta de la rentabilidad de cobrar por la seguridad local... y empezó a extorsionar, a robar y a dominar el narco menudeo en los cerros. Así nació el clan de ‘los Pascuales’ que llegó a contar con unos 30 delincuentes en su estructura inferior (“Así nació el temido clan delincuencial de los Pascuales”, 2013).

Sin querer, tal vez, el padre introdujo a sus hijos en un nuevo aprendizaje, el de la organización con control territorial, dando origen a una banda catalogada por la policía como una de la más peligrosa de la capital colombiana. Hacia 2012-2013, adquirió gran notoriedad por varios homicidios por venganzas y riñas, entre los que se encuentra el misterioso secuestro, desaparición y posterior asesinato, de un patrullero de la policía.

Los informes de policía mencionan que de la banda de Los Pascuales se ha derivado una nueva organización conocida como la banda de Los Luisitos (“Así nació el temido clan delincuencial de los Pascuales”, 2013).

Algunas acciones institucionales contribuyen a expandir los fenómenos. Con la política de unificación de sedes y planteles educativos y ante la falta de cupos escolares en Villa Claudia y el Codito, se reubicaron niños y niñas en una institución educativa del barrio Toberín de la misma localidad, tra-

tándose de una zona industrial, comercial y residencial, con presencia de instituciones financieras. Los niños eran trasladados en buses pero pronto aumentó estadísticamente el hurto, el atraco y el microtráfico alrededor de los colegios.

Nuestra hipótesis es que el traslado de los estudiantes expandió el fenómeno delincriminal de 'los Pascuales' hacia una nueva zona de la localidad de Usaquén, la prueba es que la incidencia disminuyó cuando se ampliaron los cupos escolares en el Codito y los niños dejaron de ser trasladados hasta el barrio Toberín.

Consideramos que este caso muestra el tránsito entre las contravenciones y las infracciones hasta configurarse, si las condiciones se dan, en redes delincuenciales de alta complejidad¹⁹.

Otro caso: una madre de familia buscó apoyo en la Comisaría de Familia con la esperanza que su hijo de 16 años sea rehabilitado, pues de un tiempo para acá el joven no llegaba al colegio, andaba con malas amistades, se robaba las cosas de la casa y también estaba consumiendo drogas. El joven ya enfrentó un proceso con un juez de menores por falsedad en documentos (Comisaría de Familia Localidad Usaquén, Bogotá, Octubre 2007).

El acompañamiento por parte de adultos a niños, niñas y adolescentes en el cruce de fronteras entre la casa y la escuela, la escuela y el barrio o la escuela y la casa es fundamental para dar elementos de comprensión sobre las dinámicas sociales que se viven en cada entorno, y ofrecer argumentos sobre cómo asumir las diferentes situaciones.

Hurto de celulares y consumos

Mencionamos que la encuesta de percepción y victimización realizada por la Cámara de Comercio de Bogotá para el segundo semestre del 2011, encontró que en el contexto de la ciudad, el hurto a personas tuvo la mayor frecuencia en el 78% de los casos y el celular fue el bien más hurtado con una frecuencia del 37% (Cámara de comercio de Bogotá, 2012). El principal lugar de ocurrencia de estos delitos es el entorno barrial y en este tipo de robos participan con frecuencia niños, niñas y adolescentes. Así lo registró una noticia del diario El Tiempo en Bogotá:

19 El caso de 'los Pascuales' presenta altísima frecuencia de registro en los medios de comunicación. El noticiero City-TV registra tan solo en el 2013, 34 videos. www.citytv.com.co. El Diario el Tiempo, contiene una sección 20 mayo de 2013 con noticias sobre 'los Pascuales', artículos, videos, fotos y notas de archivo. www.eltiempo.com/noticias/lospascuales. Igualmente sucede con diarios como El Espectador, el Nuevo Siglo, El Colombiano y las diferentes cadenas de noticias.

La noche, en algunos parques de El Codito (Usaquén), comienza con olor a marihuana y licor. De las empinadas escaleras van llegando jóvenes a hablar, drogarse o a contar cómo les fue robando celulares. Marcos vive hace 14 años en el sector, va en décimo grado y dice que son pocos los ‘podriditos’ que, como él, se dejaron llevar por los amigos para delinquir en un afán desenfrenado por financiar su consumo de drogas y licor... Estos jóvenes saben a quién venderle la mercancía: ‘Por un buen celular nos dan 70.000 u 80.000 pesos. Nos lo compran en barrios como San Cristóbal o Santa Cecilia (Malaver, 2012, p. 4).

En la encuesta de clima escolar y victimización en Bogotá 2013, se evidenció la venta de drogas en los colegios y en los entornos barriales:

El 17% de las y los encuestados de los colegios públicos respondieron que se vende droga en el colegio. En el caso de los privados ese reporte llegó al 7%. En la misma pregunta sobre el entorno los reportes son del 35 y el 22% en el 2013 frente a los valores de 33 y 22% en el 2011. La situación ha variado muy poco en los últimos dos años. Los colegios de mayor prevalencia coinciden con aquellas zonas de la ciudad en los que se sabe que hay "ollas" y zonas de expendio (Secretaría de Educación del Distrito et al., 2013, p. 61).

Según esta encuesta, el fenómeno de venta de drogas en los colegios y en los entornos barriales es generalizado en toda la ciudad y su frecuencia ha venido en aumento desde la primera medición que se realizó en el año 2006. Los datos recogidos en el trabajo de campo nos señalan además que el hurto y el consumo de alcohol y drogas están totalmente relacionados. Los adolescentes involucrados en este tipo de contravenciones aprenden el cómo, el dónde y el cuándo cometerlas:

Saben exactamente en dónde hurtar celulares de alta gama, sobre todo a los ‘gomelos’, que describen con resentimiento y que encuentran “allá abajo”, refiriéndose a la carrera 7ª, la calle 170 o a barrios como Cedritos, Usaquén, Verbenal o Lijacá. “Robamos con cuchillo, los abrazamos y les pedimos el bicho y si se ponen groseros nos los tiramos o les damos puntazos”, dijeron mientras iban y venían con un trago más de licor barato o cuando una fumadita de ‘engome’ (marihuana) los liberaba para que fluyeran sus palabras (Malaver, 2012, p. 4).

La entrevista del diario El Tiempo es contundente cuando afirma que los “menores de edad admiten que atracan para comprar drogas y alcohol [...]. Saben que la ley es laxa y se aprovechan” (Malaver, 2012, p. 4).

De acuerdo con estadísticas que manejan los alcaldes, en la mayoría de las 32 capitales del país, se ha detectado que de cada 100 delitos, 65 los cometen menores de 18 años, especialmente extorsión y hurto (“Alcaldes piden aplicar máximas penas a partir de los 15 años”, 2013).

Retomando la idea de las transiciones sociales o ritos de paso, aplicadas a los adolescentes que cometen contravenciones o infracciones como el mecanismo seguro para el ingreso a un grupo o pandilla juvenil, encontramos una característica en los hurtos cometidos por este tipo de población y es la de llevarse a cabo en el contexto de un grupo de pares.

Así como lo hemos señalado en otros casos, es posible que el joven que acepta cometer este tipo de contravenciones para ingresar a un grupo, encuentra sentido de pertenencia e identidad con los amigos con quienes comete estas acciones, experimenta altos niveles de adrenalina, logra un reconocimiento en el grupo, encuentra una forma arriesgada de vivir nuevas experiencias y formas rápidas de financiar sus consumos y de autonomizarse económica y afectivamente de su grupo familiar.

En los testimonios de jóvenes involucrados por su propia cuenta en hurtos y robos, no encontramos motivaciones relacionadas con situaciones de pobreza o necesidad pero sí con deseos de reconocimiento, status, consumo de marcas, ropa, tecnologías, sustancias, entre otras. Son frecuentes las denuncias sobre jóvenes contraventores por hurto simple en las Comisarías de Familia de Bogotá, con textos como este:

Comedidamente estamos remitiendo a los menores de 14, 15, 16 y 17 años quienes fueron puestos a disposición de este despacho por el presunto delito de hurto por la Estación de Policía de Usaquén. Sírvase tenerlos provisionalmente en este centro y ponerlos a disposición del Juez de Menores (reparto) (Comisaría de Familia Localidad Usaquén, Marzo 2007).

Hurto a residencias por jóvenes escolarizados

El hurto a residencias se enmarca dentro del sistema penal colombiano en los delitos contra el patrimonio (Álvarez, 2007, p. 14). El hurto a residencias en Bogotá es muy alto; así lo señalan las estadísticas desde 1999 hasta 2006. Las localidades en donde más se presenta este fenómeno son Chapinero, Usaquén y Suba, (en estas dos últimas localidades están ubicados dos de los colegios en donde se realizó trabajo de campo, colegio No. 5 y colegio No. 4, respectivamente). Es importante anunciar que “hay una relación directa entre estratificación socioeconómica y concentración de hurto a

residencias, los estratos más altos son los más afectados, por lo menos según lo denunciado” (Álvarez, 2007, p. 25).

La complejidad de los universos familiares por los diferentes tipos de familias contemporáneas, el poco tiempo de calidad que padres y madres pueden compartir con niños y niñas, el ejemplo de familiares que viven en límites con la ley y la influencia de grupo de pares o de amigos, puede llegar a impactar negativamente el desarrollo personal de un joven.

En el siguiente caso, un niño resulta involucrado en hurtos simples que practicaba en el hogar y luego en hurtos en el colegio y en el barrio por influencia de su padrastro y de su grupo de amigos.

Una madre de familia, separada, con tres uniones sucesivas y dos hijos de diferente padre, una niña de 17 años y un niño de 13, comenta las experiencias de su hijo. Este se ha visto involucrado en hurto en la casa, hurto en el colegio y robo de apartamentos en el barrio.

La madre relata la trayectoria de hurto de su hijo, que comenzó como *pilatunas* entre primos, a las que no se les debía poner mucha atención por ser cosas de niños:

En la semana santa me fui para la finca de mis papás en el campo y resulta que allá con unos primos hermanos de él, se metieron a la escuela y se sacaron unas galletas, se sacaron unas mantequillas, y cómo dicen, por la maldad porque no es hambre; la policía del pueblo me contactó y yo debí ir a firmar allá...” (Madre 041, Entrevista, Colegio 4, 17 de abril de 2009)²⁰.

En el colegio el niño empezó a buscar grupos de amigos que lo inducían al hurto:

En este colegio mi hijo empezó a coger malas cosas... empezó a hacer grupos con los amigos y a irse... él llegaba del colegio y, por ejemplo, le dejaba el celular, lo llamaba y ahí estaba y dejaba que yo lo llamara y los otros ya estaban listos y le timbraban y la dueña de la casa también me decía “aquí vienen a llevarlo”. Actualmente mi hijo va perdiendo cinco materias, a veces pienso retirarlo para que cambie de amigos, pero da igual porque los amiguitos lo buscan. Yo me retiré del colegio, de habitación y allá llegaron al Bilbao, allá llegaron., y eso

20 En el Código de Infancia y Adolescencia se contempla la corresponsabilidad de padres y madres de familia cuando los hijos cometen contravenciones. Ver artículo 54 de la Ley 1098 de 2006.

que me cambié de barrio (Madre 041, NES Familia, Sesión 2, Colegio 4, 24 de abril de 2009).

La directora del colegio le manifestó a la madre en abril de 2009, que le había mandado muchas citaciones con el niño pero que tal vez, él no se las entregaba. El motivo de las citaciones era porque se estaba portando mal y estaba tomando las cosas ajenas, además de que se había metido a un apartamento a robar en compañía de otros niños.

Al parecer el niño estaba involucrado en el robo de una bicicleta:

Pues resultó con una bicicleta y anoche me preguntó la directora de qué color era la bicicleta, pero pues hasta ahorita vengo a ver qué pasa con esa bicicleta; el niño me dijo que se la dio a guardar un amigo y pues tiene la bicicleta guardada en la casa (Madre 041, Entrevista, Colegio 4, 17 de abril de 2009).

De otra parte, el niño fue inducido por su padrastro al robo de apartamentos. La madre manifiesta:

Hace un mes que me separé (llora) porque mi niño me contó, que en el trabajo del padrastro había un apartamento lleno con bolsas de plata de DMG²¹ y que él lo quería entrar por una ventana para que mirara a ver si eso sí era plata. Cuando mi niño me dijo eso ¡dios mío yo no sabía qué hacer! (Madre 041, Entrevista, Colegio 4, 17 de abril de 2009).

El relato es claro al señalar que del hurto de bicicletas con su grupo de amigos, pasó al robo de apartamentos con el apoyo de su padrastro:

Me enteré que en la casa donde vivíamos antes aquí en Suba, la señora empezó a decir que se le perdió una plata; mi hijo había llevado dos, tres niños amigos, los encontré allá del mismo salón, del mismo colegio, entonces yo cogí un rejo y le dije “o me dice la verdad o aquí le doy palo” entonces me contó que sí, que él había ido con esos muchachos pero que mi esposo también la había dicho que pues que se metieran y que sacaran esas cosas, que esa señora, era una señora como de setenta años, que era sola, que eso esa señora estaba envuelta en plata” (Madre 041, NES Familia, Sesión 2, Colegio 4, 24 de abril de 2009).

21 DMG: Comercializadora de bienes y servicio a través de tarjetas prepago y que revierte a sus clientes pagos por publicidad en un esquema de mercadeo multinivel. Su fundador, principal accionista y representante legal es el controvertido empresario David Murcia. Guzmán (wikipedia)

La viejita dijo que se perdió la plata, decía que seis millones, que cinco millones, que tres millones, que cuatro millones, no se sabía porque otros vecinos, otros inquilinos decían pues que de pronto ella inventaba que era por sacarnos porque llevábamos los otros niños porque a ella no le gustaba que estuvieran todos esos niños ahí con él (Madre 041, NES Familia, Sesión 2, Colegio 4, 24 de abril de 2009).

Días después de este supuesto robo, la madre del niño lo encontró en la casa en compañía de sus amigos del colegio,

habían alquilado un XBOX y estaban con música, en fiesta en el cuarto de él porque a él le tenía su cuarto propio; entonces dije “qué hacen aquí, quién les dio permiso a ustedes niños de entrar aquí”, “ustedes saben que aquí no hay un mayor de edad y nadie los ha invitado aquí a esta casa” entonces apagaron todo, regañé a mi hijo y le hice devolver ese XBOX (Madre 041, NES Familia, Sesión 2, Colegio 4, 24 de abril de 2009).

En las Comisarías de Familia de Bogotá, también se denuncian hurtos a residencias con la participación de niños, niñas y adolescentes escolarizados (Ver Tabla 4).

En la Localidad de Usme, un comandante de Policía, informó que los llamados megacolegios²² han generado un impacto negativo en el sector porque en dichas instituciones:

Les dieron cupo a los muchachos que en otros colegios no reciben por ser indisciplinados. Esto es una situación complicada porque ellos salen y se ponen a pelear. Han llegado hasta atracar a la gente. Incluso hoy judicializamos un caso de un estudiante de noveno grado que se metió a una casa vecina a hurtarse unos elementos (Comandante de policía, NES Barrio, Sesión 5, Colegio 2, 6 de marzo de 2009).

22 La construcción de megacolegios o grandes colegios que albergan desde 1.500 hasta 4.000 estudiantes, se inició en Bogotá en el año 2004 en zonas marginadas de la ciudad.

Tabla 4. Denuncias de hurtos a residencias con la participación de niños, niñas y adolescentes escolarizados

Edad	Denuncia	Lugar y Fecha
15 años	"He robado en apartamentos; entro al colegio pero no al aula; me quedo jugando maquinitas; me da miedo que mi papá me hable a gritos" En reportes posteriores se evidencia que el adolescente se retiró del colegio.	Bogotá. Comisaría de Familia. Localidad de Usaquén. Mayo 2009.
17 años	"El padre de familia expresa preocupación por los comportamientos que observa en el hijo, pues se relaciona con amistades de dudoso comportamiento. Hay sospechas de participar en el robo de la casa de una compañera del colegio hace 20 días."	Bogotá. Comisaría de Familia. Localidad de Suba. Abril 2008.
13 años	"Yo soy la hermana mayor de tres hermanos. Mi hermano está ahorita sin estudiar porque mi mamá lo retiró porque hoy hace una semana cometió un robo en un apartamento en ciudad Jardín Sur. En ocasiones me pega y es todo altanero y muy grosero. A mi mamá no le hace caso. Es que a él no se le puede decir nada. Estaba en aulas de aceleración y lo que pasa es que tiene unos amigos terribles que son del barrio. Venimos para que nos ayuden".	Bogotá. Comisaría de Familia. Localidad San Fe. Febrero 2009.
13 años	"Mi mamá me grita y me trata mal, cuando vivían mis hermanos, no quise ir a estudiar y teníamos las llaves del segundo piso y una señora nos dijo que sacáramos las cosas de los dueños de la casa y las vendiéramos, y sacamos eso porque mi hermano quería comprar unas cosas, unos tenis, y si yo le ayudaba también me daba, hicimos eso y mi mamá nos descubrió y le pegó a mi hermano con un tacón y a mí también"	Bogotá. Comisaría de Familia. Localidad San Fe. Febrero 2009.

Transiciones ecológicas y hurtos en familia, escuela y barrio en jóvenes escolarizados

Nos hemos formulado la pregunta de si los jóvenes contraventores en la escuela, son los mismos contraventores en el barrio. Para responder esta pregunta, asumiremos algunos presupuestos de las transiciones ecológicas contrastadas con testimonios de padres y madres y datos de las Comisarías de Familia de Bogotá.

Teniendo en cuenta que los niños, las niñas y los adolescentes son quienes transitan de la casa a la escuela, de la escuela al barrio y del barrio a la casa, durante largos periodos de su desarrollo entre quince o más años de su vida, cobra importancia analizar los procesos que se generan mientras

transitan, no solo por los espacios que habitan sino por las relaciones que construyen, los sentidos que asignan y los imaginarios que configuran. Son dichos procesos los que les permiten construir su identidad, configurar sus grupos de amigos y definir las expectativas de vida.

Por ello cobra importancia analizar en la población infantil y juvenil las formas de relacionarse en todos sus entornos, pues lo que pasa en la casa, pasa en la escuela y pasa en el barrio. Es el sujeto niño, niña o adolescente quien al desplazarse por los entornos, adjudica sentido a las relaciones y a los espacios desde su propia manera de entender el mundo.

El análisis de los mesosistemas se centra en cuestiones vinculadas a los desplazamientos entre ambientes y roles que los individuos experimentan durante las transiciones ecológicas (por ejemplo, si los niños entran en un nuevo entorno solos o junto con compañeros conocidos de antemano o qué tipo de información reciben los niños y sus padres antes de embarcarse en transiciones de mayor significación) (Vogler et al., 2008, p. 36).

En la Figura 20 se muestra la configuración del mesosistema anudado en la interdependencia de las relaciones de la familia, la escuela y el barrio, y las transiciones que viven niños, niñas y adolescentes durante su desarrollo.

Es importante resaltar que los niños, las niñas y los adolescentes transitan de un entorno a otro con posiciones sociales diferentes pero simultáneas. Como hijos, estudiantes y ciudadanos jóvenes, se ven enfrentados diariamente al cruce de fronteras o desplazamientos horizontales entre la casa y la calle, la calle y la escuela, la escuela y el barrio. Al mismo tiempo, están inmersos en otra serie de desplazamientos verticales como los retos de avanzar en los niveles académicos, del preescolar a la primaria, de la primaria a la básica y de esta a la media. Se complejiza este cuadro con las transiciones sociales, los ritos de paso o los desplazamientos circulares, aquellos en donde los adolescentes se juegan la pertenencia a un grupo de pares, a una banda, una tribu urbana o una pandilla.

Uno de los elementos a través del cual se anuda esta trama está tejido con los actos contraventores de niños, niñas y adolescentes.

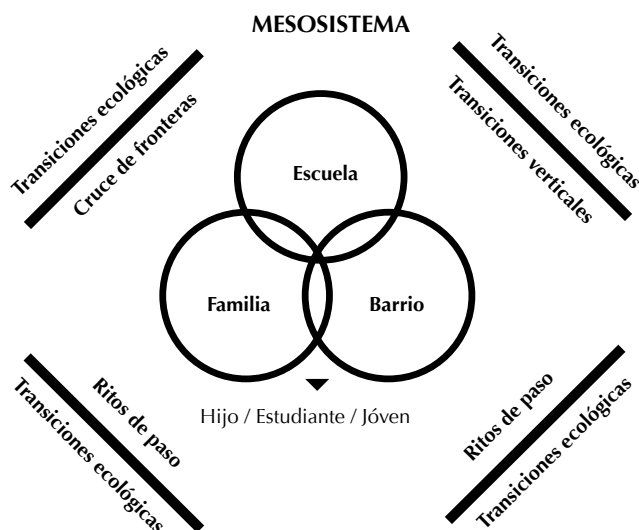


Figura 20. Desplazamiento entre ambientes y transiciones infantiles y juveniles.
Fuente: Elaboración propia.

Las contravenciones infantiles y juveniles que se suceden en la familia, en la escuela y en el barrio están encadenadas a múltiples formas de desacato a las normas de convivencia. Aunque hemos presentado por separado las riñas, el porte de armas, el consumo de alcohol, de drogas y los hurtos simples, ha sido solo por aspectos metodológicos. Lo que nos demuestran los hechos es que en las contravenciones se configuran múltiples y simultáneas formas de desacato a las normas de convivencia; es decir, no encontramos formas puras ni únicas de contravención. Por lo general quien puede participar en una riña, puede estar en riesgo de consumir alcohol, portar armas o hurtar.

Este caso registrado en una Comisaría de Familia de Bogotá, resume diversas situaciones denunciadas por familiares, profesores o policía nacional:

Respetuosamente me permito dejar a disposición de esa unidad al menor indocumentado de 16 años de edad, por presentar riña y escándalo [la cursiva es nuestra] en vía pública, agresión física y verbal contra los uniformados. Es de aclarar que el joven es señalado por la ciudadanía de cometer hurto a los ciudadanos, en una ocasión fue señalado y capturado, judicializado posteriormente por el hurto de una cámaras de City TV (Comisaría de Familia Localidad Usaquén, Bogotá, Julio 2007).

En un caso similar, una madrastra de 27 años, denuncia a su hijastro de 12 años:

“Tengo problemas con mi hijastro, él tiene denuncia por hurto en almacenes Éxito, el papá le encontró droga en el bolso, hurtó pupitres en el colegio para venderlos por chatarra, se la pasa en la calle, quiero ayudarlo pues él tiene 12 años” (Comisaría de Familia Localidad Usaquén, Bogotá, Julio 2007).

En el caso específico de los hurtos en entornos familiares, escolares o barriales es preciso afirmar que, si bien en cada entorno los actos contraventores tienen lógicas y dinámicas específicas, cuando se desplazan a los demás entornos, estos implican riesgos mayores. Por ejemplo, los niños que hurtan en el espacio familiar monedas o dinero a sus padres, podrían hurtar en el espacio escolar útiles, dinero o celulares, hasta llegar a cometer estas mismas contravenciones en el barrio. Esto implica asumir riesgos mayores, como el adherirse a un grupo o banda, portar armas, y cometer infracciones.

En la Figura 21 sintetizamos los actos contraventores que suceden en la familia, la escuela y el barrio, y los desplazamientos de dichos actos a través de las transiciones ecológicas de un entorno a otro.

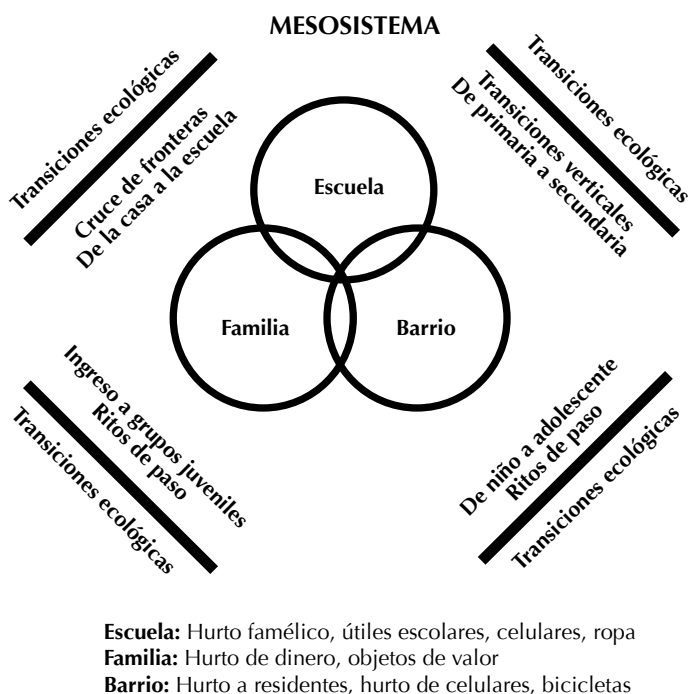


Figura 21. Transiciones ecológicas y actos contraventores en familia, escuela y barrio. Fuente: elaboración propia.

A propósito de las dinámicas sociales que se viven en los megacolegios, una madre de familia señaló el riesgo al que pueden estar expuestos los estudiantes por las dinámicas sociales que allí se desatan:

Con la construcción del megacolegio hay mucho robo (...) el año pasado los de once atracaban a los niños de sexto y a un niño empezando el año le quitaron la maletica nueva (...) le despedazaron la maleta por robarlo; vino la mamá, habló en coordinación, puso la queja y no pudimos hacer nada porque no tenemos pruebas, ¡que más pruebas que el muchachito llorando, muerto de miedo! Ahora otra cosa, hay un ladrón en once (...) él muchacho este año está aquí y el muchacho a medio día atraca aquí en esta esquina y ese día él no viene al colegio. A un compañero de mi hija le quitó la gorra, le sacó un chuzo y el muchacho es de aquí del colegio. Disque atraca aquí, se va hasta el Ricaurte y atraca aquí a medio día. (Otra madre interviene diciendo) Hay grupos que acorralan los muchachitos en el barrio, los cogen a la brava para enseñarles a meter vicio, entonces yo digo que con este colegio tan grande esto se puso peor (Madre 026, NES Familia, Sesión 5, Colegio 3, 4 de abril de 2009).

Finalmente, es importante señalar el difuso límite que hay entre las contravenciones y las infracciones infantiles y juveniles. De allí la importancia de asumir con responsabilidad parental, responsabilidad pedagógica y responsabilidad social este tipo de actos en la población infantil y juvenil. Así, mientras más se comprendan el sentido que niños y niñas adjudican a estos actos y relaciones, más fácil será intervenir pedagógicamente este tipo de comportamientos.

En este capítulo interesa particularmente comprender las percepciones de (in)seguridad que tienen niños, niñas y adolescentes y otros miembros de las comunidades educativas de los entornos barriales y de los entornos escolares. Para dar contexto a dichas percepciones, se desarrollan temas sobre cómo ha sido conceptualizada la violencia urbana, la seguridad urbana, la política pública de seguridad ciudadana, la seguridad en Bogotá. Finalmente, se presentan las percepciones de (in)seguridad en el entorno barrial y en el entorno escolar de diferentes miembros de las comunidades educativas.

Conceptualizaciones sobre violencia urbana

Las contravenciones infantiles y juveniles que suceden en espacios escolares y barriales no configuran el campo de la violencia urbana, en la medida en que no son delictivas ni alteran el orden público, pero producen sentimientos de inseguridad en la población infantil y adulta e intervenciones inadecuadas que contribuyen a alimentar el estigma de peligrosidad de niños, niñas y adolescentes.

A continuación se desarrollan algunos elementos sobre cómo ha sido definida la violencia urbana, para aclarar la distancia que se debe marcar entre contravenciones -como faltas a las normas de convivencia-, y violencia urbana como violencia criminal organizada.

En el libro *Violencias en Contexto* (Guerrero Barón & García Sánchez, 2012, p. 55) se afirma que la violencia urbana no es un tipo específico de violencia como tal, sino el conjunto de manifestaciones violentas que se dan en espacios urbanos.

La mayoría de los estudios hablan de una violencia especial que se desarrolla en las ciudades con alta concentración de delitos y con una permanente sensación de inseguridad de los ciudadanos. Por ello, la violencia urbana ha sido, ante todo, un concepto de la criminología, más que de otras disciplinas.

Según Cruz (1999) la violencia urbana está relacionada con el crimen realizado en el entorno de la ciudad “ejercida en el marco de las relaciones y dinámicas mediatizadas por la convivencia urbana, cuyas expresiones más frecuentes son el robo a mano armada, las amenazas, las agresiones, los golpes, los secuestros y el homicidio” (Cruz, 1999).

La violencia urbana puede ser entendida como la expresión de la multiplicidad de relaciones de violencia en el espacio social y geográfico que representa la ciudad y en el que confluyen todo tipo de poblaciones con intereses económicos, políticos, sociales y culturales diversos.

De acuerdo con Fernando Carrión (2004), la violencia urbana puede enfrentarse desde la política del Estado para controlar la población por la vía de la represión y la privatización y desde la seguridad ciudadana para controlar los hechos delictivos, construir ciudadanía y fomentar el trámite democrático de los conflictos.

Para Lucía Dammert (2001), la violencia urbana tiene características similares en América Latina:

Es un fenómeno nuevo desde el punto de vista de su magnitud; b) es notablemente apolítico; c) se ha diversificado al incluir nuevas modalidades como el narcotráfico, el secuestro callejero y el pandillaje; d) incluye la emergencia de nuevos actores que superan la delincuencia común, como los sicarios en Colombia; e) penetra todos los dominios de la vida urbana (Dammert, 2001).

En dicho estudio, también se menciona que la violencia urbana, además de estar asociada a la delincuencia y a la criminalidad, está relacionada directamente con los delitos contra la propiedad (Dammert, 2001).

Uno de los mayores problemas que ocasiona la violencia urbana radica en la erosión de la ciudadanía, el aumento del miedo e inseguridad y la desconfianza en las instituciones. Ello genera nuevas formas de relación social: "Individualismo, angustia, inseguridad, marginamiento, desamparo, aislamiento, desconfianza, agresividad" (Carrión, 2004).

Esta situación desata, a su vez, el debilitamiento de la cohesión social. Esta se entiende como la decisión de los ciudadanos de participar y organizar acciones que contribuyan a la cooperación y apoyo mutuo, a la comunicación colectiva y al soporte adecuado en situaciones difíciles, que afiancen el sentimiento de seguridad.

La cohesión social se apoya en la construcción de confianza y reciprocidad, en la convivencia ciudadana y compromiso cívico. Luego, la violencia urbana erosiona este capital porque reduce la confianza, genera sospecha, temor y disminuye las posibilidades de cooperación y participación comunitaria (Latorre, 2004, p. 45); pero ante todo, introduce miedo colectivo y crea la sensación de estar todos contra todos en clave defensiva.

En Colombia, la violencia urbana ha sido definida como:

Multifacética y de doble vía. Abarca sectores de la vida económica, política y cultural: La cultura de la violencia urbana²³ es una síntesis de esas facetas, y ello hace simplista reducirla a cualquiera de ellas. Al mismo tiempo proviene tanto de los extremos de pobreza como de las formas de obtener y proteger la riqueza; de la rebeldía como de la dominación; de la intolerancia como de la búsqueda de reconocimiento. Hay, pues, una violencia referida al orden de lo político, pero también en el terreno de las relaciones personales hay sitio para la violencia como forma de zanjar conflictos (Comisión de Estudios sobre la Violencia, 1987, p. 69).

Seguridad Urbana

El tema de la seguridad es de interés mundial en la sociedad contemporánea a partir del último tercio del siglo XX. En noviembre del 2006, 50 ciudades del mundo, incluida Bogotá, participaron en el Foro Europeo para la Seguridad Urbana y la Democracia; como resultado del foro se expidió el Manifiesto de Zaragoza en el que se planteó que la seguridad

Es un bien común esencial, estrechamente vinculado con otros bienes comunes como la inclusión social, el derecho al trabajo, la salud, la educación y la cultura. Hay que sustituir cualquier estrategia que utilice el miedo por otras que favorezcan una ciudadanía activa, una adaptación del territorio urbano y el desarrollo colectivo de la convivencia. El acceso a los derechos favorece el derecho a la seguridad (Foro Europeo de Seguridad Urbana, 2006, p. 1).

Por su parte, Pegoraro (2000) sostiene que la seguridad es

Un concepto «vacío» en el sentido de que su significado depende del imaginario que poseen de ella grupos sociales, como vecinos, profesionales, militares, empresarios, padres de familia. Cada uno tiene un concepto de «seguridad» no necesariamente similar. Dicho concepto es complejo, por cuanto la seguridad como respuesta a la inseguridad debe considerar diferencias de género, de tipos de delitos, de edad, estatus económico, lugar de residencia, y también de conductas «indeseables» denominadas «incivilidades» (p. 126).

23 En Colombia ha habido un gran debate y ya no se acepta fácilmente la idea de la cultura de la violencia, sino para casos excepcionales. Desde nuestro enfoque consideramos que no hay cultura de la violencia, sino marcos culturales que legitiman su uso.

Mientras que el Manifiesto de Zaragoza plantea que la seguridad es un derecho social, Pegoraro la nombra como un concepto más del orden de lo subjetivo y de la percepción que cada sujeto tiene de ella. Consideramos que estas dos dimensiones deben tenerse en cuenta en la conceptualización sobre la seguridad.

En Bogotá la seguridad se ha conceptualizado más allá de la criminalidad organizada de grupos al margen de la ley. Existen otras dimensiones de la (in) seguridad: como el temor al delito, el miedo a la impunidad, la desconfianza en las instituciones encargadas de la seguridad ciudadana, los entornos deteriorados sin control de las autoridades, la falta de solidaridad, el irrespeto a las normas y las formas violentas para el trámite de los conflictos (Acero Velásquez, Núñez, Parra Dionisio, & Castillo, 2012, p. 31).

De acuerdo con lo anterior, las contravenciones -como el desacato de las normas de convivencia y la agresividad-, se constituyen en uno de los elementos de inseguridad ciudadana. Por ello, antes que apoyarnos en el concepto de violencia urbana, la cual está más cerca de la criminalidad, nos apoyamos en el concepto de seguridad, específicamente en la percepción de la seguridad ciudadana que tienen los diferentes miembros de las comunidades educativas.

No significa lo anterior que consideremos a los jóvenes y a las contravenciones cometidas por ellos como los detonantes de la inseguridad urbana, pues -como lo hemos mencionado-, son muchos los elementos que la configuran, haciendo de ella un fenómeno complejo. Lo que se quiere enfatizar es la necesidad de reconocer las dinámicas sociales en las que están inmersos los niños, las niñas y los adolescentes, y las lógicas en que puede verse involucrada esta población cuando dichas dinámicas no son reconocidas y tratadas pedagógicamente.

En este mismo sentido se hicieron recomendaciones en el Manifiesto de Zaragoza (2006):

Es preciso situar a la juventud en el centro de nuestras políticas locales. Los jóvenes no se deben considerar como un peligro, ni deben ser los chivos expiatorios de la inseguridad, puesto que son las primeras víctimas de la violencia en todas sus formas: suicidio, abusos, violencia en la carretera, precariedad y ausencia de perspectivas de futuro. Además, en muchos casos nuestras instituciones (escuela, policía, servicios sociales...) le vuelven la espalda a esta forma de violencia. Esta violencia obstaculiza el desarrollo de los jóvenes, su capacidad de aprendizaje y su correcta inserción en la sociedad, lo que puede

generar nuevas formas de violencia. A fin de evitar esta dinámica, la prevención debe ser lo más global posible (p. 3).

No puede haber seguridad en el mundo de la incertidumbre o es un contrasentido pedir seguridad en el mundo de la inseguridad que crean los modelos de desarrollo. Lo micro y lo macro se articulan.

La seguridad y el enfoque de la teoría de las ventanas rotas

James Q. Wilson y George L. Kelling (1982), escribieron el artículo *Broken windows. The police and neighborhood safety*. Basados en este artículo, George L. Kelling y Catherine Coles desarrollaron la teoría de las ventanas rotas en su libro, publicado en 1997, con el nombre *Fixing Broken Windows: Restoring Order and Reducing Crime in Our Communities* (Kelling & Coles, 1997).

La teoría de las ventanas rotas explica la sensación de inseguridad en las ciudades contemporáneas y está basada en el siguiente supuesto:

Si una ventana de un edificio está rota y se deja sin reparar, el resto de las ventanas serán rotas pronto. Esto es cierto tanto en buenos barrios como en los más decadentes. La rotura de ventanas no ocurre en mayor escala debido a que algunas zonas están habitadas por decididos "rompedores de ventanas" mientras otras están pobladas por "amantes de ventanas", sino porque una ventana sin reparar es señal de que a nadie le preocupa, por lo tanto romper más ventanas no tiene costo alguno." (Wilson & Kelling, 1982, pp. 29–30).

Para Wilson y Kelling (1982), el elemento articulador de la seguridad en el barrio estaba centrado en el orden y en la percepción que tuvieran de este los habitantes o transeúntes:

El orden en esta zona era importante no sólo para quienes vivían y trabajaban allí, sino también para muchas otras personas que debían pasar en camino a sus casas, a supermercados o a fábricas (p.30).

La propuesta de Wilson y Kelling (1982) planteaba, entre otras ideas, que se percibía que para los habitantes de los barrios, el desorden y el delito estaban ligados y que el abandono, el descuido y el anonimato en el barrio, representado en las ventanas rotas, facilitaba el vandalismo con la sensación de que a nadie le importaba lo que allí aconteciera. Este argumento llevaba a pensar que el no controlar de inmediato las infracciones menores, y el no aplicar la ley en los pequeños delitos permitiría el paso de pequeñas infracciones a los delitos mayores, y generaría el colapso de los controles

comunitarios, el aislamiento social y la desconfianza en las instituciones destinadas a la seguridad.

Tal sería el caso de los policías, quienes difícilmente podrían actuar ante tal situación de desorden, pues reproducirían el círculo, dado que “el crimen callejero grave florece en las zonas en que no hay restricciones para las conductas fuera del orden”. La propuesta de Wilson y Kelling (1982) se basaba en el restablecimiento de la policía como la garante del orden y de la seguridad y en su intervención inmediata ante situaciones de desorden social.

Esta teoría de las ventanas rotas llevó a la formulación de la política de *tolerancia cero*, la que ha sido criticada por las implicaciones en las políticas de seguridad y de control social y porque “proyecta la imagen de defensa comunitaria, en la que la comunidad es atacada por los contra-valores del desorden que la impulsan en espiral de la declinación (del desorden al delito) identificada con los extraños, fomentando la intolerancia frente a los diferentes, los extraños, las minorías étnicas y los excluidos.” (Pulgarín, 2012)

Loic Wacquant (2004) ha sido uno de los mayores críticos de la política de tolerancia cero, al afirmar que:

Desde Nueva York, la doctrina de la "tolerancia cero", instrumento de legitimación de la gestión policial y judicial de la pobreza que molesta -la que se ve, la que provoca incidentes y desagradados en el espacio público y alimenta por lo tanto un sentimiento difuso de inseguridad e incluso, simplemente, de malestar tenaz e incongruencia-, se propagó a través del Planeta a una velocidad fulminante (pp. 32-33).

Esta propagación se puede evidenciar en el discurso pronunciado por un alto funcionario escocés:

Henry McLeish, ministro del interior escocés (y neolaborista), expresó: "La tolerancia cero va a limpiar nuestras calles": Pido a los escoceses que caminen con la frente alta. Estamos en guerra y tendremos que librar una batalla tras otra. La gente debe reconquistar la calle. Somos demasiado tolerantes con los servicios públicos y los comportamientos de segunda clase en nuestras comunidades. El vandalismo insensato, los graffiti y los desperdicios desfiguran nuestras ciudades. El mensaje es que, de aquí en más, ese tipo de comportamiento ya no será tolerado. La gente tiene derecho a tener una casa decente y a vivir en una comunidad decente. Pero son demasiadas las personas que no cumplen con sus responsabilidades (Wacquant & Pons, 2004, pp. 32-33).

Con esta política de tolerancia cero, recientemente en Colombia se han llevado a cabo políticas de control del microtráfico, demoliendo las minio-llas²⁴ en las principales ciudades del país. Estos actos fueron acompañados por el candidato a presidente Juan Manuel Santos a menos de dos meses de las elecciones presidenciales. El mandatario reiteró que las autoridades no van a dar tregua ni cuartel en la lucha decidida y contundente que adelantan contra el hampa:

“No vamos a tener ninguna tregua, no vamos a dar cuartel, porque la lucha contra el hampa que está afectando a los ciudadanos es una lucha decidida y contundente”, señaló. “La lucha contra la inseguridad ciudadana tiene que ser una lucha de todos: del Gobierno Nacional, de las alcaldías y de las comunidades. Y así vamos a vencer este nuevo enemigo al que le hemos declarado la guerra, lo hemos declarado objetivo de alto valor” (“Así se demolió olla de microtráfico en Bogotá”, 2014).

La demolición de ollas (Ver Figura 22) se realizó en el barrio Rincón en la localidad de Suba en Bogotá, en donde está ubicado el colegio No. 4. El presidente Santos indicó que esta estrategia significa “una cruzada a favor de la seguridad de todos los ciudadanos en contra de esas fábricas de crimen que son las ollas, las ‘miniollas’, los expendios, como el que aquí acabamos de derribar” (“Así se demolió olla de microtráfico en Bogotá”, 2014).

Sin embargo, este tipo de acciones de limpieza del desorden y de la criminalidad organizada no se revierten en la disminución de los mercados ilegales, o en la disminución de los consumos entre la población joven en los centros educativos, pues en la misma noticia aludida se publicó que el “predio demolido llevaba cinco allanamientos desde el año 2008 y que los propietarios o intermediarios lo reabren para el expendio de drogas y otras actividades ilícitas” (“Así se demolió olla de microtráfico en Bogotá”, 2014).

El consumo de drogas en los colegios no es un secreto. En la encuesta de clima escolar y victimización de 2013, se preguntó a los estudiantes si sabían sobre la venta de drogas cerca a los colegios. En las respuestas se encontró que:

El 17% de las y los encuestados de los colegios públicos respondieron que se vende droga en el colegio. En el caso de los privados ese reporte llegó al 7%. En la misma pregunta sobre el entorno los reportes son del 35 y el 22% en el 2013 frente a los valores de 33 y 22% en el 2011. La situación ha variado muy poco en los últimos dos

24 Expendios de drogas en entornos urbanos.

años. Los colegios de mayor prevalencia coinciden con aquellas zonas de la ciudad en los que se sabe que hay "ollas" y zonas de expendio (Secretaría de Educación del Distrito et al., 2013, p. 56).

Si bien la mayor frecuencia del consumo de drogas en los colegios de Bogotá, está relacionada con los entornos en donde hay expendios, la solución va más allá de demoler las "ollas" y de "limpiar" los barrios de expendedores y drogadictos, como lo propuso la teoría de las ventanas rotas.



Figura 22. Demolición de ollas de microtráfico en Bogotá, Barrio el Rincón, 2014. Fuente: KienyKe.com, Bogotá D.C. 11, Abril, 2014. Disponible en: <http://www.kienyke.com/noticias/asi-se-demolio-olla-de-microtrafico-en-bogota/>

En este caso específico de la aplicación de la tolerancia cero con los mercados ilegales, se ataca lo más visible del narcotráfico, como son los lugares de expendios urbanos ubicados en sectores marginales, y se hace poco por controlar la cadena de mercados ilegales. Se ampara en un enfoque de política pública que lo que pretende es limpiar las ciudades para tranquilizar a los ciudadanos y generar mayores niveles de intolerancia frente a jóvenes, habitantes de calle, pobres, desempleados, desplazados, afros. En este caso se aplica la intolerancia selectiva, tal como lo nombra Adam Crawford, en donde casi siempre los jóvenes llevan la peor parte (Crawford, citado por Wacquant & Pons, 2004, p. 17),

Las críticas que se han realizado a la teoría de las ventanas rotas contemplan:

- a. El cuestionamiento al sentido de orden, ya que su apreciación puede ser muy subjetiva al no saber con qué concepto de orden se trabaja, si con el de la policía o el de las comunidades.
- b. La imposibilidad de establecer correspondencia real entre la aplicación de la política con la disminución de las tasas de delitos en Estados Unidos.
- c. Magnificar la estrategia del mantenimiento del orden, basados en la estrategia del control policial y desconociendo la complejidad del fenómeno de la seguridad.
- d. No ha sido demostrado que atacando el desorden en los barrios bajen las tasas de criminalidad.
- e. Desconoce el sentido de los lazos sociales que construye cada comunidad, en donde no siempre el desorden conlleva al delito, pero además, ¿desorden para quién o mirado desde dónde? (Pulgarín, 2012).

Seguridad: Tipologías

La seguridad ha sido vista desde diferentes enfoques y tipologías; en primera instancia desde el enfoque de la criminología para la defensa de la seguridad nacional, y desde el enfoque de derechos en reconocimiento del derecho a la convivencia ciudadana. Las tipologías más visibles son: la seguridad nacional, la seguridad humana y la seguridad ciudadana.

La seguridad nacional

Los estudios sobre seguridad se han asumido en América Latina desde un enfoque de la política criminal en el control del Estado sobre el enemigo interno, en lo que se ha denominado la seguridad nacional o el control del orden público. La Constitución Política de Colombia contempla la seguridad nacional en el artículo 213 diferenciándola de la seguridad ciudadana así:

Artículo 213. En caso de grave perturbación del orden público que atente de manera inminente contra la estabilidad institucional, la seguridad del Estado, o la convivencia ciudadana, y que no pueda ser conjurada mediante el uso de las atribuciones ordinarias de las autoridades de Policía, el Presidente de la República, con la firma de todos los ministros, podrá declarar el Estado de Conmoción Interior, en toda la República o parte de ella, por término no mayor de noventa días, prorrogable hasta por dos períodos iguales, el segundo de los cuales requiere concepto previo y favorable del Senado de la República (República de Colombia, 1991).

Esta seguridad nacional opera en el campo macrosocial y es de carácter político.

La seguridad humana

Con el fin de la guerra fría se introdujo el concepto de seguridad humana: “en el lapso 1987-1994 se produjo una disminución de los gastos militares en todo el mundo, que arrojó un dividendo de paz de 935.000 millones de dólares”(PNUD, 1994, p. i). Esta situación llevó a pensar en la necesidad de construir un desarrollo sostenible centrado en la persona. En el Informe sobre Desarrollo Humano de 1994 del PNUD, se presentó el concepto de desarrollo humano sostenible entendido como:

El desarrollo humano sostenible es el desarrollo que no sólo suscita un crecimiento económico sino que también distribuye equitativamente sus beneficios; que regenera el medio ambiente en lugar de destruirlo; que fomenta la autonomía de las personas en lugar de marginarlas. Es un desarrollo que otorga prioridad a los pobres, que amplía sus opciones y oportunidades y que prevé su participación en las decisiones que afectan sus vidas. Es un desarrollo que favorece a los seres humanos, favorece a la naturaleza, favorece la creación de empleos y favorece a la mujer (PNUD, 1994, p. iii).

El informe complementaba esta idea, argumentando que si no se promovía “el desarrollo centrado en el ser humano, no podría conquistarse ninguno de nuestros objetivos fundamentales: ni la paz, ni los derechos humanos, ni la protección al medio ambiente, ni la reducción del crecimiento de la población, ni la integración social” (PNUD, 1994, p. iii).

En el informe del PNUD de 1994 se exploraron nuevas fronteras de la seguridad humana en las vidas cotidianas de las personas:

La seguridad humana se expresa en un niño que no muere, una enfermedad que no se difunde, un empleo que no se elimina, una tensión étnica que no explota en violencia, un disidente que no es silenciado. La seguridad humana no es una preocupación por las armas: es una preocupación por la vida y la dignidad humanas (PNUD, 1994, p. 25).

Desde este enfoque, el Informe del PNUD consideró la seguridad humana como *una revolución del siglo XXI*, y basó el concepto en cuatro pilares: (1) La preocupación universal de la seguridad humana, (2) los componentes de la seguridad humana son interdependientes, (3) la seguridad humana requiere

de la prevención temprana, y (4) la seguridad humana está centrada en el ser humano (PNUD, 1994, p. 26).

La seguridad humana fue definida desde la seguridad contra las amenazas crónicas y desde la protección: “amenazas crónicas como el hambre, la enfermedad y la represión. Y la protección contra alteraciones súbitas y dolorosas de la vida cotidiana, ya sea en el hogar, en el empleo o en la comunidad” (PNUD, 1994, p. 26).

Respecto a las amenazas en contra de la seguridad humana, el Informe del PNUD contempló siete categorías principales: seguridad económica; seguridad alimentaria; seguridad en materia de salud; seguridad ambiental; seguridad personal; seguridad de la comunidad y seguridad política (PNUD, 1994, p. 28).

Dicho informe asoció la seguridad personal con las amenazas por violencia física a nivel global en países ricos y pobres; la seguridad de la comunidad con la posibilidad de participación en grupos que ofrezca ‘identidad cultural y un conjunto de valores que den seguridad a las personas’; y la seguridad política con el respeto de los derechos humanos (PNUD, 1994, pp. 36–37).

La seguridad ciudadana

La seguridad ciudadana atiende a una de las siete amenazas de la seguridad humana como es la seguridad personal. El desarrollo de este concepto se puede consultar en el Informe sobre el Desarrollo Humano para América Central 2009-2010 del PNUD, en donde fue conceptualizada como:

Un concepto mucho más restringido que la seguridad humana: primero, porque se fija apenas parcialmente en uno de los siete componentes que el mencionado Informe sobre Desarrollo Humano (1994) incluye en la seguridad humana (la que llama “seguridad personal”²⁵); segundo, porque excluye los daños causados por la naturaleza y, tercero, porque considera solo un tipo particular de acción humana -los delitos contra la vida, la integridad y el patrimonio- (PNUD, 2010, pp. 31–32).

25 Bajo el rubro “seguridad personal”, el informe en cuestión alude al riesgo de “violencia física súbita e impredecible”, que incluye amenazas provenientes del Estado (tortura), de otros Estados (guerra), de otros grupos humanos (tensiones étnicas), “de individuos o pandillas” (crimen, violencia callejera), amenazas contra la mujer (violación, violencia doméstica), contra los niños (abuso infantil) y contra uno mismo (suicidio, consumo de droga) (PNUD, 1994:34).

En el Informe del PNUD 2009 se asumió el concepto de seguridad ciudadana como:

Una modalidad específica de la seguridad humana, que puede ser definida inicialmente como la protección universal contra el delito violento o predatorio. Seguridad ciudadana es la protección de ciertas opciones u oportunidades de todas las personas –su vida, su integridad, su patrimonio– contra un tipo específico de riesgo (el delito) que altera en forma “súbita y dolorosa” la vida cotidiana de las víctimas (PNUD, 2010, p. 31).

La Constitución Política de Colombia de 1991, contempló el tema de la seguridad como un derecho. Tanto en los fines de la Constitución como en diferentes artículos se hace mención a ella como seguridad nacional en defensa del territorio, y como convivencia pacífica de los ciudadanos; al respecto, resaltamos lo dicho en el artículo 88:

La ley regulará las acciones populares para la protección de los derechos e intereses colectivos, relacionados con el patrimonio, el espacio, la seguridad y la salubridad pública, la moral administrativa, el ambiente, la libre competencia económica y otros de similar naturaleza que se definen en ella (República de Colombia, 1991 Art. 88).

Desde los años noventa hasta la fecha, el país ha contado con políticas de seguridad, pero es a partir de 1998 que se introdujo el tema de la seguridad y convivencia ciudadana como un elemento diferente a los contemplados en la seguridad nacional (Rivas Gamboa, 2005, p. 113).

Para el caso específico de Bogotá, “la incorporación del tema de la seguridad al gobierno de la ciudad se inicia formalmente con la creación de la Consejería para la Seguridad Ciudadana y la Convivencia en 1995. En 1997, la Consejería fue transformada en Subsecretaría de Asuntos de Convivencia y Seguridad Ciudadana y, como tal, fue incorporada dentro de la estructura de la Secretaría de Gobierno” (Rivas Gamboa, 2005, p. 125).

En Bogotá, la seguridad ciudadana ha sido definida como:

bien público que sustenta la plena protección de la integridad física y moral de las personas, la realización individual y colectiva, el cabal ejercicio de los derechos y deberes ciudadanos, el disfrute de las libertades individuales en un ambiente de solidaridad y desarrollo armónico con sujeción a las normas establecidas. Es uno de los prerrequisitos para la justicia, la vida digna, el goce pleno de los derechos humanos, la solidaridad ciudadana y la convivencia democrática. Es condición

fundamental para el bienestar, el desarrollo de las actividades económicas y políticas” (UN-Habitat Barcelona, Alcaldía Mayor de Bogotá, & Secretaría Distrital de Gobierno, 2008, p. 30).

La política nacional de seguridad y convivencia ciudadana de 2011, consideró la seguridad ciudadana como “la protección universal a los ciudadanos frente a aquellos delitos y contravenciones que afectan su dignidad, su seguridad personal y la de sus bienes; y frente al temor a la inseguridad” (Alta Consejería para la Convivencia y la Seguridad Ciudadana & DNP, 2011, p. 2).

Reafirmamos de este concepto que la seguridad ciudadana protege a los ciudadanos frente a los delitos, frente a las contravenciones y frente al temor a la inseguridad. Es decir, que la seguridad ciudadana se propone entre otros, la protección contra las alteraciones de la convivencia como el hurto, las lesiones personales y el porte y uso de armas. En la Figura 23 es clara la diferencia entre la seguridad nacional, la seguridad ciudadana y los tipos de delitos y contravenciones que cada una atiende.

Seguridad Ciudadana		Área Seguridad Ciudadana	Área Seguridad Nacional
La protección universal a los ciudadanos frente a aquellos delitos y contravenciones que afectan su dignidad, su seguridad personal y la de sus bienes; y frente al temor a la inseguridad.	Perpetradores	<ul style="list-style-type: none"> - Violencia Espontánea - Delincuencia Común - Delincuencia Organizada - Expresiones urbanas de GAML y BACRIM 	<ul style="list-style-type: none"> - FARC - ELN - BACRIM
	Delitos Foco	<ul style="list-style-type: none"> - Seguridad - Homicidio - Hurto - Convivencia - Lesiones comunes - Muertes en accidentes de tránsito - Otros de Alto Impacto - Micro Extorsión - Micro Tráfico 	<ul style="list-style-type: none"> - Narcotráfico - Cultivos de Coca - Laboratorios - Distribución y venta - Actos de Terrorismo - Actos Subversivos - Homicidios Colectivos - Secuestro extorsivo - Extorsión Organizada - Minas antipersonas
Convivencia Ciudadana Comprende la promoción de apego y adhesión de los ciudadanos a una cultura ciudadana basada en el respeto a la ley, a los demás, y a unas normas básicas de comportamiento y de convivencia social.	Enfoque	-Urbano / Según Categorías	- Rural / Zonas Consolidación

Figura 23. Áreas de la Seguridad y la Convivencia Ciudadana. Fuente: "Política Nacional de Seguridad y Convivencia Ciudadana". Alta Consejería Presidencial para la Convivencia y la Seguridad Ciudadana. Departamento Nacional de Planeación Dirección de Justicia, Seguridad y Gobierno. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación, 2011. P.2

En el área de la seguridad ciudadana se coloca como perpetradores a los grupos armados al margen de la ley (GAML) y a las bandas criminales (BA-CRIM), las cuales están relacionadas, además, con el área de la seguridad nacional.

Según la clasificación elaborada por la Política Nacional de Seguridad y Convivencia Ciudadana, las contravenciones como el hurto y las lesiones comunes como riñas o lesiones personales impactan la convivencia social. De allí la importancia de trabajar estas manifestaciones en las relaciones de la población infantil y juvenil, desde la formación ciudadana y la pedagogía. Es importante romper los círculos de la indiferencia, aceptación, permisividad, o complicidad con este tipo de comportamiento social.

Dimensiones de la seguridad: seguridad objetiva y seguridad subjetiva

La (in)seguridad ciudadana hace referencia al malestar que expresa sentimientos de miedo, peligrosidad, impotencia, desconfianza o indefensión frente a las diferentes posibilidades de riesgos o amenazas de ser víctimas del delito. El riesgo corresponde a la inseguridad objetiva y la amenaza a la inseguridad subjetiva (PNUD, 2010, p. 27), es decir, las dos dimensiones de la seguridad.

La seguridad ciudadana contempla dos dimensiones: por un lado la seguridad objetiva, que puede medir cuantitativamente la probabilidad real de ser víctima de un delito o de estar en riesgo de serlo; y por otro lado, la seguridad subjetiva, que hace referencia a la percepción real o imaginaria de los sujetos sobre los riesgos o las amenazas de ser víctimas de contravenciones o delitos.

Para el caso específico de esta investigación se ha tenido en cuenta, principalmente, la dimensión subjetiva de la seguridad que tienen niños, niñas y adolescentes, y miembros de la comunidades escolares tanto en los entornos escolares, como en los barriales. Esto, a partir de los relatos recogidos en el trabajo de campo a través de entrevistas y los Núcleos de Educación Social.

De acuerdo a González, la seguridad subjetiva es una variable psicológica que se construye a partir de referentes intersubjetivos. El sentimiento de (in) seguridad se relaciona con el estar seguro, pero además con unas condiciones específicas de existencia, como la edad, el sexo, el nivel socioeconómico...; “la seguridad subjetiva representa un complejo entramado de actitudes que otorgan una idea de la posición en la que se ubica un sujeto respecto de su entorno, independientemente de las condiciones ‘objetivas’ de este último” (L. González, 2002, pp. 42–44).

La construcción subjetiva de la seguridad está directamente relacionada con la experiencia humana y con las vivencias de la vida cotidiana. Además, en esta construcción subjetiva intervienen otras variables como el apoyo real y percibido, la confianza en la comunidad, y las formas culturales de afrontamiento de los conflictos.

La dimensión subjetiva de la seguridad permite la dotación de sentido al sinsentido de las relaciones de violencia; es el mecanismo a través del cual se puede “reducir la complejidad exterior a una forma de comprensión interior en la que se resumen las dimensiones emotivas y cognitivas en el seno de la conciencia práctica, expresada a través de la actitud natural.” (L. González, 2002, p. 44).

El temor al delito como temor a ser víctima de un delito y el temor a la violencia, en general, son dimensiones de la inseguridad subjetiva. La percepción de la inseguridad depende de diferentes factores como la edad, el sexo, el género, la condición socioeconómica y el lugar en que se habita (L. González, 2002, p. 120). Sin embargo, el aumento del temor no necesariamente está relacionado con el aumento en la criminalidad, pues

El temor es un fenómeno autónomo que no necesariamente se va a mover en la misma dirección que la victimización. La delincuencia e inseguridad no son sinónimos (...) todo sucede como si existiera la inseguridad real, por un lado, y el temor, la sensación o el sentimiento de inseguridad, por el otro (Lagos & Dammert, 2012, p. 33).

Para poner un ejemplo sobre la diferencia entre la tasa de victimización y la percepción de inseguridad tenemos el caso colombiano, que en el 2012 contaba con las mayores tasas de homicidio y victimización y la más baja percepción de inseguridad en América Latina, “en Colombia se reconoce la mejoría de la situación a pesar de la gravedad.” (Lagos & Dammert, 2012, p. 35).

El temor a la inseguridad es tan fuerte que implica cambios individuales, familiares e institucionales que se expresan en desconfianza, encierro, aislamiento y control social. Además, en cambios en los comportamientos, cambios en los hábitos y costumbres, cambios en los estilos de vida, cambios en los consumos de servicios de seguridad, como adquirir seguridad privada o artefactos que ofrezcan seguridad (como cámaras, detectores de metales, rejas y puertas de seguridad), hasta cambios de tipo de residencia, de casa a conjuntos cerrados, cambios de lugar de residencia de un barrio a otro, o cambios de institución escolar.

La seguridad subjetiva está relacionada con la percepción de inseguridad que los ciudadanos construyen de ella. Según Carrión, la percepción de inseguridad está relacionada con la sensación de temor y tiene que ver con el ámbito subjetivo de la construcción social del miedo generado por la violencia directa e indirecta:

La violencia tiene dos dimensiones claramente diferenciadas e interrelacionadas: la inseguridad que es la dimensión que hace referencia a los hechos concretos de violencia objetiva producidos o, lo que es lo mismo, la falta de seguridad. Y la percepción de inseguridad que hace relación a la sensación de temor y que tiene que ver con el ámbito subjetivo de la construcción social del miedo generado por la violencia directa o indirecta (Carrión, citado por Pontón & Santillán, 2008, p. 141).

En México y en el Perú las percepciones sobre la inseguridad responden, ante todo, al ejercicio de las funciones de seguridad de las instituciones competentes, por ejemplo el trabajo que realiza la policía, antes que al temor real de ser víctimas de delitos. Resultados de investigaciones sitúan a la policía como la institución que más desconfianza genera. Entre las razones esgrimidas para no confiar en la policía se encuentran: corrupción (31%), su participación directa en los delitos o sus relaciones con los delincuentes (27%) y la incompetencia (18%) (L. González, 2002, p. 103). Estas percepciones de seguridad expresan desconfianza en las instituciones encargadas para tal fin.

Política pública nacional de seguridad y convivencia ciudadana: lucha contra las contravenciones

En el contexto general de la política nacional de seguridad y la convivencia ciudadana formulada en 2011, se tomó como uno de los desafíos fundamentales la lucha contra la comisión de contravenciones, de acuerdo con el plan de desarrollo 2010-2014 *Prosperidad para todos* (Ver Figura 24).

Mejoramiento de la seguridad en los últimos ocho años, en especial dada la reducción de los Grupos Armados Ilegales (desmovilización, captura y combate).

Nuevas expresiones criminales, en especial vinculadas al narcotráfico y la organización de nuevas redes criminales que impactan directa o indirectamente las ciudades.
--

Tendencia a la articulación delictiva y a fenómenos de la delincuencia organizada ligados o no al crimen organizado y a las guerrillas.

Alta percepción de inseguridad urbana que contrasta con los reportes de delitos en algunas ciudades, ligada en ocasiones a actos delictivos en sectores de opinión.

Desafíos asociados al comportamiento ciudadano como compra de bienes hurtados, comisión de contravenciones, alta intolerancia e incumplimiento de reglas informales de conducta.
--

Figura 24. Desafíos de la política de seguridad y la convivencia ciudadana: Lucha contra las contravenciones. Fuente: "Política Nacional de Seguridad y Convivencia Ciudadana. Alta Consejería Presidencial para la Convivencia y la Seguridad Ciudadana", por Departamento Nacional de Planeación Dirección de Justicia, Seguridad y Gobierno. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación, 2011. p.6.

Esta política contempló dentro de sus objetivos, “lograr comportamientos sociales colectivos de apego a la ley y normas básicas de convivencia” (Alta Consejería para la Convivencia y la Seguridad Ciudadana & DNP, 2011, p. 8). Esto incluye los comportamientos contravencionales de la población y a los adolescentes y jóvenes como una prioridad de intervención:

Especial atención se dará a la población entre 12 y 26 años, procurando entornos que eviten su vinculación a acciones y redes delictivas. En caso de que se presenten conductas punibles, tendrán prioridad la reducción de la reincidencia y la resocialización e inserción socioeconómica, sin perjuicio de las responsabilidades inherentes al delito cometido y los procedimientos y sanciones de ley, determinados en razón de sus edades (Alta Consejería para la Convivencia y la Seguridad Ciudadana & DNP, 2011, pp. 10–11).

Esta política se apoyó como un criterio de intervención en el aprendizaje de experiencias exitosas nacionales e internacionales, específicamente en lo referente a prevención, policía y justicia. Resaltamos algunas de las experiencias referidas, como las realizadas en contextos educativos:

Escolarización de niños, y jóvenes, ambientes escolares constructivos, estímulo al aprendizaje, jornadas extendidas y uso de instalaciones deportivas de los colegios el fin de semana [modelo Escuela Abierta] y justicia restaurativa, en especial para adolescentes que incurrir en conductas punibles, con excepción de reincidentes o responsables de delitos violentos en cuyos casos sea recomendable el internamiento (Alta Consejería para la Convivencia y la Seguridad Ciudadana & DNP, 2011, p. 12).

En cuanto a los ejes estratégicos la Política Nacional de Seguridad y Convivencia Ciudadana- PNSCC (2011, p. 24), contempló la prevención social y situacional; la presencia y control policial; la justicia, víctimas y resocialización; la cultura de la legalidad y la convivencia y la ciudadanía activa y responsable.

En cuanto al eje de prevención social y situacional, fue planteado desde un enfoque social (individuos) y situacional (hecho punible), lo que implicó un alto componente preventivo para reducir las posibilidades de inicio o continuidad de la carrera delictiva. Este eje contempló un componente educativo dirigido a las familias, a los niños y niñas y a las instituciones educativas.

En cuanto al eje de la cultura de la legalidad y la convivencia, contempló incentivar el respeto a las normas y los acuerdos sociales y aumentar la capacidad de la autorregulación ciudadana. Una de las líneas de acción en este eje estaba relacionada con “concientizar a la ciudadanía sobre la importancia de la no adquisición de bienes hurtados y sustitutos, en especial autoparte, equipos y repuestos de telefonía móvil, discos compactos, películas de video y libros piratas” (Alta Consejería para la Convivencia y la Seguridad Ciudadana & DNP, 2011, p. 24).

Políticas de seguridad y convivencia ciudadana en Bogotá

Las políticas de seguridad implementadas en Bogotá desde la gestión de Antanas Mockus como alcalde (1995-1997; 2001-2003), hasta la de Gustavo Petro (2012-2016) han contribuido a la disminución de la tasa de homicidios, aunque como lo decíamos en páginas anteriores, desde nuestro punto de vista la seguridad no está directamente relacionada con las tasas de victimización, sino con la percepción que se tiene de esta.

Puede ser que la seguridad objetiva dé cuenta de la disminución de las tasas de homicidios, pero que la percepción de la inseguridad se mantenga elevada. De acuerdo con Ávila Martínez (2014, pp. 22–51), durante la primera alcaldía de Antanas Mockus en Bogotá, se comenzó a entender que se debía hablar de seguridad urbana para enfrentar dinámicas diferentes a las generadas por los grupos armados al margen de la ley, pues hasta este período se trataban los asuntos de seguridad urbana o seguridad ciudadana desde las misma lógica de la seguridad nacional.

Las administraciones de Garzón y Moreno entre el 2004 y el 2011 se enfocaron en programas sociales de cubrimiento masivo como ‘Bogotá sin

hambre' y la inversión en megacolegios, principalmente en sectores marginales de la ciudad como Ciudad Bolívar, Bosa, Suba, entre otras.

La disminución de indicadores de violencia y delincuencia en Bogotá tienen que ver con: “1) liderazgo en la formulación y ejecución de políticas de convivencia y seguridad ciudadana; 2) coordinación entre la policía nacional, el Alcalde e instituciones del orden nacional; 3) micro gestión de la seguridad; y 5) políticas de prevención del delito y de participación de grupos criminales.” (Ávila Martínez, 2014, p. 27). Específicamente el tema de la micro-gestión de la seguridad ha resultado muy positivo en la medida en que se ha descentralizado la gestión de la seguridad ciudadana de la Alcaldía Mayor, hacia las Alcaldías Locales; de éstas hacia las Unidades de Planeamiento Zonal (UPZ); de las UPZ hacia los barrios y del barrio hacia los cuadrantes. Así, se ha acercado la administración central con la local, logrando aproximar a los entornos más cercanos de los ciudadanos, como es la calle o el sector más próximo que habita cotidianamente. Esta política repercute en mejores percepciones de seguridad ciudadana.

En el año 2011, la Policía Nacional puso en marcha el Plan nacional de vigilancia comunitaria por cuadrantes, que define cada uno de estos microterritorios como un sector geográfico fijo que, a partir de sus características sociales, demográficas y geográficas, recibe distintos tipos de atención de servicio policial, entre los cuales se cuentan la prevención, la disuasión, el control de los delitos y las contravenciones, y la educación ciudadana en seguridad y convivencia (Ávila Martínez, 2014, p. 29).

En 2012,

6 de cada 10 ciudadanos señalan que conocen el Plan Cuadrante de la Policía. El 68% de los encuestados que han interactuado con el Policía de su cuadrante consideran que su llegada ha mejorado su percepción del servicio de Policía y ha contribuido a mejorar las condiciones de seguridad en el barrio (Cámara de comercio de Bogotá, 2012).

Focalizar de esta manera la seguridad ciudadana, no solo ha acercado las instituciones con la ciudadanía, sino que además ha agilizado la intervención policial y mejorado la percepción que las comunidades tienen de la seguridad.

Según la evaluación de la política de seguridad y convivencia de Bogotá realizada por la Veeduría Distrital en 2012, se consideró que esta estrategia contra el delito fue fundamental para la reducción de la tasa de homicidios en la ciudad (Acero Velásquez et al., 2012, p. 51).

Para la gestión de la seguridad ciudadana en Bogotá han sido útiles los sistemas de información con que ha contado, por ejemplo, el Observatorio de Cultura Ciudadana y el Sistema Unificado de Información, Violencias y Delincuencia (SUIVD) creados en 1995 y que luego se convirtieron en el Centro de Estudios y Análisis en Convivencia y Seguridad Ciudadana (CEACSC) en 2008 y el Observatorio de Convivencia Escolar, creado por el Concejo de Bogotá, con el Acuerdo 173 de 2005, por el cual se estableció el Sistema Distrital de Seguridad Escolar y se dictaron otras disposiciones.

Finalizando el gobierno de la Alcaldía de Bogotá encabezado por Clara López, se aprobaron dos herramientas jurídicas fundamentales para la ciudad, que potenciarían de un lado, los derechos de la población infantil y juvenil y de otro, la seguridad humana y la seguridad ciudadana.

Es así como se formula y aprueba la política pública de infancia y adolescencia de Bogotá 2011-2021, mediante la expedición del Decreto 520 del 28 de noviembre de 2011 (*Decreto 520, 2011*) y la Política Pública Distrital de Convivencia y Seguridad Ciudadana mediante el Decreto 657 de 2011. El objeto de este decreto contempló

...la consolidación de una ciudad segura y protectora de derechos, libre de violencias o amenaza de violencias o despojo intencional por parte de otros, en contra de la vida, la integridad física, la libertad y el patrimonio y demás bienes jurídicamente tutelados, para garantizar las condiciones necesarias para la vida digna y la igualdad efectiva ante la Ley, a través del desarrollo de políticas tendientes a la prevención, la reducción y la sanción del delito y las contravenciones, el rechazo a la violencia y la promoción de la convivencia pacífica a través de la cultura ciudadana de la no violencia (Decreto 657, 2011).

Esta política distrital de convivencia y seguridad ciudadana ha hecho explícita la necesidad de construir ciudades seguras y protectoras de derechos, en donde los niños, las niñas y los adolescentes son prioritarios para la intervención.

Este marco jurídico estuvo en la base del Plan de Desarrollo de la Bogotá Humana formulada por Gustavo Petro para el período de 2012- 2016, desde el enfoque de derechos, y desarrollando los postulados de la seguridad humana y de la seguridad ciudadana.

Con respecto al enfoque de derechos, tuvo en cuenta la Convención de los Derechos del Niño, la Constitución Política de 1991, el Código de Infancia y Adolescencia de 2006 y la Política Pública de Infancia y Adolescencia de

Bogotá 2011-2021, en lo que concierne a el nuevo status social y jurídico de dicha población; el reconocimiento de sus derechos; la protección contra cualquier forma de maltrato y el Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente (*Acuerdo 489, 2012, Art. 5*).

De acuerdo con lo anterior, los objetivos del Plan de Desarrollo Bogotá Humana, son claros en cuanto a la protección y restablecimiento de derechos de la población infantil y juvenil, tal como lo señalamos en la Figura 25.

En este mismo sentido, planteó la “Garantía del desarrollo integral de la primera infancia”, teniendo en cuenta, “la generación de ambientes seguros y protectores, y la construcción de espacios sensibles y acogedores en el marco de la política pública por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes” (*Acuerdo 489, 2012, Art. 7*). Igualmente propuso acciones tendentes a la prevención del suicidio y de la violencia escolar, (la cual denominó matoneo).

Es decir, este Plan de Desarrollo, formuló claramente acciones en el campo de la seguridad humana, de la seguridad ciudadana y de la convivencia social, como la construcción de ambientes seguros y protectores para niños, niñas y adolescentes y la cualificación de los entornos urbanos con criterios de sostenibilidad ambiental y mejoramiento del paisaje urbano y de la seguridad ciudadana. Incluso trazó avanzados lineamientos de seguridad y convivencia escolar.

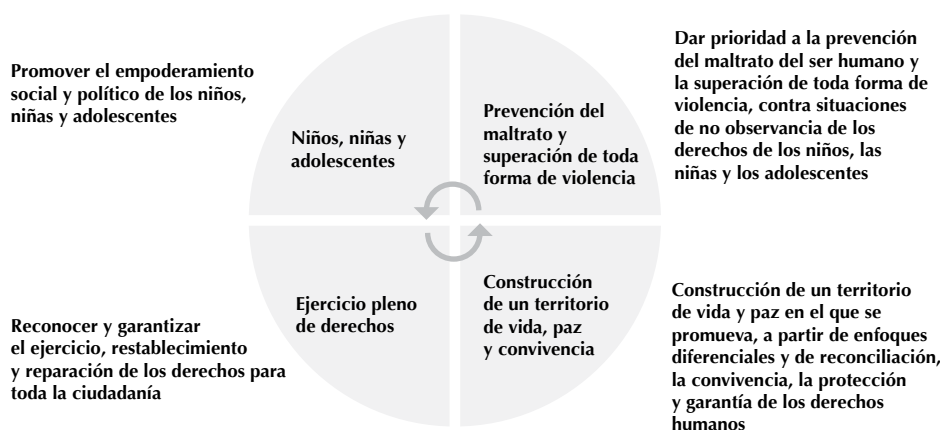


Figura 25. Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012-2016 y objetivos para la población infantil y juvenil. Fuente: "Acuerdo 489 de 2012. Por el cual se adopta el Plan de desarrollo económico, social, ambiental y de obras públicas para Bogotá D.C. 2012-2016. Bogotá Humana".

Consideramos importante resaltar de este Plan de Desarrollo el Programa Territorios de Vida y Paz con Prevención del Delito, contemplado en el Artículo 39 del Acuerdo 489 de 2012, dado que está dirigido a

(...) jóvenes desescolarizados, barristas, grupos urbanos, víctimas de explotación, vinculados en delitos, entre otros; mujeres, especialmente aquellas víctimas de diferentes tipos de violencia; (...) que presentan alto nivel de riesgo de involucrarse o ser involucrados en situaciones de inseguridad e intolerancia. Para ello, se implementarán acciones como el desarrollo de estrategias para disminuir prácticas de estigmatización y ejercicios de violencia contra y entre jóvenes; generar espacios públicos y privados protectores de la seguridad de las mujeres; diseñar y coordinar procesos multisectoriales que incrementen la oferta de vinculación regular de jóvenes en espacios políticos, culturales, económicos y educativos de la ciudad y de esta manera fortalecer sus procesos sociales, familiares y afectivos (Acuerdo 489, 2012, Art. 7).

Una herramienta fundamental para el desarrollo, mantenimiento y sostenibilidad de la Política Pública de Seguridad Ciudadana, lo constituye la formulación del Plan Integral de Convivencia y Seguridad Ciudadana en 2013 (*Decreto 540, 2013*); es un plan formulado a largo plazo para que se mantenga en los planes de desarrollo siguientes.

Este Plan Integral de Convivencia y Seguridad Ciudadana, contempló dentro de las líneas de acción integral a la población de niños, niñas y adolescentes acciones como las que se señalan en la tabla 5.

Tabla 5. Líneas de acción para niños, niñas y adolescentes en el Plan Integral de Convivencia y Seguridad Ciudadana 2013

1	Reducir los índices de paternidad y maternidad en niños, niñas y adolescentes.
2	Prevenir el ingreso de niños, niñas y adolescentes al consumo de sustancias psicoactivas (SPA) y atender a los que ya están en consumo, con especial énfasis en población escolarizada y en alto nivel de vulnerabilidad barrial.
3	Articular las instituciones que permitan el abordaje integral y diferencial a adolescentes en conflicto con la ley, con respecto a tratamiento de adicciones, salud, educación, atención psicológica y alternativas de aprovechamiento del tiempo libre.
4	Fortalecer los procesos de intervención en adolescentes en conflicto con la ley, desde los componentes pedagógico, familiar y social, estipulados en la Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia), con el fin de prevenir el reingreso de adolescentes al Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente (SRPA).

5	Articular un sistema de información del SRPA., con la participación coordinada de instituciones que generen o acopien datos sobre adolescentes en conflicto con la ley en el Distrito.
6	Prevenir el abuso sexual a niños, niñas y adolescentes (NNA).
7	Reconocer, estudiar y caracterizar las diferentes formas identitarias y culturas urbanas en Bogotá D.C.
8	Prever riesgos personales y sociales, que puedan estar relacionados con la pertenencia a diferentes formas identitarias o culturas urbanas en Bogotá D.C.
9	Generar, aprovechar y facilitar espacios culturales, de diversión, recreación y deporte para las y los jóvenes en Bogotá D.C.
10	Acercar la gestión pública a los barrios y territorios, que propicien la participación social y política de las y los jóvenes según sus intereses.
11	Articular instituciones que permitan el abordaje integral, preventivo y oportuno a jóvenes, en particular a aquellos en condición de vulnerabilidad en el Distrito Capital.
12	Reconocer las necesidades e intereses de jóvenes, como punto de partida para el desarrollo de programas y proyectos que los involucre.
13	Legitimar y fortalecer los procesos afirmativos, locales y barriales que desarrollan las y los jóvenes.

Fuente: Adaptado de Decreto 540 de 2013, Por el cual se adopta e implementa el Plan Integral de Convivencia y Seguridad Ciudadana, Alcaldía Mayor de Bogotá.

Condiciones de seguridad en Bogotá

Para el análisis de las condiciones de seguridad en Bogotá, nos apoyamos en los reportes de la Veeduría Distrital, en las encuestas de percepción y victimización de la Cámara de Comercio de Bogotá, en los datos de otras fuentes como el Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana y los documentos sobre evaluación de la Política de Seguridad en Bogotá.

Las principales manifestaciones de inseguridad urbana en Bogotá, identificadas en un estudio del Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana en 2007, hacen referencia a delitos y contravenciones a la seguridad personal como homicidios, lesiones personales, riñas callejeras y los delitos y contravenciones a la propiedad como el robo, el atraco callejero y el hurto (Úsuaga González et al., 2007, p. 13). Estos indicadores se mantuvieron en el período de estudio 2009- 2013 y van a ser recurrentes en las fuentes consultadas.

El estudio del Observatorio, nombra además las problemáticas de las zonas críticas de la ciudad. Al respecto, resaltamos la referencia particular a la localidad de Suba por ser una de las localidades de intervención de nuestro proyecto, en la que están ubicadas diferentes instituciones educativas. Con-

frontamos la información del Observatorio con los reportes de la Secretaría de Gobierno, y encontramos que:

En la jurisdicción del Centro de Atención Inmediata (CAI) El Rincón, en un lugar conocido como “el triángulo” ubicado en las inmediaciones de la plaza de mercado, se registran numerosos problemas de seguridad derivados de las tabernas de la zona, vendedores ambulantes y comunidades de afro descendientes...Además en la jurisdicción de dicho CAI también se presentan graves casos de violencia intrafamiliar, especialmente referida a maltrato y abuso sexual a menores, descuido y negligencia; drogadicción y alcoholismo en menores de 14 años; pandillas y sectas satánicas. Igualmente, en el barrio Villas del Rincón se ubica un expendio de drogas (Úsuaga González et al., 2007, p. 13).

Recordemos la demolición de ollas que se realizó en la ciudad en 2014, particularmente en este mismo sector de Suba (Ver Figura 26).



Figura 26. Fotografía de Zona crítica de Localidad Suba. Fuente: "Proyecto de Investigación. Violencia escolar en Bogotá: una mirada desde los maestros, las familias y los jóvenes. Aplicación de un modelo cualitativo de investigación y prevención en escuela, familia y barrio: Financiado por Colciencias, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia". Bogotá 2009-2011.

Esta descripción refleja el mapa social y urbano de la mayoría de los barrios estratos uno, dos y tres en donde niños, niñas y adolescentes circulan por colegios y barrios. Allí viven y perciben condiciones específicas que tienen que ver con la inseguridad urbana.

Es importante aclarar que tanto los datos sobre seguridad objetiva en Bogotá, como los de seguridad subjetiva, no necesariamente coinciden entre sí, porque los datos atienden a campos diferentes de la seguridad y porque las metodologías son diferentes, al igual que las fechas y las muestras aplicadas en cada medición. Aun así, nos parece importante ofrecer los dos tipos de datos para poder contrastarlos con los datos ofrecidos por miembros de las comunidades educativas, sobre todo en el campo de seguridad subjetiva o la percepción de inseguridad. El análisis de los tres tipos de fuentes puede ofrecernos una tendencia válida, para comprender el fenómeno.

Sin olvidar que el foco de este libro está en el análisis de las contravenciones infantiles y juveniles en el entorno escolar y barrial, y sus relaciones con la percepción de seguridad, retomaremos a manera de contexto general de la ciudad, los datos del boletín sobre condiciones de seguridad en Bogotá de la Veeduría Distrital y de la Cámara de Comercio. Estos tienen que ver con los reportes de los delitos de alto impacto como las lesiones personales y el hurto a personas, tomando en cuenta que dichos datos reflejan todos los rangos de edades y de género en las localidades urbanas de la ciudad. También, retomamos del boletín de la Veeduría, los estudios complementarios sobre las condiciones de seguridad de la infancia y la adolescencia en Bogotá.

Los datos del primer semestre del año 2009 de la Veeduría Distrital señalan que las lesiones personales, reportaron un aumento y que éste se manifestó en ascenso entre los años 2000 y el 2009; el género más afectado fue el masculino, el rango de edad de mayor frecuencia estuvo entre los 20 y los 29 años, sin desconocer que las lesiones entre la población de 15 a 17, y 10 a 14 años fue significativa. El principal móvil de las lesiones personales fueron:

Las riñas, con 7.577 casos, situación que representó un 78% del total de los hechos; la localidad que presentó una situación muy crítica fue Santa Fe con 337.6 casos por cada 100.000 habitantes residentes en la localidad, lo que indica que supera en más del doble la tasa promedio de la ciudad, que fue de 134.6 (Veeduría Distrital, 2010).

En la Figura 27 se puede observar la evolución de la ocurrencia de lesiones personales en Bogotá entre 2000 y 2009.

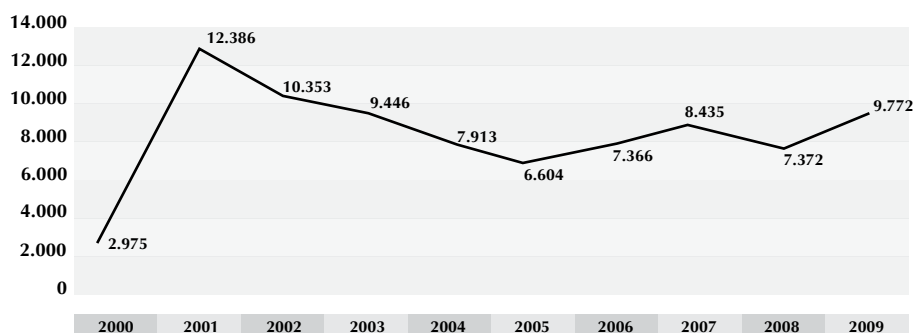


Figura 27. Evolución de la ocurrencia de Lesiones Personales Bogotá 2000-2009.
Fuente: "Condiciones de Seguridad en Bogotá 2009", por Veeduría Distrital, Bogotá, mayo de 2010, p. 9.

En cuanto a lesiones personales en menores de 18 años, se reportaron 1.321 casos en 2009 en Bogotá, "lo que representa un incremento del 49.3% con respecto al 2008, en el que se registraron 885" (Veeduría Distrital, 2010). El grupo de jóvenes más afectado por lesiones personales corresponde al sexo masculino entre los 15 y 17 años. Le sigue el grupo de 10 y 14 años, en donde las niñas tuvieron mayor representación (Ver Figura 28).

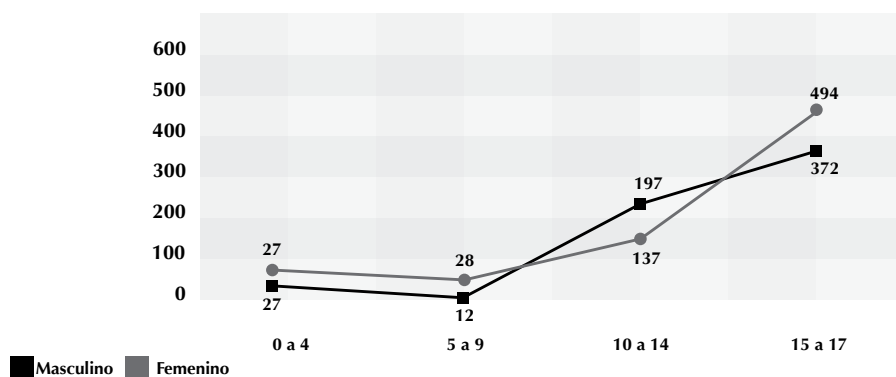
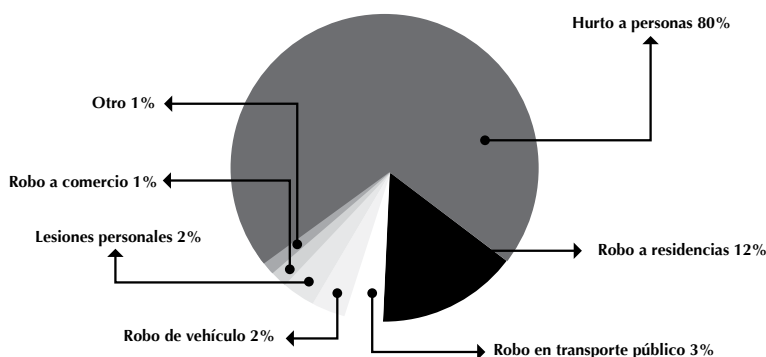


Figura 28. Número de casos de lesiones personales de menores de 18 años por edad y género. Bogotá 2009. Fuente: "Condiciones de seguridad en Bogotá D. C. Año 2009", por Veeduría Distrital, p. 53.

En 2010, los adolescentes entre 15 y 17 años, de ambos géneros, continuaron siendo el grupo más afectado con lesiones personales. De los 856 casos de este rango, 468 fueron del sexo masculino y 388 del femenino, lo cual indica que este grupo de edad tiene una participación del 67%, del total de menores lesionados. El segundo grupo con mayor número de casos de lesiones, fue el de los 10 a 14 años de edad con 319, de los cuales 145 fueron niños y 174 niñas (Veeduría Distrital, 2010, p. 84).

En 2011, en Bogotá se reportaron 1.134 casos de lesiones personales en menores de 18 años, lo que representó una disminución del 11.4% con respecto al 2010, año en el que se registraron 1.280 casos en total (Veeduría Distrital, 2012, p. 66).

En cuanto a los delitos contra la propiedad, la Encuesta de percepción y victimización de la Cámara de Comercio de Bogotá en 2009²⁶, reportó que uno de los delitos de mayor impacto, que afectó la seguridad ciudadana fue el hurto a personas (Ver Figura 29).



El 80% de quienes fueron víctimas directas de un delito lo fueron de hurtos a personas. El 12% reportó que había sido víctima de un hurto a la residencia.

Celulares, dinero y objetos personales fueron los bienes más hurtados.

Objeto hurtado	%
Celular	38%
Dinero	20%
Objetos personales (billetera, reloj, joyas)	20%
Otros	22%

Figura 29. Distribución de delitos en Bogotá primer semestre de 2009: Hurtos y robos. Fuente: "Encuesta de percepción y victimización 2009". Cámara de Comercio de Bogotá, disponible en: <http://www.ccb.org.co/Investigaciones-Bogota-y-Region/Seguridad-Ciudadana/Observatorio-de-Seguridad/Encuesta-de-percepcion-y-victimizacion>. Consultado el 18 de julio de 2015.

26 La encuesta se realizó a 9006 ciudadanos de todas las localidades urbanas de Bogotá y de todos los estratos socioeconómicos, en los meses de junio y julio de 2009. Las preguntas se realizaron en torno a victimización, percepción, institucionalidad y servicios de policía. La metodología aplicada fue de encuesta personal directa en hogares.

La encuesta reportó que históricamente el hurto a personas ha concentrado la mayor cantidad de víctimas en la ciudad y que a partir de 2008, ha aumentado su participación.

Por su parte, los reportes de la Veeduría Distrital en cuanto a los delitos contra la propiedad, señalan que “el hurto a personas ha crecido de manera importante en los últimos años, al pasar de 16.569 casos denunciados en el 2008 a 25.226 en el 2013, es decir, lo que equivale a un crecimiento del 52%” (Veeduría Distrital, 2014) como se puede ver en la Figura 30.

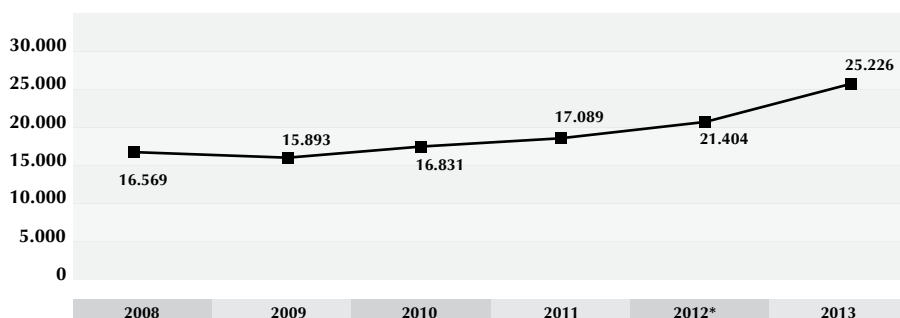
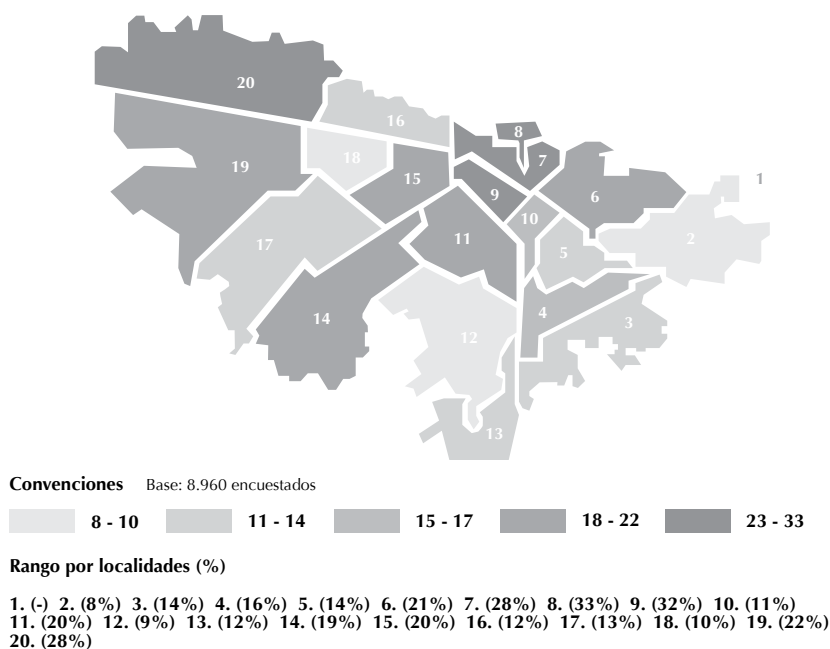


Figura 30. Comportamiento de hurto a personas en Bogotá 2008-2013. Fuente: tomado de "Condiciones de seguridad 2013", por Veeduría Distrital, 2013, p. 20.

Por su parte, las contravenciones, como faltas a la convivencia solo son reportadas por la Encuesta de percepción y victimización de la Cámara de Comercio a partir de 2011; el 18% de los encuestados manifestó haber sido víctima de una contravención. Las contravenciones más frecuentes fueron reuniones ruidosas de noche en el 31% de los casos; arrojar basura en sitios públicos (25%); riñas (15%); vagar en la calle sospechosamente (10%); disparar armas sin motivo (10%). Las contravenciones se presentaron en todos los estratos socioeconómicos, pero para este período, el estrato que reportó mayores faltas a la convivencia ciudadana fue el estrato tres, con el 21% de los casos (Cámara de comercio de Bogotá, 2012).

Esta tendencia de las contravenciones se mantuvo estable en 2012 y 2013, lo cual puede implicar que la tendencia se mantenga en subsecuentes años si no se realiza un cambio significativo (Ver Figura 31).

Contravenciones y Percepción del aumento de inseguridad



Fuente: Encuesta de Percepción y Victimización, Junio 2011.

Elaborado por: Dirección de Estudios e Investigaciones de la Cámara de Comercio de Bogotá.

1. Sumapaz 2. Usme 3. Ciudad Bolívar 4. Tunjuelito 5. Rafael Uribe 6. San Cristóbal 7. Santa Fé 8. Candelaria 9. Mártires 10. Antonio Nariño 11. Puente Aranda 12. Kennedy 13. Bosa 14. Fontibón 15. Teusaquillo 16. Chapinero 17. Engativá 18. Barrios Unidos 19. Suba 20. Usaquén

Figura 31. Mapa Contravenciones en Bogotá en 2011. Fuente: "Encuesta de percepción y victimización". Cámara de Comercio de Bogotá, junio 2011.

De los programas de la Administración Distrital para la seguridad ciudadana que se dieron en el año 2009, los encuestados reconocieron que los programas de mayor impacto fueron: "Número único de Atención a Emergencia 123"; "Campaña de desarme voluntario, desarmarte es armarte" y "Goles en Paz" (Cámara de comercio de Bogotá, 2010). Sin embargo, estamos de acuerdo con Ariel Ávila cuando afirma que en Bogotá, hace falta herramientas metodológicas para determinar la incidencia de los programas sociales en la seguridad, y que se requiere fortalecer el almacenamiento y análisis de información cualitativa (Ávila Martínez, 2014, p. 30).

Igualmente, consideramos importantes las recomendaciones de Ávila con respecto a la necesidad de diferenciar las estrategias de intervención frente a cada manifestación de inseguridad, diferenciando crimen organizado (violencia urbana), de percepción de inseguridad (seguridad subjetiva) y fenómenos de convivencia (contravenciones) (Ávila Martínez, 2014, p. 61).

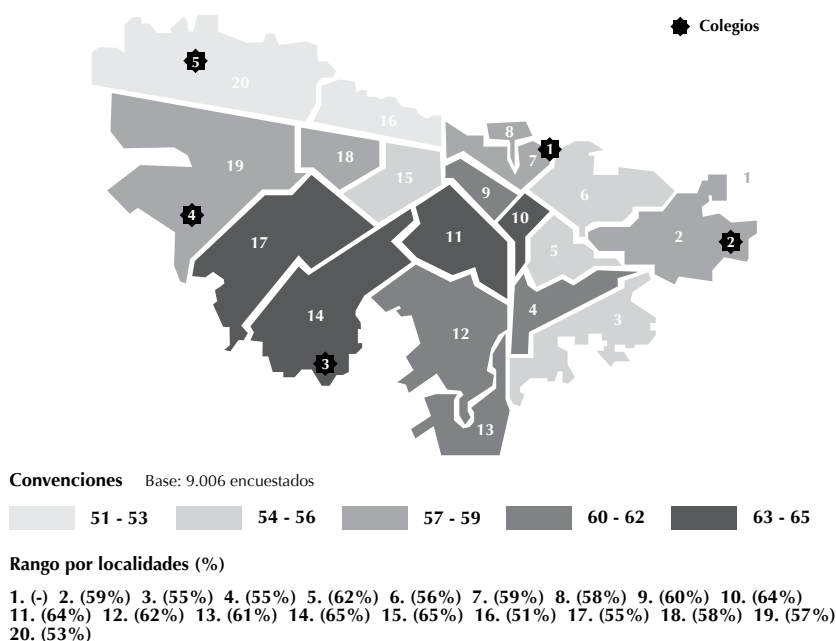
Percepción de inseguridad en Bogotá

Para el análisis de la percepción de inseguridad ciudadana en Bogotá, tomamos como punto de referencia, los reportes de las encuestas de percepción y victimización elaboradas por la Cámara de Comercio de Bogotá a partir del 2009 (Ver Figura 32).

Con respecto a la percepción de inseguridad, la encuesta registra que:

Durante el primer semestre de 2009, seis de cada diez encuestados percibe que la inseguridad ha aumentado en la ciudad. Este indicador aumentó en relación con las mediciones de 2008. Este nivel supera en 10 puntos el promedio de los últimos 11 once años de aplicación de la encuesta y es el más alto con diciembre del año 2000 (Cámara de comercio de Bogotá, 2010).

Contravenciones y Percepción del aumento de inseguridad



Fuente: Encuesta de Percepción y Victimización. Junio 2009.

Elaborado por: Dirección de Estudios e Investigaciones de la Cámara de Comercio de Bogotá.

1. Sumapaz 2. Usme 3. Ciudad Bolívar 4. Tunjuelito 5. Rafael Uribe 6. San Cristóbal 7. Santa Fé 8. Candelaria 9. Mártires 10. Antonio Nariño 11. Puente Aranda 12. Kennedy 13. Bosa 14. Fontibón 15. Teusaquillo 16. Chapinero 17. Engativá 18. Barrios Unidos 19. Suba 20. Usaquén

Figura 32. Mapa Percepción de aumento de inseguridad en Bogotá en 2009.

Fuente: Adaptado de "Encuesta de percepción y victimización 2009". Cámara de Comercio de Bogotá.

Las localidades de intervención del proyecto con mayor percepción de inseguridad en 2009 fueron en su orden: Fontibón; Santa Fe, Usme, Suba y Usaquén. Los factores asociados a la percepción del aumento de la inseguridad se pueden apreciar en la Figura 33.

La inseguridad ha aumentado: 59%

¿Por qué?	%	Casos
Condiciones socioeconómicas	47%	2.514
Presencia de grupos	27%	1.441
Condiciones de espacio público	11%	578
Presencia institucional	4%	216
Información de medios de comunicación	3%	172
Venta y consumo de drogas	3%	147
En el último año fue víctima	2%	105
Otra	3%	144

Base: 5.317
encuestados

La inseguridad sigue igual: 32%

¿Por qué?	%	Casos
Condiciones socioeconómicas	39%	1.132
Presencia de grupos	24%	691
Condiciones de espacio público	13%	378
Presencia institucional	8%	229
Información de medios de comunicación	7%	198
Venta y consumo de drogas	4%	111
En el último año fue víctima	3%	85
Otra	3%	88

Base: 2.912
encuestados

La inseguridad ha disminuido: 9%

¿Por qué?	%	Casos
Mayor presencia institucional	43%	333
Mejores condiciones socioeconómicas	19%	148
Menor presencia de grupos	14%	108
Mejores condiciones de espacio público	12%	90
Información de medios de comunicación	6%	46
Otra	7%	52

Base: 777
encuestados

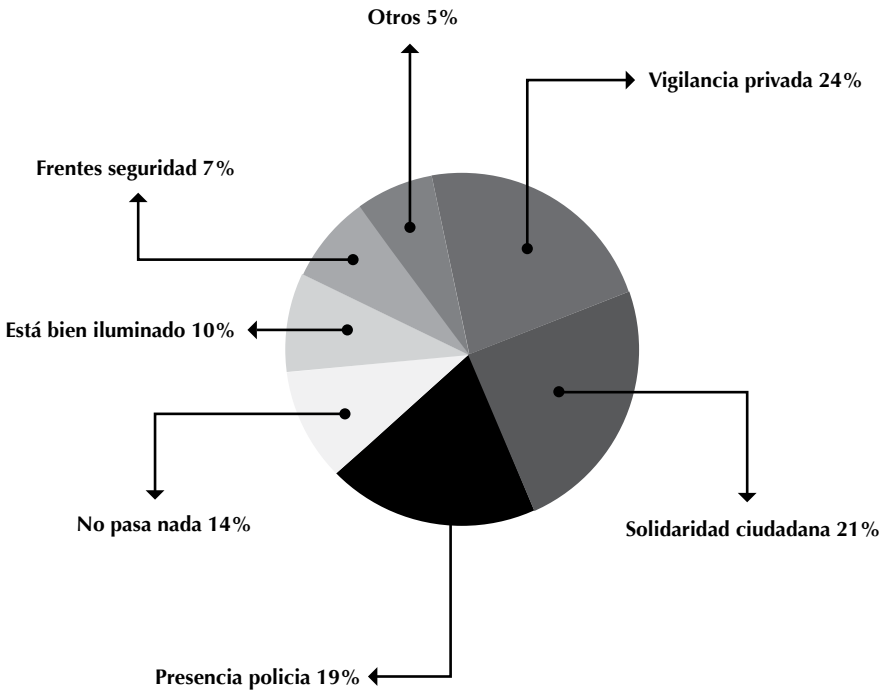
Las condiciones socioeconómicas (principalmente desempleo) fueron el factor más importante para los ciudadanos cuando consideran que la inseguridad ha aumentado o sigue igual. Le sigue la presencia de grupos (en particular, delincuencia común).

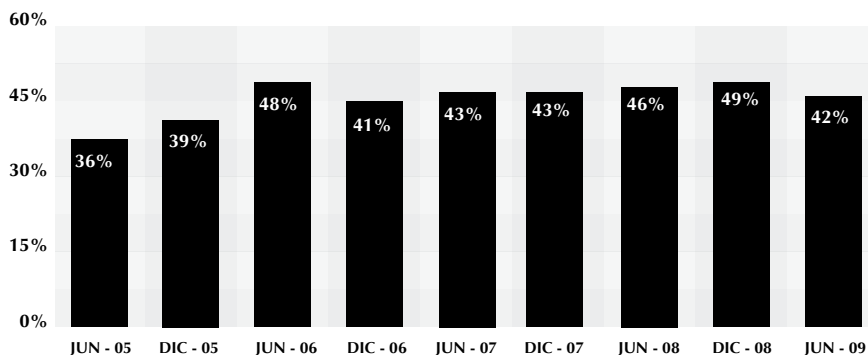
Quienes consideran que la inseguridad ha disminuido lo atribuyen a una mayor presencia institucional (policía y castigo a los delincuentes).

Los medios de comunicación juegan un rol en la construcción de la percepción de seguridad.

Figura 33. Factores asociados a la percepción de inseguridad. Bogotá 2009.
Fuente: "Encuesta de percepción y victimización 2009". Cámara de Comercio de Bogotá.

En lo que respecta a la percepción de inseguridad en el barrio en 2009, la encuesta de percepción y victimización de la Cámara de Comercio de Bogotá, encontró que el 42%, consideró el barrio que habitaba como un lugar seguro. Adjudicaron esta percepción de seguridad a la vigilancia privada, a la solidaridad ciudadana y a la presencia policial. Quienes consideraron el barrio inseguro, adjudicaron dicha percepción a la presencia de actos delincuenciales de grupos y pandillas. Dicha percepción de seguridad en el barrio se puede apreciar en la Figura 34.





Base: 9.006 encuestados

El 42% de los encuestados considera que el barrio que habita es seguro, el indicador se redujo en 4 puntos respecto a la medición de junio de 2008.

Vigilancia privada, solidaridad ciudadana y presencia de la policía son las razones para considerar un barrio seguro.

Figura 34. Percepción de seguridad en el barrio, Bogotá 2009. Fuente: "Encuesta de percepción y victimización 2009". Cámara de Comercio de Bogotá.

Este dato sobre percepción de seguridad en el barrio, es válido para los países de América Latina, pues según el estudio adelantado por Martha Lagos y Lucía Dammert, a pesar de los altos índices de violencia en países como Colombia, Nicaragua y Guatemala, los ciudadanos se sienten seguros en sus barrios (Lagos & Dammert, 2012, p. 43).

En la encuesta de percepción y victimización realizada por la Cámara de Comercio de Bogotá en junio de 2011, se encontró que el "39% de los encuestados consideró que el barrio en donde habita es seguro, indicador que se mantuvo estable con relación a la medición del primer semestre de 2010. Según la encuesta, 6 de cada 10 encuestados toma alguna medida para su protección y la de su familia, siendo la principal alternativa la instalación de medidas de seguridad en la vivienda (50%)" (Cámara de comercio de Bogotá, 2012).

Sin embargo, la encuesta de percepción y victimización de febrero de 2012, señaló que el 62% de los delitos ocurrieron en el mismo barrio, acentuando mayor percepción de inseguridad urbana para este período. El delito más común fue el hurto a personas en un 78%, siendo los celulares el bien más hurtado en un 37%, además, las víctimas manifestaron que el delito fue cometido con violencia. Sólo una de cada cuatro víctimas directas, denunció el

delito ante las autoridades. El 13% de los encuestados fue víctima de alguna contravención como reuniones ruidosas de noche (27%), arrojar basura en sitio público (19%), problemas de humedad entre vecinos (16%), disparar sin motivos armas de fuego (15%), riñas (13%) y vagar por la calle con actitud sospechosa (8%) (Cámara de comercio de Bogotá, 2012).

La percepción de inseguridad en el barrio, es mayor en los estratos 1,2,3 (Ver Figura 35); en dicha percepción interviene la mayor frecuencia de robos (40%); la delincuencia común (27%); la venta y consumo de drogas (13%); la presencia de habitantes de calle (5%); la poca policía (3%) ; la presencia de pandillas (3%) (Cámara de comercio de Bogotá, 2014).

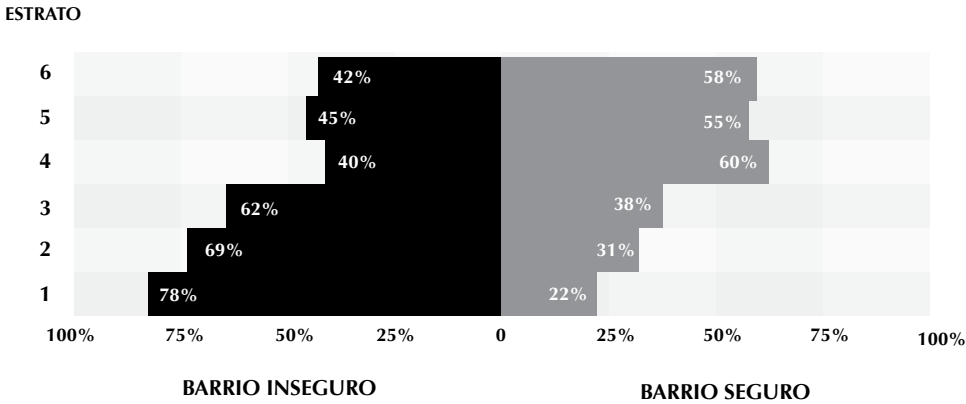


Figura 35. Percepción de seguridad en los barrios, según estrato socio-económico. Bogotá, 2013. Fuente: "Encuesta de percepción y victimización, segundo semestre 2013". Cámara de Comercio de Bogotá.

La calle continúa siendo el lugar de mayor percepción de inseguridad para el 41% de los encuestados, le siguen en su orden los potreros, parques, paraderos y puentes peatonales. Esta sensación de inseguridad está determinada por la presencia de grupos (delincuentes y pandillas juveniles) en un 56% y por factores ambientales como la soledad y la oscuridad en el 44% (Cámara de comercio de Bogotá, 2012).

La percepción de inseguridad es uno de los factores de mayor importancia al hablar sobre seguridad ciudadana, pues la información o vivencias anteriores en un territorio guían el comportamiento de las personas: la falta de alumbrado público, los parques mal cuidados, las calles destruidas..., aumentan la percepción de inseguridad. La desconfianza en las instituciones aumenta el sentimiento de inseguridad y los deseos de hacer justicia por la propia cuenta. Los grupos de adolescentes en las esquinas de los barrios o

en los parques de la ciudad pueden desatar sentimientos de inseguridad por el estigma social que se ha adjudicado a esta población, la percepción de que ser joven es sinónimo de peligrosidad y mucho más si se es joven negro, joven pobre o joven desplazado.

Por lo menos, así lo presenta el informe de evaluación de la política de seguridad y la convivencia en 2012:

[...] el aumento en el sentimiento de inseguridad está relacionado con una mayor presencia de grupos (59%) tales como delincuencia común, pandillas y habitantes de la calle; y por la misma razón para quienes manifestaron que la inseguridad sigue igual (57%). Este factor (presencia de grupos y pandillas) se reporta igualmente como la principal razón de inseguridad en las calles (62%) (Acero Velásquez et al., 2012, p. 67).

En este mismo informe del 2012, se encontró que entre los delitos que más preocupa a los ciudadanos está "el hurto a personas (43%) [...] y en segundo lugar el homicidio (20%) [...], a pesar que la tasa de homicidios disminuyó." (Acero Velásquez et al., 2012, p. 68). Igualmente se reportó un aumento del 'temor al delito' tanto en las zonas de residencia, como en el trabajo o en los medios de transporte.

Es reiterativo que la delincuencia común como el hurto menor y el raponeo, es el primer factor que afecta la percepción de inseguridad en espacios urbanos, la cual es ejercida por pequeñas organizaciones con bajos niveles de organización y ubicadas en espacios territoriales específicos.

Otros factores que influyen en la percepción de inseguridad son "las deficiencias en el desarrollo urbanístico"; "la impunidad social"; "las tribus urbanas o las grupalidades juveniles" y los problemas de convivencia como las riñas (Ávila Martínez, 2014, p. 51), las lesiones personales, el consumo de alcohol, el porte de armas blancas.

Es decir, sin duda alguna el campo de lo que aquí hemos denominado como **contravenciones** tiene una poderosa influencia sobre la percepción de seguridad que tienen los habitantes de una zona.

Percepción de las comunidades educativas sobre la inseguridad en entornos barriales

Ahora bien, es importante tomar en cuenta las percepciones sobre inseguridad en el barrio que reportaron niños, niñas y adolescentes, maestros y líderes barriales que en el desarrollo de esta investigación, participaron en entrevistas y Núcleos de Educación Social organizados en cinco colegios de Bogotá.

Para dar cuenta de estas percepciones, iniciamos por observar los resultados obtenidos de una de las zonas más críticas de la ciudad, es decir el colegio No. 1, ubicado en la Localidad Santa Fe. Para efectos de este libro, los resultados de los demás colegios, los hemos sintetizado, señalando particularidades de cada sector de la ciudad. Estos reportes sobre la percepción de inseguridad urbana van más allá de las contravenciones infantiles y juveniles y están referidas a todos los tipos de victimización percibidos en los barrios, desde los agentes educativos.

Como lo mencionamos en el capítulo sobre entornos barriales, en el apartado sobre violencia en el barrio, la localidad Santa Fe, sector Cruces y San Bernardo, fue identificada y caracterizada como uno de los 'lugares trampa de la ciudad' por la Secretaría de Gobierno de Bogotá y el Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana (Jiménez, 2007, p. 45).

Los delitos que más se reportaron allí fueron en su orden: las lesiones personales, el hurto a personas y el hurto a residencias. Por su parte, el informe sobre fleteo y paseo millonario: Zonas críticas (2002-2006), reportó que en los barrios Belén, Egipto, las Cruces, Girardot y alrededores se asientan estructuras delincuenciales de alguna complejidad y que dichos barrios se comportan para estos grupos como sus "zonas de seguridad" o "espacios de refugio" (Ramírez, 2007, p. 23).

Teniendo en cuenta este contexto, resulta importante destacar algunas de las percepciones sobre (in)seguridad, ofrecidas por maestros y líderes comunitarios. En segunda instancia, haremos alusión a las percepciones de niños, niñas y adolescentes.

La primera amenaza de inseguridad en el barrio la viven los foráneos, los extraños, los que vienen de otro lugar. Así lo manifiesta un líder barrial al afirmar que maestros y funcionarios de las instituciones del Estado que trabajan o visitan el sector, han sido víctimas de robos, atracos y asesinatos:

Los robos a los docentes han sucedido siempre y hoy en día no solamente a los docentes, sino también a los funcionarios del Centro Operativo Local (COL). Aquí cerca del COL cada rato los atracan; por ejemplo, hay procesos de capacitación para la comunidad y vienen las personas que los van a capacitar y las atracan y las roban (Líder barrial, Entrevista, Colegio 1, 6 de febrero de 2009).

En este mismo sentido, una maestra relató cómo fue asesinado un funcionario del IDU, que estaba tomado fotos en el sector para tramitar situaciones relacionadas con el suministro de agua. Adjudica el asesinato a personas que permanecen en el lugar consumiendo drogas, y su causa, a la intención de robarle la cámara (Maestra 1, Entrevista, Colegio 1, 6 de febrero de 2009).

Atracan y roban a los maestros o funcionarios mientras los consideran extraños, pero en la medida en que se construyen lazos sociales, y que el maestro o el funcionario logran ocupar un lugar de reconocimiento en la comunidad, disminuye el riesgo de ser victimizado. Los habitantes establecidos en el barrio, disfrutan de un mayor sentimiento de seguridad.

La peligrosidad de los entornos barriales cercanos al colegio No. 1 obligaba a maestros, funcionarios y prestadores de servicios a ser acompañados por la policía para su ingreso al barrio, por lo menos, mientras lograban ser reconocidos como miembros de la comunidad.

Dentro de los principales problemas del barrio se señaló el problema de la inseguridad y la deficiencia del transporte público que ésta genera. El transporte público es insuficiente por miedo a los atracos en el barrio. Adultos y jóvenes relatan diferentes episodios de atracos a taxistas y a otros medios de transporte, incluso de algunos asesinatos, especialmente en los sectores llamados La Trampa, La Media Torta y El palo del ahorcado.

La percepción de inseguridad en el barrio no es general, es particular. Los barrios tienen sectores, sitios o lugares que se perciben como peligrosos, como El Hueco, El Túnel, La Calle Caliente, La Araña, Las Escaleras, La Trampa... Pero también se expresan lugares en los que los habitantes no perciben inseguridad, por lo general el interior de la vivienda, de las instituciones educativas o del Centro de Desarrollo Comunitario Lourdes.

A pesar de las condiciones de inseguridad, los líderes barriales consideran que el sector no es tan peligroso como otros sectores de la ciudad y se sienten tranquilos pues consideran que hay lugares más peligrosos que el que habitan:

Esto no es tan malo como lo pintan... como en todo sitio hay grupos, hay de todo, pero si usted se pone a analizar... los grupos de acá son minorías a los grupos de otros lados... (Líder barrial 2, Entrevista, Colegio 1, 27 de febrero de 2009).

Una medida de protección en el barrio es estar establecido en barrio, darse a conocer y saber por dónde se debe y se puede transitar.

Ahora bien, la percepción de inseguridad que tienen niños, niñas y adolescentes, atiende al campo de preguntas presentado en la Tabla 6.

Tabla 6. Preguntas percepción de los estudiantes sobre peligrosidad en el barrio

Estudiantes grado octavo, Colegio No. 1, 13 de febrero de 2009	Tema: Percepción de peligrosidad en el Barrio
1	¿Cómo vivimos?
2	¿En dónde vivimos?
3	¿Cómo es el vecindario?
4	¿Cuáles problemas vemos?
5	¿Nos sentimos seguros en el barrio?

Fuente: Elaboración propia.

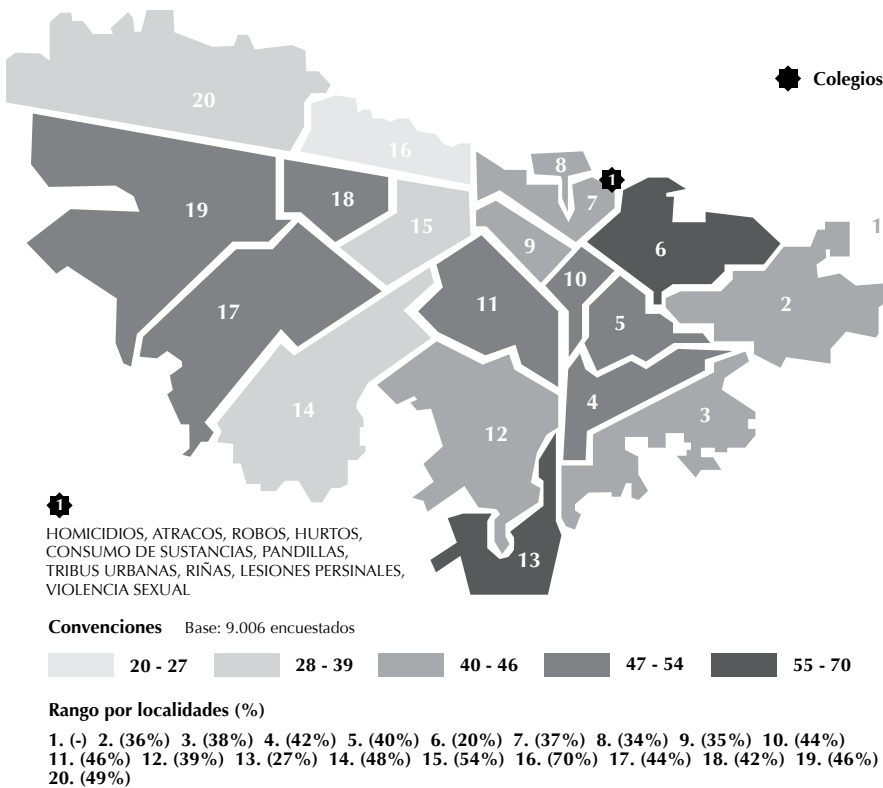
Al respecto, los estudiantes perciben que el barrio es peligroso porque:

Hay mucho marihuanero, hay familias que se agarran por cosas de la vida; muchos ladrones y mucho 'ñero', por decir, es muy caliente por motivos de peleas y es que los niños pequeños no pueden jugar porque las personas que fuman marihuana les enseñan; todas las personas tienen miedo; siempre que pasa algo ellos prefieren callar (Estudiantes, NES Barrio, Sesión 2, Colegio 1, 13 de febrero de 2009).

En esta percepción se resume la problemática general de la seguridad de este entorno barrial y coincide con las condiciones objetivas de seguridad reportadas por diferentes fuentes, en distintos momentos históricos. Como vemos, la percepción de un adolescente sobre su realidad puede ser muy cercana a lo que realmente acontece.

La mayoría de adolescentes reportaron como principales amenazas de inseguridad, los robos, los atracos, el consumo de sustancias, las riñas, las peleas, las lesiones personales, el acoso sexual, la presencia de pandillas y tribus urbanas, el uso de armas de fuego, basura en las calles, vandalismo, vagos, y viviendas abandonadas; estos datos se registran en la Figura 36.

Percepción de seguridad en el barrio



Fuente: Encuesta de Percepción y Victimización. Junio 2009.

Elaborado por: Dirección de Estudios e Investigaciones de la Cámara de Comercio de Bogotá.

1. Sumapaz 2. Usme 3. Ciudad Bolívar 4. Tunjuelito 5. Rafael Uribe 6. San Cristóbal 7. Santa Fé 8. Candelaria 9. Mártires 10. Antonio Nariño 11. Puente Aranda 12. Kennedy 13. Bosa 14. Fontibón 15. Teusaquillo 16. Chapinero 17. Engativá 18. Barrios Unidos 19. Suba 20. Usaquén

Figura 36. Percepción de seguridad en el barrio desde adolescentes escolarizados. Bogotá 2009. Localidad Santa Fe. Fuente: Adaptado de "Encuesta de percepción y victimización 2009". Cámara de Comercio de Bogotá. Los datos que aparecen en el recuadro pertenecen a las percepciones sobre inseguridad en el barrio de miembros de las comunidades educativas.

En el colegio No. 1 los atracos fueron señalados por niños, niñas y adolescentes como el mayor riesgo de inseguridad. En este sector de la ciudad los

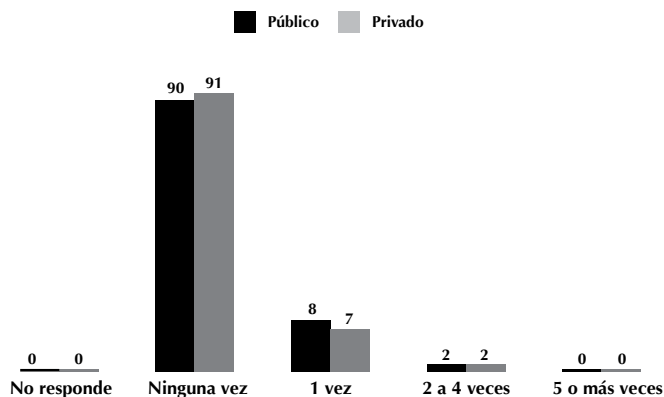
atracos están asociados con el consumo de sustancias y el lugar de ocurrencia son los parques, las calles, las inmediaciones del colegio:

Donde yo vivo es un barrio peligroso porque ha habido muchas muertes, también hay muchos vicios y mucha gente que atraca a la gente... Lo malo es que en el barrio viven muchos niños pequeños y el problema es que los niños quieren hacer lo mismo... muchas madres han encontrado a sus hijos fumando cigarrillo y a otros echando pegante (Estudiantes, NES Barrio, Sesión 2, Colegio 1, 13 de febrero de 2009).

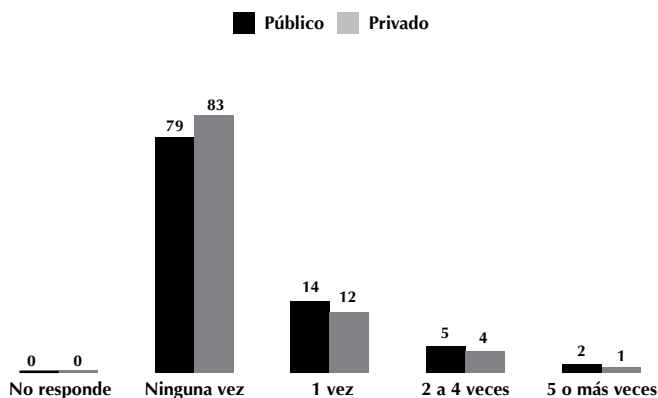
Nos parece importante resaltar que niños, niñas y adolescentes, perciben que hay personas en el barrio, consumidores de sustancias, que van llevando a otros niños al vicio y que luego los obligan a robar para suplir sus vicios (Estudiantes, NES Barrio, Sesión 2, Colegio 1, 13 de febrero de 2009). Esta observación está atada a las prácticas delincuenciales que utilizan e introducen a los menores en las cadenas de robo, tráfico, microtráfico, trabajo infantil y explotación sexual, con la anuencia de padres, madres o adultos cuidadores. Está relacionada con el hecho de que en este sector se alojan grupos y familias con actividades delincuenciales. En este orden de ideas, para algunos niños, niñas y adolescentes, las actividades del robo o del atraco, no son vistas como actividades delictivas, sino como una forma de trabajo a través de la cual sus padres se ganan la vida.

Con respecto a la percepción de los atracos, las encuestas ya estudiadas señalaron que entre el 2006 y el 2011 se había presentado un deterioro de la seguridad en el entorno, y que entre 2011 y 2013, no se habían manifestado cambios. Esta medición comparativa de las tres encuestas se puede apreciar en la Figura 37. Los resultados que se muestran incluyen toda la ciudad.

En el camino de ida o vuelta de tu colegio, ¿cuántas veces te atracaron con un arma? (2006)



En el camino de ida o vuelta de tu colegio, ¿cuántas veces te atracaron con un arma? (2011)



¿En este año, en el CAMINO de ida o vuelta de tu colegio, ¿cuántas veces te atracaron (es decir, te amenazaron o te agredieron para robarte algo)? 2013

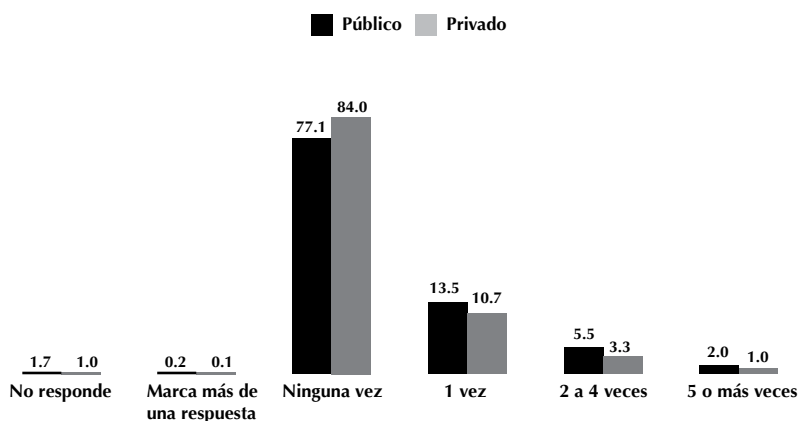


Figura 37. Percepción de seguridad en el Barrio: Bogotá, atraco con armas comparativo 2006, 2011 y 2013. Fuente: "Encuesta de Clima Escolar y Victimización 2013". Secretaría de Educación Distrital. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, p. 71.

Con respecto a los atracos, los niños, niñas y adolescentes del colegio No. 1, perciben como peligroso un sector al que llaman Las Escaleras (Estudiante grado 8º, Entrevista, Colegio 1, 13 de marzo de 2009). Al respecto, es necesario aclarar algunos elementos que nos pueden ayudar a comprender esta percepción:

Desde el punto de vista morfológico, como ya se ha visto en otros sectores trampa, la herencia en la trama urbana cuya génesis obedeció a procesos informales de urbanización, ha dejado una serie de calles cerradas, callejones y calles que solo permiten tránsito peatonal. Entre otros aspectos, hacia el barrio Las Cruces de la carrera 6 al oriente inicia una suave pendiente que a medida que se asciende en la montaña se incrementa hasta permitir el paso solo a través de carreras (paralelas a la montaña), ya que las calles se convierten en pasos con escalinatas (perpendiculares a la montaña) (Jiménez, 2007, p. 47).

Estas calles cerradas, callejones y escalinatas se convierten en sitios de inseguridad en donde se está expuesto a los robos, atracos, violencia sexual, y al consumo de sustancias. Esta situación se complejiza porque hace imposible el acceso a la policía, dejando el territorio bajo el control de los grupos delincuenciales.

Las niñas manifestaron que en el barrio encontraban lugares seguros/inseguros: seguros por dentro e inseguros por fuera, como el caso del Centro Comunitario Lourdes al que consideran como el lugar más agradable del sector por dentro, porque por fuera atracan y roban. Esta percepción de inseguridad se acentuó por el hecho de que en el período de indagación se construía la obra de Transmilenio, y ello obligaba a cerrar espacios para transitar, tornando los alrededores peligrosos.

Todo esto se puede aplicar a las instituciones educativas como el caso del colegio No.1, en donde propios y extraños se sienten a salvo estando dentro del colegio, pero en riesgo, una vez se sale del mismo.

A pesar de la inseguridad, en el barrio se puede experimentar seguridad. Curiosamente, ante la pregunta sobre en qué lugares del barrio se podía experimentar seguridad, un joven respondió que se sentía seguro en el lugar llamado La Trampa, porque ahí vivía parte de su familia, y él se sentía seguro en ese lugar, a pesar que otros lo habían señalado como de alta peligrosidad (Estudiante, Entrevista, Colegio 1, 20 de marzo de 2009).

De esta percepción concluimos que los sitios en los que se puede experimentar seguridad en los barrios son aquellos que son familiares, que se conocen bien, en donde no se es anónimo, en donde la persona se siente reconocida y en donde se puede experimentar apoyo y confianza. Como vemos, esta percepción es independiente de las condiciones objetivas de seguridad.

Un joven que expresa que su barrio es peligroso porque sabe que violan a las mujeres en el caño; que consumen marihuana en un lugar conocido como

La Virgen; que hay vandalismo en las escaleras; que el sector de la iglesia también es peligroso, afirma que lo que más le gusta, es que por las tardes puede estar tranquilo en su barrio y que allí se encuentra con gente alegre.

Otro joven considera que el vecindario es bonito, pero lo feo es el ambiente y cuando nombra el ambiente lo relaciona con la presencia de drogadictos, pandillas y ladrones. También ocurre que se califique al barrio como un lugar calmado, aunque de vez en cuando, suene un tiro. Los jóvenes consideran que viven bien porque nadie los molesta en el barrio, no pelean y todos comparten la paz, pero afirman que a veces consumen marihuana, hay disparos, peleas y atracan a la gente. El sentimiento que más ofrece seguridad en el barrio, así sea el más inseguro, es el buen trato entre los vecinos, las buenas costumbres y la confianza, el apoyo que se percibe, la solidaridad y la complicidad (Estudiantes, NES Barrio, Sesión 2, Colegio 1, 13 de febrero de 2009).

De igual manera, el colegio No. 2, ubicado en Usme, tuvo como mayor fuente de percepción de inseguridad, el temor a ser atracado. Para ellos, los sitios de mayor peligrosidad y a los cuales no se puede acceder después de las siete de la noche son: El Alaska, la Fiscala, el Porvenir, por un lado, por el riesgo de ser atracado y por otra, porque no se cuenta con servicio de transporte en las horas de la noche. Un comandante de policía manifestó que uno de los problemas de seguridad del sector, estaba asociado a los jóvenes que se dedican a atracar o a robar en el barrio o en otros barrios y que, aunque se han judicializado algunos, “la cuestión con menores es complicada porque no hay una ley muy fuerte para ellos. Los que más cometen delitos y contravenciones son los menores de edad, pero no hay centros suficientes para que reciban a los muchachos.” (Comandante de policía, NES Barrio, sesión 5, Colegio 2, 7 de marzo de 2009).

Así ocurre también con el colegio No. 3, ubicado en la localidad Fontibón. Los robos y los atracos entre estudiantes de colegios públicos y privados representan su mayor temor, tal como lo manifiesta la noticia publicada por el diario El Tiempo en mayo de 2008 (“La inseguridad en Colegios de Fontibón”, 2008).

Inseguridad de colegios de Fontibón

La amenaza para Jeimi* de 9o. grado, tiene palabras de grueso calibre y le llegó a través de un mensaje de texto a su celular. Es de una mujer y le advierte que si no se aleja de Paco* “la manda a rayar”. Ella cree que le llegó del interior de su colegio, De Los Andes, en Fontibón. Por eso, y porque fuera del plantel donde estudia los robos a los estudiantes son el pan de cada día, Jeimi nunca sale sola sino en un combo de, mínimo, seis estudiantes, “al menos para defendernos y poder gritar. Es que a mí ya me han robado varias veces el celular”, argumenta la joven.

Inseguridad de colegios de Fontibón

La alerta en Fontibón se prendió hace unos días, cuando el concejal Fernando López hizo una visita a dos planteles privados del sector, además de Los Andes, el Santa Ana. Allí, El Tiempo encontró por lo menos 40 denuncias de padres de familia que, para proteger a sus hijos, han decidido meterlos en una ruta de transporte o ir a recogerlos en el carro familiar, o a pie. A Juan José García*, de sexto, lo recoge su papá. “Me preocupa la gran cantidad de robos”, dijo el señor García. Pero es que, además, al mejor amigo de su hijo lo robaron al iniciarse el año escolar. “Se le llevaron el maletín con todo. Los ladrones le entregaron un cuaderno y un lápiz, que para que no se atrasara”, cuenta el niño.”

El rector del colegio de Los Andes, Álvaro Sánchez, ratifica la preocupación de alumnos y padres, y agrega que tiene indicios de que estudiantes del colegio distrital, que queda muy cerca de allí, están implicados. “Los conocemos y andan con el uniforme”, así como de otro colegio privado de la zona. Cuenta que para defender a los niños se para a diario, a la hora de entrada y salida, en la puerta del colegio, con un grupo de profesores y que, incluso, les ha hecho fotos a los ladrones. Estos se ‘turnan’ en las esquinas cercanas. “Son bandas, porque uno o dos hacen de campaneros. Miran qué llevan los muchachos (además de celulares, tenis, Ipods, maletines, libros y todo lo que se pueda vender) y les avisan a dos que están más adelante y van en bicicleta. Su radio de acción son las dos cuerdas aledañas al colegio hacia todos los puntos cardinales.

Amenazas de muerte. Los problemas tampoco faltan en el colegio Santa Ana, cerca del De Los Andes. Allí, un menor fue amenazado de muerte porque impidió que le robaran a un compañero más pequeño. Los ladrones averiguaron sus datos y le enviaron una carta diciéndole que se cuidara porque lo iban a “quebrar”. Su mamá tuvo que ponerle una persona para que lo acompañe a diario. Sánchez asegura que los problemas de seguridad se han incrementado desde que, hace unos dos años, fueron retirados los policías bachilleres que en la mañana y en la tarde cuidaban a los niños. “Hemos mandado cartas a la alcaldesa, pero no ha sido posible que nos repongan esta seguridad. Y todos los días, diez minutos antes de terminar las clases, llamamos a los dos CAI cercanos para que nos manden patrulleros. A veces lo hacen, a veces no”. Las fotos que Sánchez hizo de los ladrones las pondrá en manos de la Policía de Fontibón. “Pero sé que se necesita cogerlos cuando están cometiendo el ilícito”, comentó. Sánchez pide ayuda antes de que pase una tragedia. “Una cosa es que los ladrones les roben a los niños sus pertenencias y otra que los maten, posibilidad que no es remota”, agrega el rector. La Policía de Fontibón, por su parte, ya tiene detectados a los ladrones que amenazaron al alumno del colegio Santa Ana y les siguen la pista.” (“La inseguridad en Colegios de Fontibón”, 2008)

El colegio No. 3, de la Localidad de Fontibón, ha sido estigmatizado en la localidad por la población que recibe de personas desplazadas, desmovilizadas y jóvenes en conflicto con la ley penal. Este tipo de población desató imaginarios de peligrosidad con respecto del colegio; imaginario que tenía sus bases de realidad, por cuanto muchos de los robos y atracos fueron realizados por estudiantes, grupos o bandas a las que pertenecían.

El colegio presentaba déficit de administración, enfrentamientos entre directivos y docentes y sobrecarga de trabajo para los docentes que -sin ningún acompañamiento-, tenían que trabajar con la población infantil y juvenil socialmente vulnerable. La comunicación entre directivos y profesores, con padres y madres de familia era nula. Cuando se publicó la noticia en

el diario El Tiempo, los padres percibieron que el colegio quería ocultarles esta realidad, “eso fue una problemática muy preocupante para nosotros los padres de familia, porque no pudimos ver que las directivas tomaran unas acciones.” (Madre 4, NES Familia, Sesión 6, Colegio 3, 18 de abril de 2009).

La situación de robos entre estudiantes del entorno barrial del colegio No. 3, desencadenó, que el colegio tuviera 16 aulas desocupadas, es decir, mil (1000) estudiantes menos entre 2008 y 2009 por deserción y no matrícula (Funcionaria, NES Barrio, Sesión 3, Colegio 3, 14 de marzo de 2009).

La percepción de inseguridad del colegio No. 3 se evidenció en el temor hacia el hurto cometido por jóvenes:

Lo más terrible es un ladrón joven que uno viejo y es porque los jóvenes no prevén las consecuencias de sus actos y son más sangre fría; ahora la mayoría de los atracadores son chinos, son como de once años... este barrio antes era muy chévere y muy sano y ahora está terrible, hay mucha inseguridad por aquí (Líder barrial 5, NES Barrio, Sesión 4, Colegio 3, 21 de marzo de 2009).

Los adolescentes son víctimas del hurto en el colegio y en el barrio, pero también son victimarios, pues los han detectado hurtando celulares, maletas y útiles escolares.

La situación de inseguridad se complejizó y el temor aumentó con la circulación de panfletos de limpieza social²⁷ como el que mostramos en la Figura 38, en donde se amenazaba de muerte a jóvenes ladrones de colegios y barrios, haciendo un llamado para que se quedaran con sus padres en las casas y vetando la presencia de jóvenes en sitios como parques, esquinas o calles.

En un recorrido espacial por los alrededores del colegio, realizado con líderes barriales, comentaron que por efectos de la limpieza social en el sector, de una pandilla de 20 jóvenes, solo quedaba uno. “La pandilla eran como unos veinte y de esos veinte, no quedó sino uno, porque al resto los mataron en una limpieza social que hubo... no quedó sino uno... ¡el que

27 Carlos E. Rojas ha definido la ‘limpieza social’ como una modalidad de violencia social “que busca erradicar un tipo de identidad, individual, grupal, que es interpretada por los promotores y ejecutores como amenazante del orden social y de la moral ciudadana. Es esa condición social de la víctima y su potencial peligro lo que le convierte en objeto de exterminio”. Rojas, Carlos Eduardo. *La violencia llamada limpieza social*. Bogotá: Cinep, 1996. Disponible en: http://datoscolombianuncamas.org/images/abook_file/LA%20VIOLENCIA%20LLAMADA%20LIMPIEZA%20, p. 16.

viene ahí!” (Líder Barrial 7 y Líder Barrial 5, NES Barrio, Sesión 7, Colegio 3, 18 de abril de 2009).

Algunos de los líderes barriales que apoyaron el trabajo de campo mostraron simpatía abierta con los métodos de limpieza social y la consideraron una solución definitiva y radical.



Figura 38. Panfleto Limpieza social en la Localidad Fontibón dirigida a estudiantes de colegios. Fuente: Tomado de "Anónimo". Bogotá, Localidad Fontibón, fecha de circulación: abril de 2009.

Una de las respuestas encontradas a las amenazas de limpieza social en colegios de Fontibón, fue un llamado de la policía a denunciar en la línea 123 (Ver Figura 39).



Figura 39. Comunicado de la policía Localidad Fontibón. Fuente: Tomado de Policía Nacional. Bogotá. 2009.

La circulación de los panfletos de limpieza social, evidencia una fuerte intolerancia hacia los jóvenes mediante el mecanismo de exterminio, exclusión y amedrentamiento, utilizado por grupos al margen de la ley para controlar la población.

El colegio No. 4, en la localidad de Suba, como ya se ha dicho, está ubicado en un punto crítico de la ciudad (Úsuaga González *et al.*, 2007), conocido como El Triángulo, cerca de una plaza de mercado en donde se registran numerosos problemas de seguridad asociados a expendios de alcohol y drogas, vendedores ambulantes. En dicho sector se realizó una demolición de ollas el 11 de abril de 2014 en cumplimiento de las medidas de lucha contra el microtráfico.

En este colegio, los hurtos, los robos y los atracos son también los eventos que producen mayor percepción de inseguridad; los mayores objetos hurtados en el entorno barrial son los celulares y las bicicletas. Con frecuencia, en este tipo de hurto participa la población joven escolarizada.

Los objetos hurtados son vendidos en los mercados ilegales, quienes ‘compran, venden y reducen’. Hay negocios que compran las bicicletas, las deshuesan, y las venden por repuestos; igual pasa con los celulares (Padre 1, NES Barrio, Sesión 5, Colegio 4, 22 de mayo de 2009).

En el colegio No. 5, ubicado en la localidad Usaquén, el mayor problema de inseguridad se presenta igualmente asociado a los atracos en los que participan con frecuencia menores de edad.

Se ha incrementado la inseguridad desde hace mes y medio, tengo la versión de amigos habitantes del sector a los cuales los han atracado a media cuadra del CAI y son muchachos jóvenes, he preguntado qué fisonomía y que edades contemplan; se dice que son muchachos supremamente jóvenes, menores de edad (Líder Barrial 2, NES barrio, sesión 5, Colegio 5, 22 de mayo de 2009). Líderes barriales consideran que el robo de carros es el delito de mayor frecuencia en la zona junto con la inseguridad vial.

Algunas anotaciones sobre la seguridad escolar en Bogotá

Consideramos que la seguridad escolar, es una categoría derivada de la seguridad ciudadana, aplicada a un ámbito muy específico como es el escolar; su enfoque preventivo y de derechos humanos, la diferencia de las otras tipologías de la seguridad.

Estamos de acuerdo con Catherine Blaya cuando afirma que la sensación de inseguridad y la violencia no hacen un alto a la entrada de las escuelas (Blaya, 2012, pp. 31–44). De hecho, lo expuesto en el primer y segundo capítulo de este libro da cuenta de algunas de las expresiones de inseguridad que viven los estudiantes en las escuelas y en los barrios.

Por ello, consideramos importante la necesidad de reflexionar sobre el tema de la seguridad escolar y de cómo se ha ido configurando la política pública en Bogotá alrededor del mismo.

Al respecto, es necesario recordar que los estudios sobre violencia escolar, han marcado diferentes tendencias, dentro de las cuales destacamos dos: (a) la tendencia que ha avanzado en la comprensión de las lógicas de las relaciones de violencia en la población joven, analizando las micro violencias o las incivildades, sus motivaciones, sus sentidos y sus expresiones; tendencia con mayor producción de estudios en el mundo y (b) la otra tendencia, mucho más actual, menos estudiada, que articula violencia escolar con convivencia

y política pública para responder al tema del bienestar y de la seguridad escolar (Gvirtz & Larrondo, 2012, pp. 295–302).

Esta segunda tendencia es reciente y la literatura que se encuentra al respecto aún es incipiente, aunque se haya avanzado en la formulación de la política pública para la infancia y adolescencia. En América Latina uno de los países con mayor publicación en el tema de la seguridad escolar es México (“Más allá de Escuela Segura (Editorial)”, 2014; Zurita Rivera, 2012), y Argentina (Gvirtz & Larrondo, 2012, pp. 295–312).

En Colombia, si bien se cuenta con amplia bibliografía sobre la primera tendencia, hace falta adelantar estudios sobre la seguridad escolar y la política pública, que -por ejemplo-, respondan preguntas como las planteadas por Blaya: ¿El sentimiento de inseguridad en el barrio genera un sentimiento de inseguridad en el colegio? ¿El sentimiento de inseguridad está relacionado con la percepción de vivir en un lugar poco agradable? (Blaya, 2012, pp. 31–44).

Para el caso de las realidades que hemos descrito en este estudio, este tipo de preguntas cobran especial importancia; de alguna manera han sido abordadas, pero ameritan más investigaciones. No obstante, al observar los casos mostrados previamente, podemos afirmar que inseguridad en el entorno barrial no necesariamente significa inseguridad en la escuela o en la casa, aún en condiciones muy críticas, y que el barrio puede ser percibido por los externos a él como peligroso, aunque sus habitantes lo perciban como un espacio seguro.

Políticas de seguridad escolar en Bogotá

Desde la década de los 90 en Europa comienzan a circular estudios centrados en la seguridad escolar, asociados a la necesidad de prevenir la otra cara de la violencia en la escuela (Debarbieux et al., 2006).

En América Latina, México y Chile han sido pioneros en abordar la categoría. En México, el tema de la seguridad escolar se inició desde mediados de la década de los ochenta, asociado a la prevención de riesgos de desastres naturales a propósito del terremoto de 1985 en Ciudad de México. A partir de ese momento, la categoría en ese país ha sido ampliada y redefinida (R. González, 2008).

En Chile la seguridad escolar empieza en la década del 2000, cuando fue definida como:

El conjunto de condiciones, medidas y acciones enfocadas a la prevención y el autocuidado requerido para que los miembros de la comunidad educativa puedan realizar el ejercicio pleno de los derechos, libertades y obligaciones que les reconoce o les impone el ordenamiento jurídico interno y las normas internacionales, específicamente la Constitución Política de la República de Chile y el Tratado Internacional de las Naciones Unidas “Convención sobre los Derechos del Niño”, bases sobre las cuales se ha construido la Ley General de Educación. (http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id_seccion=4082&id_portal=50&id_contenido=18554).

Estos tres instrumentos de política pública nacional e internacional igualmente son la base normativa para la formulación de las políticas de seguridad escolar en Colombia y particularmente en Bogotá: La Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley General de Educación de 1994 y la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989.

En Colombia, se abordó inicialmente el tema de la convivencia escolar desde la Ley General de Educación 115, de 1994. Durante el desarrollo de esta ley, y comenzando la década de los 2000 el Consejo de Bogotá expidió el Acuerdo Número 04, por el cual se crearon los Comités de Convivencia en los Establecimientos Educativos Oficiales y Privados Del Distrito Capital (*Acuerdo 04, 2000*).

En corto tiempo se produce en la concepción de la política distrital un desplazamiento de la convivencia, a la seguridad escolar. Esto se evidencia en la propuesta del Acuerdo 203 de 2004 expedido por el Consejo de Bogotá, que contemplaba la creación del Consejo Distrital de Seguridad. Si bien dicho Acuerdo no fue aprobado, allí se planteó que la seguridad escolar, estaba relacionada con “el ambiente de convivencia social para que la persona pueda realizar el ejercicio público y privado de todas las libertades previstas en el orden constitucional a fin de garantizar el normal desarrollo y disfrute de sus derechos fundamentales” (Proyecto de acuerdo 203, 2004).

Este primer intento se concretó con la creación del Sistema Distrital de Seguridad Escolar, con la expedición del Acuerdo 173 de 2005, en el cual se definió la seguridad escolar como:

(...) el conjunto de condiciones requerido para que los miembros de la comunidad escolar puedan realizar el ejercicio pleno de los derechos, libertades y obligaciones que les reconoce o les impone el ordenamiento jurídico interno y las normas internacionales sobre derechos humanos (Acuerdo 173, 2005).

Es importante aclarar que este acuerdo se expidió antes de que saliera a la luz pública el Código de Infancia y Adolescencia en el año 2006, y que aun así, desarrolló lo contemplado sobre derechos del niño en la Convención de 1989.

Sin embargo, el concepto de seguridad escolar va más allá de la población infantil y juvenil y abarca a todos los miembros de la comunidad escolar, lo cual resulta diferente al tema de la violencia escolar, que casi siempre se relaciona con las lógicas de interacción de la población escolarizada e incluye a docentes y estudiantes.

El acuerdo contempló la seguridad escolar desde dos miradas; desde la protección de los derechos de las personas y desde la prevención:

La seguridad escolar en su concepción integral incluye tanto la efectiva protección frente a cualquier factor de agresión o menoscabo de la vida, la integridad, la libertad, la dignidad, los bienes y los demás derechos de las personas, como la prevención de las situaciones que pongan en riesgo esos derechos (Acuerdo 173, 2005).

El acuerdo fue claro en definir los escenarios de la seguridad escolar:

Las instalaciones físicas de las instituciones educativas públicas y privadas de la Ciudad de Bogotá, los vehículos y demás medios de transporte escolar, y las vías públicas utilizadas por los estudiantes en sus desplazamientos entre la zona escolar y sus residencias, así como los lugares externos a las instalaciones escolares donde se realicen actividades pedagógicas y eventos de recreación o deporte con participación de los miembros de la comunidad escolar (Acuerdo 173, 2005).

Se incluye el tema de vehículos y medios de transporte, pensando en la seguridad vial de los escolares, los entornos barriales por donde transitan cotidianamente los estudiantes de ida y vuelta de la casa al colegio y los lugares cercanos al colegio que son utilizados para actividades curriculares, como parques, auditorios o centros comunitarios.

En el acuerdo se contempló además, la necesidad de diseñar y adoptar el Plan de Seguridad Escolar y la conformación del Comité de Seguridad Escolar. Consideramos que este concepto de seguridad escolar es amplio, puesto que no lo reduce al espacio institucional, y abre las fronteras de la escuela al entorno más próximo.

A partir de esta primera norma, se expidieron nuevas que incluyeron la creación del Observatorio de Convivencia Escolar en 2010 (*Acuerdo 434*, 2010); la creación de la política distrital que contempló el Programa Caminos Seguros en 2010 (*Acuerdo 449*, 2010); el Decreto 546 (*Decreto 546*, 2011) que reglamentó el acuerdo que creó el Observatorio de Convivencia Escolar; y la creación de los planes integrales de convivencia y seguridad escolar PICSE, en 2012 (*Acuerdo 502*, 2012). Cierra este ciclo de políticas públicas de seguridad escolar en Bogotá, la formulación del Plan Sectorial de Educación 2012-2016, específicamente con la formulación del Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, y con la estrategia Respuesta Integral de Orientación Rio (*Acuerdo 518*, 2012) D.C. Acuerdo 518 de 2012. (Diciembre 26 (Ver figura 40).



Figura 40. Políticas distritales sobre seguridad escolar 2005-2016.

Fuente: Elaboración propia.

La formulación de estas políticas en los últimos diez años han contribuido al pleno ejercicio de los derechos humanos de la población escolar y sin duda se han convertido en una herramienta fundamental para el afrontamiento de la violencia escolar desde una mirada más amplia e incluyente, dándole un lugar a la acción pedagógica antes que a la intervención de la justicia o del

Sistema Penal Adolescente. Por lo menos, así lo registra el objeto del Observatorio de Convivencia Escolar en Bogotá en la primera parte del enunciado:

El observatorio de convivencia escolar será un espacio de reflexión pedagógica, con el objeto de incentivar la investigación y el diseño de estrategias encaminadas a prevenir situaciones de violencia escolar en las instituciones educativas públicas y privadas del distrito capital (Acuerdo 434, 2010).

Sin embargo, en la segunda parte del enunciado, encontramos una contradicción en el objeto pedagógico del Observatorio, pues allí se contempla en el párrafo “que las situaciones de violencia que constituyan *contravenciones [La cursiva es nuestra]* o delitos, se pondrán en conocimiento de las autoridades competentes, para lo pertinente” (Acuerdo 434, 2010).

De acuerdo con lo que hemos desarrollado, las contravenciones a las normas de convivencia como las lesiones personales que no comprometen la integridad de la víctima, las riñas y las contravenciones a la propiedad como los hurtos simples, no constituyen un delito y por tanto el espacio para su tratamiento e intervención pedagógica debería ser el espacio escolar. En consecuencia, la autoridad competente para lo pertinente no podría ser otra que la autoridad pedagógica o la responsabilidad pedagógica para ponerlo en los mismos términos como lo nombra el Código de Infancia y Adolescencia de 2006.

Si la institución escolar cede todos los espacios de intervención con la población infantil y juvenil, ¿qué espacio le quedaría para la formación ética y ciudadana y para la acción pedagógica? El campo de las contravenciones infantiles y juveniles está asociado con la formación ciudadana, con la formación cívica, con el aprendizaje de las normas de convivencia y con el respeto y la tolerancia. Entregar este campo a otro tipo de intervención, como la justicia, desdibujaría la esencia del campo educativo.

Es claro que el campo escolar está siendo reconfigurado con las nuevas políticas de reconocimiento de derechos de la infancia y la adolescencia, y que en dichos cambios se evidencia la incertidumbre del accionar pedagógico, pues no solo es el maestro el que ahora puede intervenir frente a situaciones de convivencia, violencia o seguridad escolar sino que debe compartir la intervención con diferentes funcionarios e instituciones: policía de infancia y adolescencia, comisarios de familia; jueces penales de adolescentes; entre otros. Pero mientras se decanta el nuevo paradigma de asumir a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, está claro que no se puede perder de vista la esencia pedagógica en las relaciones y prácticas escolares.

El programa Caminos Seguros al Colegio, fue planteado como una política distrital en Bogotá en 2010 y propuso como objetivo:

Priorizar las condiciones de seguridad de los entornos escolares para los niños, niñas y adolescentes de la Capital, mediante acciones que vinculen a la Autoridad de Policía, la participación activa de la comunidad educativa, la Comunidad circundante a los colegios, el mejoramiento de los entornos escolares y los recorridos peatonales en cuanto al espacio público, los servicios públicos, la infraestructura y señalización (Acuerdo 449, 2010, Art. 1).

Aunque este programa no fue estudiado a cabalidad en este caso, hacemos referencia al mismo por considerar que es realmente una alternativa para contrarrestar la violencia en los entornos escolares y barriales. Consideramos que ofrece elementos que aportan sentimientos de seguridad objetiva y subjetiva en los recorridos que hacen los escolares de la casa a la escuela y viceversa.

Otro elemento importante de la política distrital para la convivencia y la seguridad escolar, radica en la formulación de los Planes Integrales de Convivencia y Seguridad Escolar (PICSE), los cuales ha sido definidos como

Herramientas de planeación y gestión de las instituciones educativas distritales en materia de la seguridad escolar y convivencia estudiantil en Bogotá, D.C., los cuales tienen como objetivo principal prevenir los problemas de seguridad y de convivencia de los estudiantes al interior y en los entornos de los centros educativos (Acuerdo 502, 2012, Art. 1).

Los PICSE se formulan en cada institución educativa teniendo en cuenta los aspectos particulares del interior y de los entornos de los centros educativos articulándose al Plan Integral de Seguridad Escolar del Distrito Capital, establecido en el Acuerdo 173 de 2005 y del Programa de Caminos Seguros al Colegio, consagrado como política pública en el Acuerdo 449 de 2010 (Acuerdo 502, 2012, Art. 3).

El Plan Sectorial de Educación de Bogotá 2012-2016 contempló dentro de sus objetivos la formación ciudadana de los educandos y para ello implementó el Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia PECC. Para el desarrollo de este proyecto planteó la estrategia Respuesta Integral de Orientación Escolar 'RIO'. Dicha estrategia

parte de considerar la importancia de potenciar la orientación escolar para garantizar los derechos de los estudiantes y favorecer la convivencia en las instituciones educativas y en sus entornos (Secretaría de Educación del Distrito, 2013a). La estrategia RIO.

Se construyó de manera participativa e inició la implementación como una manera de responder oportuna, eficiente y eficazmente a las necesidades de garantía, prevención, promoción, difusión y restablecimiento de derechos y al desarrollo de capacidades ciudadanas. Fija su interés especialmente en el papel que hacia la construcción de la convivencia escolar y las relaciones armónicas cumplen los y las orientadoras escolares. Se considera dentro de la estrategia que potenciar la orientación escolar se constituye en un paso importante hacia la garantía de derechos de los estudiantes y el logro de cambios favorables para las condiciones de convivencia en las instituciones educativas y en el territorio que las rodea. La estrategia plantea cinco componentes básicos a saber: Entornos escolares seguros, atención a situaciones críticas — Unidades Móviles, sistema de alertas, fortalecimiento del rol de la orientadora / orientador escolar, comunicación y difusión (Secretaría de Educación del Distrito, 2013b).

Finalmente, podemos afirmar que el Plan Sectorial de Educación 2012-2016 propuesto en Bogotá, está en consonancia con los presupuestos de la Ley 1620 que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar (Ley 1620, 2013); e igualmente con el Decreto Nacional 1965 el cual reglamenta la Ley 1620 de 2013 (Decreto 1965, 2013). De esta manera, Bogotá ha ido adelante en el país en la formulación de la política pública sobre infancia, convivencia, prevención de la violencia y la seguridad escolar.

Mediciones sobre la seguridad escolar en Bogotá

La percepción de seguridad escolar en Bogotá fue medida en la Encuesta de clima escolar y victimización, realizada en 2013 por la Secretaría de Educación. La encuesta formuló preguntas a los estudiantes como: ¿te sientes seguro en tu colegio? ¿Te gusta tu colegio? ¿Confías en tu colegio? Al respecto, presentamos los resultados de la encuesta en cada una de estas preguntas en la Figura 41, Figura 42 y Figura 43.

NO ME SIENTO SEGURO EN EL COLEGIO

En casi las dos terceras partes (suma de las últimas 5 columnas), más del 30% de las y los estudiantes de los colegios públicos declararon sentirse inseguros.

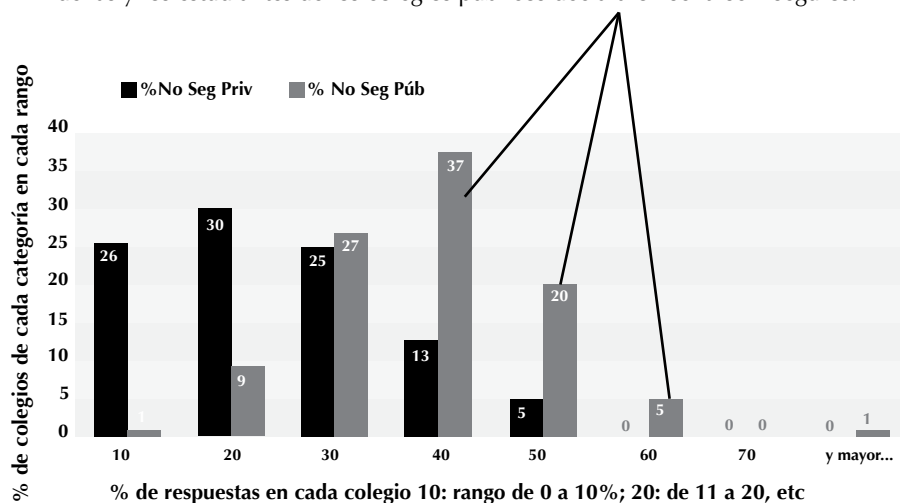


Figura 41. Percepción de seguridad en colegios públicos y privados de Bogotá en 2013. Fuente: Tomado de "Encuesta de Clima Escolar y Victimización 2013", por Secretaría de Educación Distrital. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, p. 105.

En los colegios públicos de Bogotá, cerca de dos terceras partes, más del 30% de las personas encuestadas manifestaron sentirse inseguros en el colegio (Secretaría de Educación del Distrito et al., 2013, p. 104).

Respecto a la pregunta de si les gusta mucho el colegio, más del 30% de los y las estudiantes de los colegios públicos, manifestaron su agrado por el colegio. La sensación de "gustar el colegio" es algo más alta en colegios públicos que en los colegios privados.

ME GUSTA MUCHO MI COLEGIO

Más del 30% de las y los estudiantes declaran que les gusta mucho su colegio en los colegios públicos. Esa condición sólo se da en el 33% de los colegios privados.

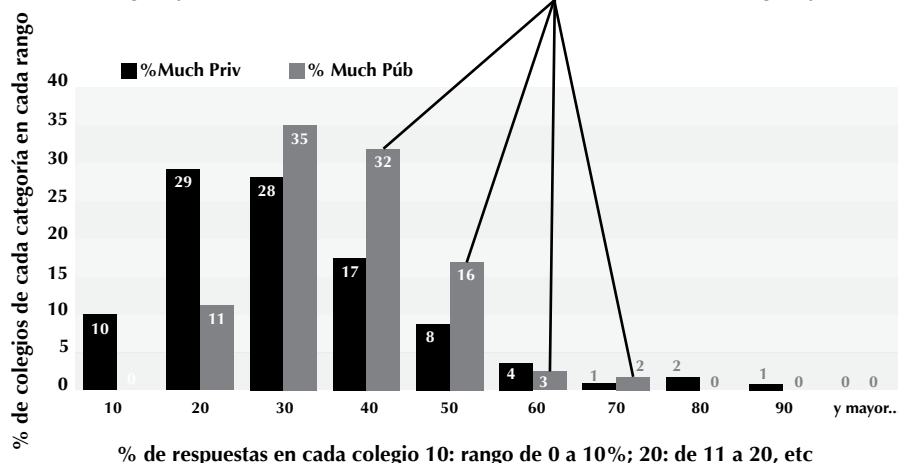


Figura 42. Percepción de seguridad: me gusta mucho mi colegio. Bogotá 2013. Fuente: Tomado de "Encuesta de Clima Escolar y Victimización 2013", por Secretaría de Educación Distrital. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, p. 96.

Con respecto a la pregunta sobre si confían en el colegio, “en el 88% de colegios públicos más del 50% de los encuestados manifestaron “poca confianza” en el propósito de profesores y directivos en beneficio de los estudiantes” (Secretaría de Educación del Distrito et al., 2013, p. 99).

¿CONFÍAS EN TU COLEGIO?

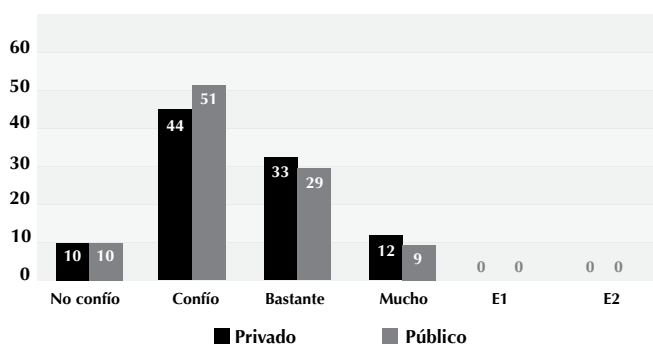


Figura 43. Percepción de confianza en el colegio. Bogotá 2013. Fuente: "Encuesta de Clima Escolar y Victimización 2013, por Secretaría de Educación Distrital. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, p. 97.

Una de las conclusiones de la encuesta sobre el tema de la percepción de inseguridad en los colegios de Bogotá en 2013 es que, si bien la sensación de inseguridad es mayor en los colegios públicos en un 34%, se detectaron colegios en los que los reportes de inseguridad son muy altos. Por otro lado, solo algo más del 30% expresaron sentimientos de gusto por el colegio y el 50% de los y las estudiantes desconfiaban de la labor de los directivos y docentes en beneficio de los y las estudiantes (Secretaría de Educación del Distrito et al., 2013, p. 109).

Si se comparan estos resultados con el informe sobre convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá 2006 se encuentra que para ese momento la percepción de inseguridad dentro del colegio era del 11%, y del camino de ida y regreso al colegio era del 28% (Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana, 2006, p. 49). Ello significa que tanto la percepción de inseguridad al interior de las instituciones educativas como la inseguridad en el entorno ha aumentado en los últimos siete años en Bogotá.

Factores asociados a la inseguridad escolar: El cerramiento escolar

Los cambios en la arquitectura escolar en Colombia se han incrementado a partir de la década de los años 2000. Una de las normas más influyentes en las construcciones escolares ha sido la Norma Técnica Colombiana NTC 4595 de 1999, en la que se contempló que

[...] los cerramientos de los predios no son de construcción obligatoria. En caso de que existan, deben preferirse aquellos que, sin vulnerar la Seguridad, permitan alguna forma de relación visual con el entorno inmediato, cuidando en todo momento de mantener o mejorar las calidades ambientales circundantes (Norma técnica colombiana No. 4595, 2006).

En esta norma técnica el concepto que prevalecía para los cerramientos escolares era el de seguridad.

Esta consideración sobre los cerramientos escolares fue tenida en cuenta en el *Manual sobre estándares básicos para construcciones escolares* de la Secretaría de Educación de Bogotá, presentado en el año 2000 (Gutiérrez Paz, 2009, pp. 155–176) adjudicándole un enfoque pedagógico. Este manual contemplaba la necesidad de abandonar el aislamiento de las instituciones educativas y propiciar la apertura de relaciones con la comunidad, ello implicaba, realizar adecuaciones a las instalaciones en lo que tenía que ver con los cerramientos y determinó el cambio en las nuevas construcciones escolares:

Los espacios escolares requieren abandonar el encierro tradicional que los ha caracterizado y la limitación para facilitar movimientos, estrategias y metodologías activas de dinamización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, abriéndose a recuperar todos los espacios disponibles en la institución escolar para convertirlos en alternativas al servicio de los procesos pedagógicos, facilitando el desarrollo de pedagogías activas y participativas y de interacción con la comunidad local (Rivera Realpe & Asociados Ltda., 2000, p. 17).

Desde esta mirada, el nuevo concepto de cerramiento de las edificaciones escolares se asumió como una medida pedagógica, pero además de seguridad y de protección para facilitar la relación visual con el entorno:

Cerramiento: se entiende como una medida de seguridad, que sin debilitar la protección, debe facilitar una clara relación visual con el entorno. Se establece una transparencia del 90% del cerramiento a partir de un zócalo o base de 60 cm de altura, con una altura no mayor de 2 m. En ningún caso, el cerramiento servirá para ubicar propaganda o avisos comerciales (Rivera Realpe & Asociados Ltda., 2000, p. 38).



Figura 44. Fotografía de cerramiento de las instituciones educativas de Bogotá: Reemplazo de muros por mallas. Fuente: "Proyecto de Investigación. Violencia escolar en Bogotá: una mirada desde los maestros, las familias y los jóvenes", Bogotá 2009-2011.

Para adecuar los cerramientos escolares, algunas instituciones educativas de Bogotá, se dieron a la tarea de tumbar los muros que las separaban con el entorno y en su lugar colocar mallas. Este reemplazo fue señalado como factor de mayor inseguridad en los colegios No. 1, No. 3 y No. 5 de este estudio (Ver Figura 44).

En el colegio No. 1 ubicado en la Localidad Santa Fe, se pudo observar que en la hora del descanso, los expendedores de drogas del sector, la intercambiaban con los estudiantes ante la mirada atónita de los docentes, quienes se sentían imposibilitados para intervenir por miedo a las represalias de los grupos delincuenciales del sector dedicados al microtráfico.

Los profesores reconocían que el cambio en la política de cambiar los muros por las mallas, en este caso especial, había sido desafortunado para la población escolar, aumentando la inseguridad, los riesgos sociales para los estudiantes frente al consumo de sustancias.

En el colegio No. 2 ubicado en la localidad de Usme, desde la rectoría de la institución educativa y con apoyo de los padres y madres de familia, se tomó la decisión de demoler la malla y volver al muro, aduciendo problemas de seguridad. Esta misma decisión ha sido tomada por otras instituciones educativas en el país con el mismo argumento, según lo reseñado por Jaime Gutiérrez, por ejemplo:

Algunos colegios diseñados bajo los preceptos “escuela abierta” han sido cerrados con el argumento de mejorar la seguridad en su interior, como el caso de la Institución Educativa La Independencia, donde en los accesos se han puesto cerramientos para impedir la libre circulación por el edificio (Gutierrez Paz, 2009, p. 162).

En el colegio No. 3, ubicado en la Localidad Fontibón, se encontraron los mayores problemas de seguridad asociados al encerramiento de la institución educativa; al respecto un líder barrial considera que:

Aquí hay un gran error que comete la administración cuando se acoge al POT a una norma que las instituciones educativas deben tener por lo menos el 90% de paredes invisibles y caemos en ese error de permitir que rompan los cerramientos, las paredes, los muros y nos coloquen mallas; las mallas para lo único que se han prestado es para que nuestros chicos lleguen limpios a la institución (sin droga) y a la hora del descanso ya estén llenos de lo que quieran, armas, vicios, lo que quieran; es más, para que roben un celular lo sacan por la malla y alguien afuera lo recibe (Líder Barrial, NES Barrio, Sesión 1, Colegio 3, 28 de febrero de 2009).

Una madre de familia describe la situación así:

Este colegio es muy bonito pero dejan un portón como hacia el lado de la cancha para que la gente que se arrima se le facilite venderle droga a los alumnos, yo misma lo he visto, pero también veo indiferencia de los profesores frente a la situación (Madre 017, NES Familia, Sesión 1, Colegio 3, 28 de febrero de 2009).

La venta de drogas en colegios cercanos al colegio No. 3, también se comercializa a través de las mallas de cerramiento escolar, y su consumo se realiza en lugares como los baños: “Por medio de las mallas les estaban vendiendo el vicio y en los baños “venga china ¿quiere? Tome pruébela” (Madre 020, NES Familia, Sesión 2, Colegio 3, 14 de marzo de 2009).

El caso de los cerramientos escolares en Bogotá nos deja ver la necesidad de focalizar las políticas educativas teniendo en cuenta los diversos contextos, pues como quedó demostrado, del supuesto loable de ‘abrir las puertas de la escuela al entorno y la comunidad’ lo que se logró en algunos colegios fue aumentar los riesgos y la inseguridad.

Conclusiones. La violencia desde las contravenciones

En Colombia, la violencia interpersonal produce más víctimas que la violencia sociopolítica, la económica o la violencia contra grupos marginales. La ciudad con mayores índices de violencia interpersonal en 2011 fue Bogotá. Esta violencia se caracteriza por ser preponderantemente masculina, se da entre población joven de 14 a los 30 años y se realiza en el espacio público, con prevalencia en los fines de semana. Como ya se ha visto, la mayoría de las veces está asociada a lesiones personales por riñas, consumo de alcohol y otras sustancias, porte de armas blancas y hurto menor. Las personas involucradas en este tipo de actos tienen un nivel de escolaridad de básica a secundaria.

El hecho que las lesiones personales se incrementen entre los 10 y los 14 años, es significativamente importante, pues implica que son los jóvenes -en su mayoría escolarizados- quienes están en mayor riesgo frente a este tipo de relaciones de violencia. Esta población es víctima de maltrato infantil en el hogar, maltrato en la escuela y lesiones personales en la calle. El común denominador de las causas está asociado al desamor, al consumo de alcohol o drogas psicoactivas, la intolerancia, al machismo, a las riñas con y sin armas, y se origina entre el grupo social de conocidos, familiares amigos y vecinos.

Si bien la población infantil y juvenil continúa siendo la más afectada frente a las relaciones de violencia, a su vez los jóvenes escolarizados reproducen tempranamente estas relaciones en la vida cotidiana, haciendo más complejo el campo de la violencia escolar. Algunas de las manifestaciones de esta situación son: el acoso entre pares, el maltrato escolar y las contravenciones; en cada una de estas manifestaciones la violencia interpersonal está presente ya sea como acoso físico o directo, como maltrato físico o como riñas escolares con porte de arma blanca. Esto es coherente con los datos presentados en el estudio, que señalan que la población estudiantil representa la quinta parte de las víctimas de lesiones personales en el país.

La violencia escolar y las contravenciones

La producción académica disponible sobre las violencias asociadas a la vida escolar nos permite hacer más comprensible el fenómeno, pudiendo diferenciar enfoques, tipologías y naturaleza desde las cuales ésta puede ser analizada. Los enfoques desde los que se ha mirado la violencia escolar incluyen el psicopedagógico, el psicoeducativo y el criminalístico. Por su

parte, las tipologías existentes diferencian formas de la violencia escolar entendida como acoso, ciberacoso, maltrato y contravenciones a las normas e infracciones a la ley o delitos.

Igualmente, en cada una de las tipologías se puede diferenciar la intensidad del daño que produce: acoso serio, moderado o leve; maltrato serio, moderado o leve; contravenciones e infracciones. Según la naturaleza, la violencia escolar puede ser entendida como simbólica, física, emocional o verbal, de esto se deriva que la intencionalidad puede ser mediante el uso de la fuerza o del poder.

Aun así, la tipología menos estudiada de la violencia escolar, está referida a las contravenciones infantiles y juveniles las cuales hacen referencia a los comportamientos que van en contra de la sana convivencia y el no acatamiento de las normas. Como ya hemos estudiado, estas contravenciones se dan en todos los ámbitos y afectan tanto a individuos como a grupos. Las contravenciones que se dan en el espacio escolar o asociadas a la vida escolar las hemos denominado contravenciones escolares y tienen su correlato en el contexto sociocultural de la ciudad y del país pues se expresan de forma similar.

Ya hemos visto que las contravenciones se caracterizan por ser de doble naturaleza, tanto al trato social y a la convivencia como a la propiedad. Dentro de las contravenciones al trato social encontramos las riñas con lesiones personales, acompañadas en la mayoría de veces por porte de armas blancas y consumo de alcohol y otras sustancias. Dentro de las contravenciones contra la propiedad se encuentra el hurto menor como una de las mayores manifestaciones de desarreglo social tanto en el espacio escolar como en el contexto sociocultural colombiano, aspecto este último sobre el que queremos llamar la atención por su alta incidencia y por el aprendizaje negativo y de alta rentabilidad que constituye.

La importancia de su estudio radica en que las contravenciones pueden fácilmente configurarse en infracciones o delitos cuando del maltrato o las lesiones personales leves a consecuencia de las riñas, se pasa al uso de la violencia extrema o con armas tanto blancas como de fuego causando heridas de gravedad y algunas veces la muerte. Dichas contravenciones que terminan en infracciones han sido objeto de los estudios sobre violencia juvenil, la mayoría de las veces desde el enfoque criminalístico. Una vez que las contravenciones abandonan su terreno cruzando la frontera legal y entran en el campo del delito, pasa a intervenir el Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente, el cual atiende todo lo relacionado con los delitos cometidos por jóvenes entre catorce y dieciocho años de edad.

De esto deriva la importancia de asumir una actitud responsable, pedagógica y preventiva ante la presencia de las contravenciones infantiles y juveniles en las instituciones educativas. Hacerlo permitirá poner límite a la frecuencia de este tipo de hechos entre la población infantil y juvenil escolarizada y se convertirá en un acto restitutivo de derechos, en acto educativo integral, que prevendrá la progresividad del tránsito de la contravención a la infracción o delito.

Este libro centró su atención en describir y analizar los problemas asociados a estas contravenciones. Sin embargo, resulta un llamado de atención para todas las instancias involucradas el hecho de naturalizar contravenciones como hurtos o riñas y hacerlas cotidiano. La violación de las normas, al no ser sancionadas, crea un clima de impunidad que la estimula y hace que se convierte en un ‘aprendizaje’ de infracciones mayores.

Por ello estamos llamados a evitar crear una cultura que se aprende desde la niñez y que es con frecuencia la puerta de entrada hacia la violación de otras normas, y muy probablemente –según hemos visto-, la puerta de acceso al mundo del delito.

Entornos Barriales

Desde el concepto de entorno de la teoría ecológica se analizaron las interdependencias que se dan entre la familia, la escuela y el barrio, tomando como eje de análisis la configuración de un campo más amplio a través de la interconexiones de los tres, aplicando el concepto de las transiciones ecológicas e intentando dar sentido a las contravenciones infantiles y juveniles.

En este marco analítico se demuestra cómo los niños, las niñas y los adolescentes transitan de un entorno a otro con posiciones sociales diferentes pero simultáneas, como hijos, estudiantes o ciudadanos jóvenes, y cómo se ven enfrentados diariamente al cruce de fronteras o desplazamientos horizontales entre la casa y la calle, la calle y la escuela, la escuela y el barrio.

Al mismo tiempo, se evidenció la forma en cómo están inmersos en otra serie de transiciones verticales como los retos de avanzar en los niveles académicos, del preescolar a la primaria, de la primaria a la básica y de esta a la media. Se señaló además, la forma en cómo en las transiciones sociales o los ritos de paso o los desplazamientos circulares, los adolescentes se juegan la aceptación y pertenencia a grupos de pares, parches, bandas, tribus urbanas o pandillas.

El análisis de estas transiciones infantiles y juveniles permite concluir que el eje articulador fueron las contravenciones a la propiedad (hurto simple) cometidas por niños, niñas y adolescentes en los entornos escolares y barriales y que en dichas dinámicas también juegan un papel fundamental las riñas, el porte armas, el consumo de sustancias, con la frecuente consecuencia de las lesiones personales. Estas conductas están asociadas al afianzamiento de liderazgos y relaciones de dominio territorial y grupal.

En las cinco localidades estudiadas las violencias del entorno barrial interactúan, dinamizan y potencian las violencias escolares, pero esta no es una relación mecánica ni unívoca. Con excepción del caso de la localidad de Fontibón, en las localidades estudiadas predominó la percepción de seguridad dentro del plantel frente al afuera de la institución escolar. Incluso, en el caso mencionado de Fontibón, jóvenes involucrados en actos de violencia social buscaron protección en el plantel educativo frente a las persecuciones de los grupos de limpieza social que se manifestaban amenazantes en el barrio. Este puede ser un esperanzador punto de partida del papel de la escuela y la educación frente a las violencias del entorno barrial, pues le otorga una legitimidad inesperada a la escuela y al maestro ante la comunidad.

Asimismo, observamos que las contravenciones infantiles y juveniles tienen sus mayores expresiones en las transiciones del preescolar a la primaria; de la primaria a la secundaria; de la secundaria a la media y de la media a la universidad o al mundo del trabajo. Por ello ha de ponerse especial atención al acompañamiento pedagógico en estas transiciones escolares.

El paso de las contravenciones a las infracciones infantiles y juveniles puede estar potenciado por situaciones asociadas a la desescolarización. En este sentido, la acción prioritaria sería evitarla y ofrecer todas las alternativas pedagógicas y garantías eficaces de permanencia en el sistema escolar a los jóvenes que se consideren en situación de riesgo de deserción. Por lo tanto ha de reforzarse el sistema de orientación escolar y su apoyo por equipos interdisciplinarios e interinstitucionales.

Sobre la seguridad urbana

La seguridad entendida como un bien común favorece la ciudadanía, la participación, la inclusión social y el pleno ejercicio de los derechos. La seguridad ha sido estudiada desde la dimensión objetiva y la dimensión subjetiva; la primera mide cuantitativamente la probabilidad real de ser víctima de un delito o de estar en riesgo de serlo, y la segunda hace referencia a la

percepción real o imaginaria de los sujetos sobre los riesgos o las amenazas de ser víctimas de contravenciones o delitos. Hacer énfasis en la dimensión subjetiva, permitió entender de primera mano cómo perciben el mundo quienes transitan en dichos espacios escolares y barriales.

Las contravenciones infantiles y juveniles que se suceden en espacios escolares y barriales no configuran el campo de la violencia urbana, en la medida en que no son delictivas ni alteran el orden público. Más bien, configuran el campo de la seguridad ciudadana en la medida en que alteran la convivencia social y producen sentimientos de inseguridad en la población infantil y adulta. El problema se manifiesta cuando se demandan intervenciones inadecuadas en el espacio escolar, colocando en riesgo de desescolarización a los estudiantes y aumentando el estigma de peligrosidad que recae sobre los adolescentes, jóvenes, niños y niñas más vulnerables.

Las contravenciones cometidas por los jóvenes escolarizados en los entornos escolares y barriales no son los detonantes de la inseguridad urbana, pues son muchos los elementos que la configuran, haciendo de ella un fenómeno complejo que va más allá de la escuela. Lo importante es reconocer las dinámicas sociales en las que están inmersos los niños, las niñas y los adolescentes y las lógicas en que pueden verse involucrados. De esta forma pueden ser reconocidas y tratadas preventiva, pedagógica y oportunamente.

La política pública, tanto a nivel nacional como distrital, ha asumido en las dos últimas décadas el tema de la seguridad y la convivencia ciudadana. Tal como vimos, el Plan de Desarrollo 2010-2014 ‘Prosperidad para Todos’ del orden nacional, tomó como eje articulador de la política la lucha contra la comisión de contravenciones. En el orden distrital finalizando el año 2011 se aprobaron dos herramientas jurídicas fundamentales para la ciudad que potenciaron los derechos de la población infantil y juvenil y la seguridad humana y la seguridad ciudadana. También se formuló la política pública de infancia y adolescencia de Bogotá 2011-2021 y la política pública distrital de Convivencia y Seguridad Ciudadana. Esta política distrital de convivencia y seguridad ciudadana ha hecho explícita la necesidad de construir ciudades seguras y protectoras de derechos, en donde los niños, las niñas y los adolescentes son prioritarios para la intervención y podría ser un modelo nacional.

Se hizo importante que la seguridad escolar fuese asumida como una categoría de la seguridad ciudadana, con un enfoque de derechos de la infancia y la adolescencia, aplicada al entorno escolar en sentido amplio, el cual incluye el espacio escolar propiamente dicho, los entornos escolares, el recorrido de la casa a la escuela y el transporte que utilizan los niños y las niñas para llegar a la institución educativa.

Bogotá ha sido novedosa en el diseño e implementación de las políticas públicas sobre seguridad escolar. En este sentido, la ciudad cuenta con el Sistema Distrital de Seguridad Escolar desde el año 2005, el Observatorio de Convivencia Escolar desde el año 2010 y diferentes planes y programas dirigidos al tema de la seguridad y convivencia como ‘Caminos Seguros’ y ‘Planes Integrales de Convivencia y Seguridad Escolar’ en 2010 y 2012 respectivamente. El Plan Sectorial de Educación 2012-2016 propuso dos ejes fundamentales para el apoyo de la convivencia y el control de la violencia escolar mediante el Proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia y la Estrategia Integral de Orientación Escolar RIO.

La mayoría de la población que participó en el estudio, percibió los entornos barriales como espacios seguros. Esta percepción fue selectiva dado que los moradores percibieron mayor seguridad mientras que los extraños o ajenos al barrio lo percibieron como inseguro. Habría que hacer notar que la percepción de inseguridad aumenta en los estratos 1,2 y 3 en el contexto general de la ciudad. Los actos contraventores que afianzan la percepción de inseguridad tanto en el espacio escolar como en el barrial son los hurtos y robos, las riñas y el consumo de sustancias.

Finalmente, debemos reafirmar que el vacío más importante para abordar esta compleja problemática desde la escuela, parte de la necesidad de armonizar el trabajo preventivo y consensuado entre los maestros, los padres y las madres de familia con los agentes del entorno barrial. Además, promover la constitución y uso de las redes de apoyo interinstitucional de protección como el ICBF, Integración Social, Comisarías de Familia, Policía de Infancia y Adolescencia, organizaciones comunitarias de los barrios, ONG’s y otras organizaciones de la sociedad civil; para así constituir a la escuela en el epicentro de la red de formación y prevención.

- A punto de morir en un colegio. (2006). *El Tiempo*. Recuperado a partir de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1926979>
- Abramovay, M. (2005). Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 833–864. Recuperado a partir de www.miriamabramovay.com/site/index.php?option=com
- Acero Velásquez, H., Núñez, A., Parra Dionisio, S., & Castillo, M. (2012). *Evaluación de la política de seguridad y la convivencia de Bogotá*. Bogotá. Recuperado a partir de https://masciudadania.gov.co/index.php/component/jdownloads/send/3-2012/84-evaluacion-de-la-politica-de-seguridad-y-la-convivencia-de-bogota-2012?option=com_jdownloads
- Acuerdo 04, “Por el cual se crean los Comités de Convivencia en los Establecimientos Educativos Oficiales y Privados del Distrito Capital.” Régimen legal de Bogotá D. C. (2000).
- Acuerdo 173, “Por el cual se establece el Sistema Distrital de Seguridad Escolar y se dictan otras disposiciones” Régimen legal de Bogotá D. C. (2005).
- Acuerdo 434, Reglamentado por el Decreto Distrital 546 de 2011 “Por medio del cual se crea el observatorio de convivencia escolar” Régimen legal de Bogotá D. C. (2010). Colombia. Recuperado a partir de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=39291>
- Acuerdo 449, “Por medio del cual se establece el programa caminos seguros al colegio como política distrital en Bogotá D.C.” Régimen legal de Bogotá D. C. (2010).
- Acuerdo 489, “Por el cual se Adopta El Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas para Bogotá D.C. 2012-2016. Bogotá Humana” Régimen legal de Bogotá D. C. (2012). Colombia. Recuperado a partir de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=47766>
- Acuerdo 502, “Por medio del cual se crean los planes integrales de convivencia y seguridad escolar - PICSE y se dictan otras disposiciones” Régimen legal de Bogotá D. C. (2012).

- Acuerdo 518, “Por medio del cual se constituyen equipos interdisciplinarios de orientación escolar en las instituciones educativas oficiales del Distrito Capital” Régimen legal de Bogotá D. C. (2012).
- Alcaldes piden aplicar máximas penas a partir de los 15 años. (2013, agosto 2). *El Tiempo*. Bogotá. Recuperado a partir de http://www.eltiempo.com/justicia/articulo-web-new_notia_interior-12969285.HTML
- Alcaldía Mayor de Bogotá, & Centro de Estudio y Análisis en Convivencia y Seguridad Ciudadana. (2009). *Diagnóstico de seguridad local de Bosa*.
- Alta Consejería para la Convivencia y la Seguridad Ciudadana & DNP. (2011). *Política Nacional de Seguridad y Convivencia Ciudadana*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Álvarez, C. (2007). Hurto a residencias en Bogotá 1999-2006. Recuperado a partir de <http://www.ceacsc.gov.co/index>
- Así nació el temido clan delincuencial de los Pascuales. (2013, enero 13). *El Tiempo*.
- Así se demolió olla de microtráfico en Bogotá. (2014). Recuperado 13 de julio de 2015, a partir de <http://www.kienyke.com/noticias/asi-se-demolio-olla-de-microtrafico-en-bogota/>
- Así son los “Pascuales”, la familia que azota el norte de Bogotá. (2013). *Semana*. Recuperado a partir de <http://www.semana.com/nacion/articulo/asi-pascuales-familia-azota-norte-bogota/328904>
- Ávila Martínez, A. F. (2014). Gestión de la seguridad en Bogotá. En *Violencia urbana. Radiografía de una región* (pp. 22–51). Bogotá: Fescol.
- Blaya, C. (2012). Violencia escolar: ¿una juventud desilusionada? En A. Furlán (Ed.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 31–44). México: Siglo XXI editores.
- Bolívar, C., Jiménez, M., Contreras, J., & Chaux, E. (2010). Desentendimiento moral y dinámicas del robo escolar. *Revista criminalidad*, 52(1), 243–261. Recuperado a partir de http://www.policia.gov.co/imagenes_ponal/dijin/revista_criminalidad/vol52_1/06Desentendimiento.pdf
- Bourdieu, P. (1999). Meditaciones pascalianas. En T. Kauf (Ed.), *Meditaciones pascalianas* (pp. 141–168). Barcelona: Anagrama.

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología Del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Buraglia, P. (1998). El barrio desde una perspectiva socio-espacial. Hacia una redefinición del concepto. Recuperado a partir de <http://www.barriotaller.org.co/publicaciones.htm>
- Cámara de comercio de Bogotá. (2010). *Encuesta de percepción y victimización 2009*. Bogotá. Recuperado a partir de [http://www.ccb.org.co/content/download/2993/37886/file/Encuesta II semestre.pdf](http://www.ccb.org.co/content/download/2993/37886/file/Encuesta%20II%20semestre.pdf)
- Cámara de comercio de Bogotá. (2012). *Encuesta de percepción y victimización 2011*. Bogotá. Recuperado a partir de <http://www.ccb.org.co/Investigaciones-Bogota-y-Region/Seguridad-Ciudadana/Observatorio-de-Seguridad/Encuesta-de-percepcion-y-victimizacion>
- Cámara de comercio de Bogotá. (2014). *Encuesta de percepción y victimización 2013*. Bogotá. Recuperado a partir de [http://www.ccb.org.co/content/download/2985/37854/file/Encuesta II semestre.pdf](http://www.ccb.org.co/content/download/2985/37854/file/Encuesta%20II%20semestre.pdf)
- Cañon Cueva, L. S. (2013). *Violencia escolar relacionada con barras del fútbol en Bogotá*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Tesis Doctoral.
- Carrión, F. (2004). La inseguridad ciudadana en la comunidad andina. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, (18), 109–119. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=50901813>
- Certeau, de M., Giard, L., & Mayol, P. (1999). *La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar*. México: Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Universidad de los Andes. Taurus.
- Chaux, E., Camargo, D. C., León, M., & Trujillo, D. (2013). Actitudes y dinámicas de robo en un colegio de nivel socioeconómico medio-alto. *Revista criminalidad*, 55(1), 11–29. Recuperado a partir de http://oasportal.policia.gov.co/imagenes_ponal/dijin/revista_criminalidad/vol55_1/02actitudes.html
- Colegios más afectados por la inseguridad tendrán policía. (2008, junio 7). *El Tiempo*. Bogotá.

Comisión de Estudios sobre la Violencia. (1987). *Colombia: Violencia y democracia*. (G. Sánchez Gómez, Ed.) (1ª ed.). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Cruz, J. M. (1999). La victimización por violencia urbana: niveles y factores asociados en ciudades de América Latina y España. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 5(4-5), 259–267. <http://doi.org/10.1590/S1020-49891999000400009>

Dammert, L. (2001). Violencia Urbana: Debate conceptual y desafíos a la gestión local. *Administración pública y sociedad*, (1), 1–14. Recuperado a partir de http://www.iifap.unc.edu.ar/imagenes/revistas/14/violencia_urbana.pdf

Dato, E. (2007). Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 199-2006. Nuevo estudio y actualización del informe 2000. Recuperado 14 de diciembre de 2012, a partir de <http://www.defensordelpueblo.es>

De la Hoz Bohórquez, G. (2007). Lesiones personales. *Forensis 2006 Datos para la vida*, 151–220. Recuperado a partir de <http://www.medicinalegal.gov.co/documentos/10180/33850/5+Lesionespersonales.pdf/033d9fdc-8410-41e1-970e-a06648ec699d>

Debarbieux, E., Blaya, C., del Rey, R., & Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar: un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de educación*, 339, 293–315. Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2057218>

Decreto 1965, Diario oficial de la República de Colombia (2013).

Decreto 520, “Por medio del cual se adopta la Política Pública de Infancia y Adolescencia de Bogotá, D. C.” Régimen legal de Bogotá D. C. (2011). Recuperado a partir de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=44762>

Decreto 540, “ Por el cual se adopta e implementa el Plan Integral de Convivencia y Seguridad Ciudadana” Régimen legal de Bogotá D. C. (2013). Recuperado a partir de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=55651>

Decreto 546, “Por el cual se reglamenta el Acuerdo Distrital 434 de 2010, que creó el Observatorio de Convivencia Escolar” Régimen legal de Bogotá D. C. (2011).

- Decreto 657, "Por el cual se adopta la Política Pública Distrital de Convivencia y Seguridad Ciudadana y se armonizan los procedimientos y mecanismos para la formulación, aprobación, ejecución, seguimiento, evaluación y control de los planes integrales de convivencia (2011).
- Del Olmo, J. A. (2006). El hurto famélico y la aplicación del estado de necesidad como causa de justificación. *Diario La Ley*, 27(6426). Recuperado a partir de http://www.larioja.org/upload/documents/680314_DLL_N_6426-2006.El_hurto_famelico.pdf
- Dueñas Mendoza, L. (2011). Descripción epidemiológica del fenómeno de violencia interpersonal. Colombia, 2011. *Forensis 2011 Datos para la vida*. Recuperado a partir de <http://www.medicinalegal.gov.co/images/stories/root/FORENSIS/2011/3-F-11-V-Interpersonal.pdf>
- Elias, N. (1987). *El Proceso de la civilización : investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas* (1ª ed.). Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Foro Europeo de Seguridad Urbana. (2006). Manifiesto de Zaragoza. Recuperado 10 de julio de 2015, a partir de <http://zaragoza2006.fesu.org/IMG/pdf/manifieste/Manifieste de Saragosse - ESPAGNOL.pdf>
- García Sánchez, B. Y., & Guerrero Barón, J. (2012). *Núcleos de Educación Social*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado a partir de http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/N%C3%BAcleos de Educaci%C3%B3n Social - NES.pdf
- García Sánchez, B. Y., Guerrero Barón, J., & Ortiz Molina, B. (2012). *La violencia escolar en Bogotá desde la mirada de las familias*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado a partir de [http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/La violencia escolar en Bogot%C3%A1 desde la mirada de las familias.pdf](http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/La%20violencia%20escolar%20en%20Bogot%C3%A1%20desde%20la%20mirada%20de%20las%20familias.pdf)
- Gómez Nashiki, A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(26), 693–718.
- Góngora Torres, M., & Pérez, B. (2007). Acosadores escolares o “bulllys” en Bogotá: perfil de un comportamiento invisible en ámbitos escolares. *Forensis 2007 datos para la vida*, 292–306. Recuperado a partir de <http://www.medicinalegal.gov.co/images/stories/root/FORENSIS/2007/Articuloscomplementarios.pdf>
- González, L. (2002). *Percepción ciudadana de la inseguridad*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.

- González, R. (2008). Seguridad escolar. *Inventio. La génesis de la cultura universitaria en Morelos*, (8), 31–38. Recuperado a partir de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3059635.pdf
- Guerrero Barón, J., & García Sánchez, B. Y. (2012). *Violencias en contexto*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gutierrez Paz, J. (2009). Estándares básicos para construcciones escolares , una mirada crítica. *Educación y Pedagogía*, 21(mayo-agosto), 155–176.
- Guzmán Gómez, C. (2012). La violencia escolar desde la perspectiva de francois Dubet: tensiones, reticencias y propuestas. En A. Furlán (Ed.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 49–71). México: Siglo XXI editores.
- Gvirtz, S., & Larrondo, M. (2012). Democracia, diálogo, construcción de la ley. caminos para construir la convivencia en el espacio escolar y generar modos no violentos de la relación. En A. Furlán (Ed.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 295–312). México: Siglo XXI editores.
- Hernández Cardozo, H. W. (2010). Violencia interpersonal en Colombia. 2010. *Forensis 2010 Datos para la vida*, 58–90. Recuperado a partir de <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/10180/34438/3+VIOLENCIAINTERPERSONAL.pdf/3b0dc50a-fab9-4373-85d9-82207af2d008>
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2006). *Forensis 2006 Datos para la vida*. Bogotá: Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses.
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2011). *Forensis 2011 Datos para la vida*. Recuperado 14 de diciembre de 2015, a partir de <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/10180/34616/1+1-F-11-Preliminares.pdf/69f30027-1111-4c41-ba17-b41ebe6cd3e6>
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2013). *Forensis 2013 Datos para la vida* (Vol. 15). Bogotá: Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. Recuperado a partir de <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/10180/188820/FORENSIS+2013+0-+PORTADA+Y+preliminares.pdf/2ec9f133-6274-441e-b928-b09841bec969>
- Jiménez, L. C. (2007). Identificación y caracterización de los lugares trampa que de acuerdo con la georreferenciación de las violencias y los delitos en Bogotá han sido considerados como los más inseguros.

- Jimeno, M. (2007). *Manes, mansitos y manazos: Una metodología de trabajo sobre violencia intrafamiliar y sexual*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia.
- Kelling, G., & Coles, K. (1997). *Fixing broken windows: Restoring order and reducing crime in our communities*. New York: Touchstone. Recuperado a partir de <http://www.amazon.com/Fixing-Broken-Windows-Restoring-Communities/dp/0684837382>
- Krauskopf, D. (2006). *Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en jóvenes*. Washington D. C.: Organización Panamericana de la Salud.
- La inseguridad en Colegios de Fontibón. (2008, mayo 5). *El Tiempo*. Bogotá. Recuperado a partir de <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-159437.html>
- Lagos, M., & Dammert, L. (2012). *Latinobarómetro La Seguridad Ciudadana El problema principal de América Latina*. Lima: Corporación Latinobarómetro.
- Latorre, C. (2004). Sobre la relación positiva entre el capital social y la violencia urbana: un análisis teórico y empírico. *Documento CEDE*, 7191(36), 1–45.
- Ley 1098, “Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia” Diario oficial de la República de Colombia (2006). Colombia. Recuperado a partir de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html
- Ley 1453, “Por medio de la cual se reforma el Código Penal, el Código de Procedimiento Penal, el Código de Infancia y Adolescencia, las reglas sobre extinción de dominio y se dictan otras disposiciones en materia de seguridad” Diario oficial de la República de Colo (2011). Recuperado a partir de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1453_2011.html
- Ley 1620, “Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar” Diario oficial de la República de Colombia (2013).
- Ley 599, “Por la cual se expide el Código Penal Colombiano” Diario oficial de la República de Colombia (2000). Colombia. Recuperado a partir de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0599_2000.html

Ley 745, "Por la cual se tipifica como contravención el consumo y porte de dosis personal de estupefacientes o sustancias que produzcan dependencia con peligro" Diario oficial de la República de Colombia (2002).

Malaver, C. (2012, agosto). La frialdad detrás del robo de celulares y el ipad. *El Tiempo*.

Más allá de Escuela Segura (Editorial). (2014). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 44(2), 5–12. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27031268001>

Mojica, J. A., & Piñeros, C. (2010). Los miedos que crecen en las aulas de los colegios. *El Tiempo*. Recuperado a partir de <http://www.mineduacion.gov.co/observatorio/1722/article-246781.html>

Norma técnica colombiana No. 4595. (2006) (2ª ed.). Bogotá: Dirección de descentralización Ministerio de Educación Nacional. Recuperado a partir de <http://www.mineduacion.gov.co>

Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana. (2006). *Convivencia y seguridad ciudadana en ámbitos escolares de Bogotá 2006*. Recuperado a partir de <http://www.elespectador.com/files/d8f4461c07272f8357a73012230992f3.pdf>

Observatorio legislativo y de opinión. (2007). *Nuevo Código de Infancia y Adolescencia. Antecedentes, análisis y trámite legislativo*. Bogotá: Universidad del Rosario.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.

Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe Mundial sobre la violencia y la salud. Resumen*. Washington D. C.: Organización Mundial de la Salud. Recuperado a partir de http://whqlibdoc.who.int/publications/2002/9275324220_spa.pdf

Pandillismo y Drogas, el punto negro en encuesta de clima escolar. (2014). *El Tiempo*.

Pegoraro, J. S. (2000). Violencia delictiva, inseguridad urbana. La construcción social de la inseguridad ciudadana. *Nueva Sociedad*, (167). Recuperado a partir de http://nuso.org/media/articles/downloads/2855_1.pdf

- PNUD. (1994). *Informe sobre desarrollo humano*. Nueva York: Oxford University Press. Recuperado a partir de http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_1994_es_completo_nostats.pdf
- PNUD. (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano para América Central 2009-2010*.
- Pontón, J., & Santillán, A. (2008). Seguridad Ciudadana: Escenarios y Efectos. *Ciudad Segura*, 2.
- Proyecto de acuerdo 203, “Por el cual se crea y adopta el Consejo Distrital de Seguridad Escolar ” Régimen legal de Bogotá D. C. (2004).
- Pulgarín, A. G. (2012). Prevención situacional y control de los espacios públicos. Revisión de algunos modelos teóricos a propósito del contexto colombiano. *Diálogos de Derecho y Política*, 8(3), 1–18. Recuperado a partir de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/derypol/article/view/12321>
- Rais, K., & Cuperman, R. (2008, octubre 28). Intimidación escolar: lo que no es. *El Tiempo*. Recuperado a partir de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-4789029>
- Ramírez, S. E. (2007). *Fleteo y paseo millonario: zonas críticas (2002-2006)*. Bogotá. Recuperado a partir de www.ceacsc.gov.co/index
- República de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia, 1–139. <http://doi.org/42867930>
- Riñas entre estudiantes deja herido con arma blanca a uno de ellos. (2008). *El Tiempo*. Recuperado a partir de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-4381934>
- Rivas Gamboa, Á. (2005). Una década de políticas de seguridad ciudadana en Colombia. Recuperado 14 de julio de 2015, a partir de <http://pdiba.georgetown.edu/Security/citizenssecurity/Colombia/evaluaciones/decadapoliticas.pdf>
- Rivera Realpe, Á., & Asociados Ltda. (2000). *Construyendo pedagogía. Estándares básicos para construcciones escolares*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá. Recuperado a partir de <http://centrodocumentacion.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/136/1/construyendopedag1.pdf>

Formato de consentimiento

Mi nombre es _____, soy profesor de la _____.
Trabajo en la _____ y soy uno de los investigadores principales del
proyecto titulado: _____.
_____. Este es un trabajo de investigación en el cual se explorará:

_____.

Si usted desea participar voluntariamente en esta investigación, lo que se espera
es que participe en el proceso compartiendo su vivencia personal respecto a su
conocimiento sobre _____. En cada encuentro se le pedirá que usted manifieste sus
puntos de vista de manera verbal o escrita.

Para proteger su confidencialidad y anonimato, el estudio lo identificará mediante
una clave en lugar de utilizar su nombre. Toda la información será recogida de
manera confidencial. Usted puede rehusarse a contestar cualquier pregunta o
terminar su participación en este estudio en cualquier momento.

No existe ningún riesgo para usted en participar en este estudio. El beneficio de su
participación será: _____.

_____.

Los resultados de este estudio serán discutidos en un documento académico
sin mencionar nombres o algún detalle que lo identifique a usted. Si le interesa
obtener una copia de la investigación, me puede contactar y se la enviaré.

Si tiene alguna pregunta o comentario acerca de esta investigación, me
puede llamar en Bogotá al teléfono _____, o enviarme un e-mail a
_____.

Consentimiento: He leído y entendido la información que se me ha suministrado
anteriormente. El investigador ha respondido todas las preguntas a satisfacción y
me ha dado una copia de este formato. Estoy de acuerdo en hacer parte de esta
investigación.

Firma del participante _____

Fecha _____

Firma del investigador _____

Fecha _____

Ficha de identificación de participantes en el NES

Nombre, Dirección, Localidad y teléfono de la Institución Educativa donde se realiza el NES: _____

Nombre y apellidos de la persona que se inscribe en el NES: _____

Edad: _____

Clave personal con la que se identificara en sus escritos en adelante: _____

Estado civil: _____ No. de hijos: ____ Ultimo grado escolar cursado y aprobado: _____

Ocupación laboral actual: _____

Dirección de residencia: _____ Teléfono de residencia:

Nombre del barrio en donde vive: _____ Localidad: _____ Tiempo de residencia en él: _____

Estrato socioeconómico del barrio: _____

Guía de sesión 1. NES Barrio:	
Núcleos De Educación Social (NES)	
<p>Escenario: Barrio</p> <p>Etapa metodológica: Encuentro</p> <p>Sesión No. 1 Fecha:</p> <p>IED jornada mañana: 7:00 AM a 9:00 AM IED jornada tarde: 1:00 PM a 2:30 PM</p> <p>Tema: ¿Quién soy yo en el barrio?</p> <p>Facilitador:</p> <p>Profesional de apoyo:</p> <p>Objetivo de la sesión: A través de un conversatorio dirigido, evidenciar el tiempo de permanencia en el barrio, lugar de procedencia y la pertenencia al mismo.</p>	
<p>Instalación:</p> <p>Saludo y registro de asistencia 10 min.</p> <p>Definición de metodología y las reglas del juego de la sesión: Confidencialidad de la información, compromiso de participación, respeto a la identidad de los participantes. 5 min.</p> <p>Dinámica de activación: presentación de todos los participantes, nombres, profesiones, lugar de residencia 10 min.</p> <p>Contextualización de la sesión sobre el barrio: 5 min.</p> <p>2. Desarrollo de la sesión.</p> <p>Se abordará la pregunta ¿Quién soy yo en el barrio? Se dirigirá una conversación sobre el conocimiento y la percepción que cada uno tiene del barrio, principales problemáticas afrontadas, relaciones sociales que se entablan, expectativas. 1:30 hora.</p> <p>3. Cierre: 5 min.</p>	
Observaciones:	
<p>Recursos empleados: Grabadora, fichas, listas de asistencia, fotocopias de la guía, casete, lápices, croquis del barrio, mapa del barrio, marcadores, bloc de notas.</p>	

Guía de sesión 2 NES. Barrio:	
Núcleos De Educacion Social NES	
<p>Escenario: Barrio</p> <p>Etapla metodológica: Exploratorio</p> <p>Sesión No. 2 Fecha:</p> <p>IED jornada mañana: 7:00 AM a 9:00 AM IED jornada tarde: 1:00 PM a 2:30 PM</p> <p>Tema: Características del barrio</p> <p>Facilitador:</p> <p>Profesional de Apoyo:</p>	
<p>Objetivo de la sesión: Dirigir con los participantes, una observación exploratoria del barrio sobre su ubicación, amueblamiento, lugares de riesgo, espacios de encuentro. Esta caracterización no se hace sobre terreno sino en salón de clase. Esta sesión prepara a los participantes para el recorrido espacial de la próxima sesión.</p>	
<p>Instalación:</p> <p>Saludo y registro de asistencia 5 min.</p> <p>Definición de metodología y las reglas del juego de la sesión. 5 min.</p> <p>Contextualización de la sesión sobre el barrio: 5 min.</p> <p>2. Desarrollo de la sesión</p> <p>Aspectos a tener en cuenta para explorar lo barrial:</p> <p>Ubicación del barrio Límites espaciales del barrio.</p> <p>Descripción física: Amueblamiento del barrio.</p> <p>El barrio tiene una calle principal.</p> <p>¿Existen lugares peligrosos en el barrio?</p> <p>Existen familias o personas peligrosas en el barrio ¿por qué?</p> <p>¿Qué se compra en el barrio y en qué lugares?</p> <p>Lugares y momentos de encuentro de las mujeres, los hombres, los niños y los jóvenes.</p> <p>¿Cómo es la comunicación con los vecinos?</p> <p>¿Conocen otro tipo de religiones diferentes a la católica?</p> <p>¿Qué es lo que más le gusta del barrio?</p> <p>Después de la conversación grupal se les pide a los asistentes que dibujen el sector del barrio que más frecuentan, incluyendo los negocios existentes, instituciones, lugares que quieren resaltar, etc.</p> <p>3. Cierre: 10 min. Se recogen las fichas y se hace un comentario final sobre lo conversado.</p> <p>Se invita a los líderes barriales a la próxima reunión.</p>	
<p>Observaciones: preguntar previamente el nombre del presidente de la junta de acción comunal. Citarlo en el colegio y hacerle una entrevista sobre la historia del barrio y problemáticas actuales. Una pregunta que se deberá hacer a todos los involucrados en el escenario barrial es si ellos consideran que hay relación entre la violencia escolar y la violencia juvenil que se manifiesta en el barrio. Se debe buscar previamente en el mapa y croquis del barrio y la localidad.</p>	
<p>Recursos empleados: Grabadora, fichas, listas de asistencia, fotocopias de la guía, casete, lápices, croquis del barrio, mapa del barrio, marcadores, bloc de notas.</p>	

Guía de sesión 3 y 4 NES. Barrio:	
Núcleos De Educación Social NES	
<p>Escenario: Barrio</p> <p>Etapas Metodológicas: Recorrido espacial</p> <p>Sesión No. 3 y 4. Fecha:</p> <p>IED jornada mañana: 7:00 AM a 9:00 AM IED jornada tarde: 1:00 PM a 2:30 PM</p> <p>Tems: Recorrer el barrio espacialmente.</p> <p>Facilitador:</p> <p>Profesional de apoyo:</p>	
<p>Objetivo de la sesión: Lograr que los participantes interioricen el espacio barrial e identifiquen en él hechos históricos, sociales, situaciones de riesgo y factores de protección.</p>	
<p>Instalación:</p> <p>Saludo y registro de asistencia (5 min).</p> <p>Contextualización de la sesión sobre el barrio (5 min).</p> <p>Definición de metodología y las reglas del juego de la sesión.</p> <p>Se informa a los líderes barriales el objetivo de la sesión y se entrega copia del mapa del barrio para que cada participante registre las observaciones que considere necesarias. Se presenta al presidente de la Acción Comunal quien acompañará el recorrido y lo dirigirá de acuerdo con una ruta establecida.</p> <p>2. Desarrollo de la sesión</p> <p>Con todos los integrantes del barrio se realiza el recorrido, de acuerdo con una ruta diseñada previamente con el presidente de la junta de acción comunal. Se va a los lugares históricos y más relevantes del barrio. Se habla con personajes que habitaron el barrio desde sus inicios y se registra en un mapa las observaciones presentadas.</p> <p>Duración de esta actividad: 2 horas.</p> <p>Plenaria: Una vez realizado el recorrido se regresa a la escuela y se pregunta a los participantes sobre las impresiones que esta actividad ha provocado. Se recogen los mapas para realizar un condensado de los mismos y unificarlos en uno sólo.</p> <p>Cierre. Invitación a próxima sesión.</p>	
<p>Observaciones: Evaluar previamente tanto con las directivas del colegio como con los profesores y líderes barriales sobre la seguridad de realizar el recorrido barrial. De ser muy riesgosa esta actividad deberá hacerse el recorrido sobre el croquis del barrio, sin desplazarse fuera de la institución.</p>	
<p>Recursos empleados: Grabadora, listas de asistencia, fotocopias del mapa del barrio y lápices.</p>	

Guía de sesión 5 NES. Barrio:	
Núcleos De Educación Social NES	
<p>Escenario: Barrio</p> <p>Etapas metodológicas: Recorrido histórico del barrio</p> <p>Sesión No. 5 Fecha:</p> <p>IED jornada mañana: 7:00 AM a 9:00 AM IED jornada tarde: 1:00 PM a 2:30 PM</p> <p>Tema: Historia del barrio</p> <p>Facilitador:</p> <p>Profesional de apoyo:</p>	
<p>Objetivo de la sesión: A través de un conversatorio dirigido, evidenciar el tiempo de permanencia en el barrio, lugar de procedencia y la pertenencia al mismo.</p>	
<p>Instalación:</p> <p>Saludo y registro de asistencia (5 min).</p> <p>Contextualización de la sesión sobre el barrio (5 min).</p> <p>Definición de metodología y las reglas del juego de la sesión.</p> <p>Desarrollo de la sesión</p> <p>Se dirige una conversación sobre los siguientes aspectos:</p> <p>¿Conoce usted la historia del barrio? Por favor nárrela.</p> <p>¿Quiénes fueron los primeros habitantes? ¿Viven actualmente en el barrio?</p> <p>¿Sabe usted cómo era el espacio físico del barrio hace 50 años?</p> <p>¿Cuáles fueron las primeras organizaciones barriales?</p> <p>Hitos importantes a resaltar</p> <p>¿De dónde a dónde va el barrio? (Incluyendo calles y carreras)</p> <p>¿Cuál es la razón del nombre del barrio?</p> <p>¿Hace cuánto usted vive en el barrio?</p> <p>¿Por qué vive en este barrio?</p> <p>Nombre los beneficios que usted obtiene al vivir en este barrio.</p> <p>¿Qué situaciones o condiciones del barrio podrían modificarse o cambiarse?</p> <p>Cierre.</p> <p>Invitación a próxima sesión.</p>	
<p>Observaciones:</p>	
<p>Recursos empleados: Grabadora, listas de asistencia, fotocopias del mapa del barrio y lápices.</p>	

Guía de sesión 5 NES. Familia:
Núcleos de educación social NES Las familias ante la violencia escolar
<p>Escenario: Familia/Escuela</p> <p>Etapa metodológica: Encuentro exploratorio</p> <p>Sesión No. 5:</p> <p>Fecha:</p> <p>Tema: Los hijos en la vida escolar</p> <p>Facilitador:</p> <p>Profesional de apoyo:</p>
<p>Objetivo de la sesión: Analizar las percepciones de padres e hijos en el entorno escolar acerca de: percepción del ambiente escolar, percepción de violencia entre compañeros o profesores, percepción de presencia de violencia física dentro de la institución escolar o fuera de ella, percepción de relaciones entre estudiantes y entre profesores en el colegio, ejercicio de la autoridad y la disciplina en el colegio, consumo de cigarrillos, drogas, o alcohol.</p>
<p>Desarrollo de la sesión:</p> <p>Hora: 1:30- 3:30 p.m.</p> <p>Recepción de los participantes inscritos, entrega de escarapelas y firma de asistencia. 5'</p> <p>Presentación del facilitador y el profesional de apoyo. 3'</p> <p>Recuerdo de reglas del juego. 5'</p> <p>Dinámica de integración. 10': Los padres comentarán historias de su vida escolar y las confrontarán con la vida escolar de los hijos actualmente.</p> <p>Actividad de inicio: la conversación girará en torno a:</p> <p>¿Qué es lo que más le gusta del ambiente escolar, y qué es lo que menos le gusta?</p> <p>¿Ha observado en el colegio comportamientos y actos de violencia entre compañeros o profesores?</p> <p>¿Su hijo ha sido objeto de agresiones, insultos, amenazas, golpes o robos dentro de la institución escolar o fuera de ella?</p> <p>¿Cómo son las relaciones entre estudiantes y entre profesores en el colegio?</p> <p>¿Cómo se ejerce la autoridad y la disciplina en el colegio?</p> <p>¿Ha observado que en el colegio se consuma cigarrillos, drogas, o alcohol?</p> <p>Conclusiones sobre el tema tratado. 10'</p> <p>Café. 5'</p> <p>Invitación a la siguiente sesión. 2'</p> <p>Cierre.</p>
Observaciones:
<p>Recursos empleados: hojas, lapiceros, tajalápiz. Escarapelas, invitaciones, marcadores, alfileres, grabadora.</p>

Complemento de la guía de sesión 5 NES. Familia:**Núcleos de educación social Las familias ante la violencia escolar****Anexo sesión No, 5****Fecha:****Tema:** Percepciones de padres e hijos sobre el ambiente escolar**Objetivo:** Analizar las percepciones que padre e hijos tienen acerca de la seguridad en el entorno escolar**Actividad:** Conversatorio

Nombre: _____ curso: _____

¿Qué es lo que más le gusta del ambiente escolar, y qué es lo que menos le gusta?

¿Ha observado en el colegio comportamientos y actos de violencia entre compañeros o profesores?

¿Ha sido objeto de agresiones, insultos, amenazas, golpes o robos dentro de la institución escolar o fuera de ella?

¿Cómo son las relaciones entre estudiantes y entre profesores en el colegio?

¿Cómo se ejerce la autoridad y la disciplina en el colegio?

¿Ha observado que en el colegio se consuma cigarrillos, drogas, o alcohol?

NES - Encuesta a la familia

Estimados padres y madres de familia:

El Colegio está interesado en adelantar un estudio sobre el entorno sociofamiliar de los estudiantes con el objetivo de contribuir a su mejor desenvolvimiento, para ello requerimos que ustedes nos respondan cuidadosa y detalladamente una serie de preguntas de este cuestionario.

Muchas gracias.

Nombre de la persona que da la encuesta:..... Edad:

Rol dentro de la familia:..... Grado de escolaridad:

Ocupación laboral:..... Ingresos:

Estado civil: No. de hijos:

Nombre del hijo que estudia en el colegio: Curso:

Nombre del colegio: Jornada:

Dirección de residencia:..... Barrio: Tel.

1. Enumere las personas que componen el núcleo familiar:

Nombre	Parentesco	Edad	Escolaridad	Trabajo actual

2. ¿Quién es el jefe del núcleo familiar?

3. ¿Cuáles son las principales situaciones problemáticas que tiene su familia actualmente?

4. Datos de la vivienda. Usted vive en:

- Apartamento
- Casalote
- Casa
- Pieza
- Otro, especifique:

5. El lugar en donde vive es:

- Arriendo
- Propio

6. El lugar en donde usted vive junto con su familia consta de:

- Sala
- Cocina
- Comedor
- Baño
- Patio
- Alcobas

7. ¿Cuántos cuartos tiene su vivienda?:

De esos, ¿cuántos utiliza para usted y sus hijos?:

8. Enumere los servicios públicos con que cuenta la vivienda:

- Agua
- Gas
- Luz
- Teléfono
- Otros

9. El rendimiento académico que realiza su hijo/a en el colegio, usted lo considera:

- Bueno
- Regular
- Malo

Explique su respuesta:

10. Usted considera que el comportamiento de su hijo en el colegio es:

11. Si su hijo ha tenido episodios conflictivos en el colegio, descríbalos:

12. ¿Qué medidas disciplinarias implementa usted en la casa, para corregir el comportamiento del hijo o hija?

13. ¿Qué medidas disciplinarias implementa el colegio cuando su hijo comete alguna infracción? ¿Está de acuerdo con ellas?

14. ¿Siente usted, que el colegio ha sido un apoyo en la formación de su hijo? Si No ¿Por qué?

15. ¿Qué hace su hijo cuando sale del colegio?

16. ¿Desde cuándo usted vive en este barrio? ¿Qué es lo que más le gusta del barrio? ¿Qué es lo que menos le gusta del barrio? ¿Qué servicios de su barrio usted utiliza con frecuencia?

17. ¿Cómo evalúa las relaciones con sus vecinos?

- Buenas
- Regulares
- Malas

¿Cuáles servicios comunitarios usted utiliza en su barrio?

18. ¿Dichas organizaciones le ayudan de alguna manera en la educación de sus hijos?

Si. | No. ¿Por qué?

Este libro presenta los resultados del proyecto de investigación titulado “Violencia escolar, entornos barriales e inseguridad urbana en Bogotá” financiado por el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. El proyecto planteó un estudio sobre la relación de la violencia escolar, específicamente las contravenciones infantiles y juveniles, con los entornos barriales y la percepción de inseguridad desde los diferentes miembros de las comunidades educativas en cinco colegios de Bogotá. La investigación se apoyó teóricamente en estudios con enfoque socio pedagógico, mediante la aplicación de métodos cualitativos contemplados en el Modelo de Investigación Núcleos de Educación Social NES. Las contravenciones infantiles y juveniles son los comportamientos que van en contra de la sana convivencia y el no acatamiento de las normas; se dan en el ámbito familiar, en el escolar y en el barrial y, en general, en los espacios públicos y privados. Afectan tanto a individuos como a grupos. La población infantil o juvenil que comete este tipo de actos se denomina contraventores, a diferencia de los que cometen delito quienes se denominan infractores. Las contravenciones afectan dos grandes campos: el trato social y la convivencia, y la propiedad. En el primer campo se contemplan las riñas en el espacio escolar asociadas a lesiones personales, consumo de alcohol y porte de armas blancas; y en el segundo campo, las contravenciones a la propiedad expresadas a través del hurto menor.