

## El sentimiento de inseguridad escolar de los jóvenes en Bogotá

Daniel Enrique Carranza Torres<sup>1</sup>

[tscarranza@gmail.com](mailto:tscarranza@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7903-7452>

Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
Bogotá. Colombia.

Recepción: Agosto, 2020

Aceptación: Noviembre, 2020

### RESUMEN

La importancia del entorno escolar frente a las percepciones de seguridad de los agentes escolares, el impacto del microtráfico, el hurto y el robo, la falta de articulación de la escuela con las comunidades y las autoridades civiles, terminan configurando un sentimiento de inseguridad escolar de los jóvenes en Bogotá. Este artículo busca comprender la seguridad escolar como un asunto pedagógico, siendo central la significación de las prácticas sociales de los agentes escolares, revelando como se piensa la seguridad desde la lógica del campo escolar, permitiendo un análisis relacional de su implementación, pues la búsqueda de esta seguridad se deriva precisamente en la frustración social que se genera al no conseguirla, es decir la inseguridad como fenómeno de la vida escolar. En suma, es una responsabilidad central del Estado como garante de derechos, que debe cumplir a partir de sus directrices y políticas públicas frente al tema, siendo significativo que en el siglo XXI el enfoque de seguridad escolar integral queda asociado a los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible), para que toda escuela sea segura en el 2030, lo cual implica visibilizar como no deseable la estigmatización de las instituciones y los jóvenes escolarizados, al igual que el uso de medidas represivas en deterioro de la eficacia de sus derechos.

Palabras clave: Sentimiento de inseguridad, Jóvenes, Seguridad escolar, Derechos Humanos.

---

<sup>1</sup> Candidato a Doctor en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Trabajador Social, Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Catedrático en la Maestría en Educación, Universidad Libre de Colombia.

## Young people's sense of school insecurity in Bogotá

Daniel Enrique Carranza Torres  
tscarranza@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7903-7452>

Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
Bogotá. Colombia.

### ABSTRACT

The importance of the school environment in the face of the perceptions of security of school agents, the impact of micro-trafficking, theft and robbery, the lack of articulation of the school with the communities and civil authorities, end up shaping a feeling of school insecurity among young people in Bogotá. This article seeks to understand school security as a pedagogical issue, with the significance of the social practices of school agents being central, revealing how security is thought from the logic of the school field, allowing for a relational analysis of its implementation, since the search for this security derives precisely from the social frustration generated by not achieving it, that is, insecurity as a phenomenon of school life. In short, it is a central responsibility of the State as a guarantor of rights, which it must comply with based on its guidelines and public policies on the subject. It is significant that in the 21st century the comprehensive school security approach is associated with the SDG (Sustainable Development Goals), so that every school will be safe by 2030, which implies making visible the stigmatization of institutions and school children as undesirable, as well as the use of repressive measures that deteriorate the effectiveness of their rights.

Keywords: Sense of insecurity, Youth, School security, Human rights.

## **A sensação de insegurança escolar dos jovens em Bogotá**

Daniel Enrique Carranza Torres

[tscarranza@gmail.com](mailto:tscarranza@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7903-7452>

Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
Bogotá. Colombia.

Recepção: agosto de 2020

Aceitação: novembro de 2020

### **RESUMO**

A importância do ambiente escolar diante das percepções de segurança das autoridades escolares, o impacto do microtráfico, roubo e furto, e a falta de articulação da escola com as comunidades e autoridades civis, acabam moldando um sentimento de insegurança escolar entre os jovens de Bogotá. Este artigo procura entender a segurança escolar como uma questão pedagógica, sendo central o significado das práticas sociais dos agentes escolares, revelando como a segurança é pensada a partir da lógica do campo escolar, permitindo uma análise relacional de sua implementação, já que a busca desta segurança deriva justamente da frustração social gerada por não alcançá-la, ou seja, da insegurança como fenômeno da vida escolar. Em suma, é uma responsabilidade central do Estado como garantidor de direitos, que deve cumprir com base em suas diretrizes e políticas públicas sobre o assunto. Significativamente, no século XXI, a abordagem abrangente da segurança escolar está associada às ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável), de modo que todas as escolas estarão seguras até 2030, o que implica tornar visível a estigmatização das instituições e dos jovens na escola como indesejável, bem como o uso de medidas repressivas que minam a eficácia de seus direitos.

Palavras-chave: Sentimento de insegurança, Juventude, Segurança escolar, Direitos humanos.

## 1.- Introducción

En el mundo actual el sentimiento de seguridad pasa a ser una necesidad imperiosa que los estados nacionales, las agencias interestatales y los organismos multilaterales, tienden a garantizar a todos sus ciudadanos. La condición actual de la infancia no escapa a esta necesidad, dado que la materialización de sus derechos consagrada en la convención del año 1989 es prioridad de todos los Estados, sumado a esto la cuestión social advierte configuraciones proclives a un clima adverso para garantizar la eficacia de estos derechos, fenómenos como el micro tráfico, la violencia escolar, el robo, los hurtos y el pandillismo, por enumerar algunos de estos, generan un estado de inseguridad que afecta al campo escolar y a las relaciones sociales implicadas en este, particularmente las tareas asignadas socialmente a la escuela se ven alteradas y porque no amenazadas, situaciones de riesgo social hacen presencia en la escuela causando deterioro de la calidad de la educación y agrietando la labor pedagógica.

Comprender la seguridad escolar como un asunto pedagógico en este contexto se hace relevante para significar las prácticas sociales de los agentes sociales de la escuela, denotar como se piensa la inseguridad desde allí, y como se pueden tejer puentes con el entorno escolar para la gestión de esta, además de identificar como inconveniente el etiquetamiento de las instituciones escolares y los jóvenes, su proximidad con medidas restrictivas o de control social, en detrimento de la eficacia de sus derechos.

La seguridad escolar vista desde el enfoque de derechos de la infancia sobrepasa el estricto margen que pueda establecer la institución escolar frente a su cumplimiento, pues los fenómenos que configuran su estado contrario, es decir la inseguridad escolar, se manifiestan tanto al interior como al exterior de la escuela, haciendo del entorno una variable determinante a la hora de establecer las condiciones mínimas de seguridad para realizar la labor pedagógica encomendada históricamente a la escuela.

Los anteriores aspectos hacen parte de los resultados de la investigación doctoral, “política de seguridad escolar en Bogotá: una década de implementación. 2005-2015”, cuyo objetivo general estableció la necesidad de analizar la fase de implementación de la política pública de seguridad escolar, a partir de sus prácticas sociales en el campo escolar, durante los últimos tres gobiernos distritales en la ciudad de Bogotá (2005-2015).

Para esto la propuesta teórica integra como elementos de un enfoque de análisis relacional de la implementación, algunas de las apuestas conceptuales y metodológicas del constructivismo estructuralista de Pierre Bourdieu, entre estas, la teoría del campo social y la teoría de la práctica social, que junto con los aportes de la teoría de las políticas públicas, en especial aquellos que establecen como campo de estudio la implementación de políticas, permitieron la construcción de un enfoque de análisis relacional alternativo.

Este artículo se concentrará en el sentimiento de inseguridad escolar de los jóvenes en Bogotá, como una parte de especial relevancia para el campo escolar a partir de los resultados obtenidos en la investigación doctoral y en correspondencia

a su objetivo específico número cuatro que busca reflexionar sobre las prácticas sociales y percepciones de jóvenes escolarizados de tres instituciones educativas distritales, frente a la implementación de la política de seguridad escolar que se ejecutó en el gobierno distrital “Bogotá Humana”.

## **2. Metodología**

Para efectos de ubicar una mirada metodológica nos situamos más allá de la falsa dicotomía entre lo cualitativo y cuantitativo, recurriendo a la metodología sociocrítica, que se “caracteriza por plantear una reflexión crítica de la realidad que desvele los determinantes ideológicos de los sucesos y hechos sociales y permita una toma de conciencia crítica sobre la realidad social.” (Rubio & Varas, 1999, pág. 74)

La metodología sociocrítica se aborda desde un enfoque de análisis relacional para el estudio de las políticas públicas, es decir que estará centrada en los agentes y su entorno social, en función de sus intereses, estrategias y recursos. Es necesario aclarar entonces que los actos de implementación constituyen el espacio intermedio entre lo formulado y los resultados de la política, son acciones, en fin, prácticas sociales introducidas al campo escolar.

Lo anterior es pertinente ya que uno de los elementos centrales del análisis se representa en las prácticas sociales del campo escolar, en este entendido ellas tienen correspondencia con la implementación de la política.

La investigación se dirigió al desarrollo de la política de seguridad escolar durante los últimos diez años, siendo relevante para la ciudad el último gobierno

distrital que opta por un enfoque integrador de las directrices jurídicas que se formularon en acuerdos normativos para la ciudad durante este tiempo; al respecto vale la pena destacar los “Planes Integrales de Convivencia y Seguridad Escolar” – (PICSE), planteados en el “Acuerdo 502 de 2012” del Concejo de Bogotá y la estrategia (RIO) “Respuesta Integral de Orientación Escolar”, que hace parte del “Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia” (PECC) del año 2013.

De acuerdo con lo anterior, se revisó una década de implementación de la política acudiendo a tres niveles de análisis, (político, administrativo y social). Estos tres sistemas o niveles donde se materializa toda política pública permiten entender que la seguridad escolar involucra todos los agentes sociales del campo, y trasciende la comprensión endógena del mismo y se orienta fundamentalmente por un discurso universal: el Enfoque Derechos de la Infancia.

Para el análisis de estos sistemas, se contó con dos tipos de fuentes, “en una investigación de políticas, casi todas las fuentes de información, datos e ideas provienen de dos tipos de fuentes: documentos y personas” (Bardach, 1998, pág. 102); quiere decir recolección de información escrita sobre las temáticas a abordar, y entrevistas a expertos, funcionarios, etc., que tengan relación con lo estudiado, las entrevistas abordaron tres temas de forma general: el primero, sobre la conceptualización de la seguridad escolar y su historia, el segundo, sobre la política pública de seguridad escolar y su implementación, y el tema final, son las prácticas, escenarios, percepciones, y estrategias que se ejecutaron o recuerdan del periodo de gobierno analizado.

En este sentido se realizaron once (11) entrevistas semiestructuradas, tres (3) a funcionarios directivos que estuvieron al frente de instancias organizacionales en la gestión de la seguridad escolar en Bogotá, dos (2) entrevistas a expertos en el tema de violencia y seguridad escolar a nivel internacional, tres (3) entrevistas a rectores de Instituciones Educativas Distritales (IED) con conocimiento y experiencia en su función durante los tres gobiernos en la ciudad en diferentes localidades, y para obtener la visión de las autoridades escolares en las IED se realizaron tres (3) entrevistas dirigidas a aquellos agentes escolares que cumplen funciones como coordinadores de convivencia.

En el nivel micro del análisis social, se realizaron nueve (9) grupos focales y una sesión con la técnica de los núcleos de educación social que se utilizó como piloto para la realización de los grupos focales, los cuales fueron dirigidos a estudiantes que cursan los grados decimo y once del nivel medio de secundaria en tres (3) colegios distritales públicos (IED). Los resultados de este nivel de análisis son los que se presentan especialmente en este artículo.

Para abordar las percepciones de seguridad escolar de jóvenes escolarizados se utilizó la técnica de grupos focales. Una vez se definieron los estudiantes participantes, se procedió siguiendo los fundamentos éticos de la investigación, vinculación voluntaria, confidencialidad, protección de la identidad (uso de seudónimos). Participaron en total noventa y nueve (99) estudiantes al realizar tres (3) grupos focales por institución.

El análisis social sobre los jóvenes escolarizados estuvo centrado en el reconocimiento de su condición de sujetos de derecho: como expresión de un

capital jurídico acumulado en las problemáticas asociadas a la seguridad de la escuela, y percepciones sobre la seguridad en ella, dando cuenta del campo escolar, su comprensión de las prácticas sociales referidas a la seguridad escolar en términos de estrategia, referido a los hábitos de dichos agentes en el campo.

Las instituciones educativas distritales escogidas para la realización de los grupos focales se seleccionan a partir de la cartografía social del Proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia. (PECC) “Gobierno Distrital Bogotá Humana” (Secretaría de Educación Distrital, 2016), estos colegios se ubican en las localidades de Engativá, Bosa y Usme, serán identificadas en los relatos de los jóvenes como (IED1, IED2, IED3).

### **3. El sentimiento de inseguridad escolar de los jóvenes: prácticas sociales y percepciones.**

La producción de un sentimiento de inseguridad pasa por la demanda absoluta de protecciones, un legalismo exacerbado, y unas prácticas sociales que amplían las funciones de los agentes escolares con el ánimo de reducir la brecha entre justicia y seguridad, para esto se hace necesario combinar con el propósito educativo, prácticas de protección, prevención y vigilancia, contrarrestando los riesgos sociales y las amenazas a los derechos humanos de NNA (Niños, Niñas y Adolescentes) en el campo escolar, su incumplimiento alimenta el sentimiento de inseguridad en la escuela. En este apartado se presentan los resultados de la investigación doctoral asociados a la configuración del sentimiento de inseguridad escolar de los jóvenes en Bogotá.

El desbalance de estas prácticas frente al reconocimiento de los NNA como sujetos de derechos produce en los jóvenes escolarizados ese sentimiento de inseguridad escolar, a su vez también delega en la mirada del adulto al joven como parte de esos riesgos sociales al considerarlo un agente de la inseguridad en el campo escolar.

Martín Barbero (1998;23) como se citó en (Reguillo, 2000, pág. 46), pensando en la relación entre violencia, marginalidad y estigmatización de los jóvenes, plantea:

La preocupación de la sociedad no es tanto por las transformaciones y trastornos que la juventud está viviendo, sino más bien por su participación como agente de la inseguridad que vivimos y por el cuestionamiento que explosivamente hace la juventud de las mentiras que esta sociedad se mete a sí misma para seguir creyendo en una normalidad social que el descontento político, la desmoralización y la agresividad expresiva de los jóvenes están desenmascarando.

La sociedad segura capitaliza como valor el derecho, pero encarna como contradicción el ejercicio de la democracia moderna a causa de las demandas de seguridad. En el campo escolar se forma para la participación democrática, para ejercer los derechos civiles y sociales, así lo establece la ley y se crean mecanismos, instancias, para recrear espacios democráticos en la escuela, sin embargo, persiste un distanciamiento entre lo que la ley establece y las prácticas que se estructuran en el campo.

El ejercicio de su condición de sujetos de derecho posiciona a los jóvenes en un lugar diferencial respecto a otros agentes del campo escolar, esto no garantiza necesariamente su derecho a la seguridad, incluso pueden ser objeto de estigmatización por acudir a él, esto es parte de la incompletitud de la ilusión de seguridad en la sociedad contemporánea y en la escuela. “Pero la ciudad, la sociedad y el Estado perciben con mucha dificultad a este diferente. Ellos lo miran desde fuera, con criterios de legalidad, desde el poder” (Pérez & Mejía, 1996, pág. 76).

En el análisis relacional alternativo se propuso como temas centrales de los diálogos con estudiantes de las IED escogidas para el trabajo de campo tres grandes tramas, la primera de ellas fue el reconocimiento de su condición de sujetos de derecho en la institución educativa, con asociación a problemáticas relacionadas al tema de seguridad en la escuela.

La segunda corresponde a las percepciones de seguridad escolar en la administración Distrital “Bogotá Humana”, donde se exploran temas como los sentimientos de inseguridad, el temor, el robo, el hurto, el entorno, la violencia, el consumo, entre otros; la tercera y última trama son las prácticas sociales, indagando además por la implementación de planes, programas y proyectos relacionados con la seguridad escolar.

Así el reconocimiento de los jóvenes como agentes sociales del campo escolar, sus trayectorias, estrategias y su relacionamiento con las políticas de seguridad escolar pueden ampliar la comprensión de un campo escolar subsumido en una sociedad segura.

En la “Bogotá Humana” se identificó a partir de estadísticas una composición de la población escolar (Tabla 1) que atiende el sistema escolar Distrital, que dan cuenta de la complejidad para atender a las necesidades específicas de los jóvenes en la ciudad, esto puede reflejar aún más la brecha posible entre justicia y seguridad, cuando no se logra satisfacer dichas necesidades desde la institucionalidad pública, a pesar del avance en “rutas para atender amenazas y situaciones de riesgo que se detecten desde los propios centros educativos en relación con violencia intrafamiliar, abuso sexual, conductas suicida, accidentalidad, embarazos y necesidades educativas transitorias o permanentes (habilitación cognitiva, motora, auditiva, visual, entre otras)” (Pérez Salazar, 2016, pág. 8).

**Tabla 1**

*Composición de la población escolar en la “Bogotá Humana”.*

**Composición de la población escolar en Bogotá.**

(Dirección de Inclusión e Integración de poblaciones de la SED).

6.000 niños y niñas	Beneficiados del programa de desincentivación del trabajo infantil
2.000 estudiantes	Se encuentran bajo medidas de protección ordenadas por la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) o el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
14.000 estudiantes	Con alguna discapacidad (cognitiva, motora, auditiva, visual, múltiple)
21.000 estudiantes	En situación de desplazamiento certificado
9.000 estudiantes	En situación de desplazamiento no certificado
500 estudiantes	Estuvieron dentro de grupos armados al margen de la ley o son hijos de excombatientes en proceso de reintegración a la vida civil
1.800 estudiantes	Se identifican como pertenecientes a etnias indígenas
3.000 estudiantes	Afrocolombianos
7.000 estudiantes	En extra-edad escolar que, habiendo desertado del sistema educativo en el pasado, buscan completar sus estudios de secundaria y media.
21.500 jóvenes y adultos	Los colegios oficiales atienden en sus jornadas nocturnas y de fin de semana.
24.000 estudiantes	Con medidas pedagógicas impuestas por el Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil.
800 estudiantes	Vinculados al Centro de Servicios Judiciales Para Adolescentes (CESPA) del Distrito Capital.

Elaboración propia a partir de (Pérez Salazar, 2016, pág. 7).

Esta composición poblacional hace visibles a los jóvenes a partir de características asociadas a la situación del contexto colombiano en algunos casos, en otros corresponde a su estado académico, pertenencia a etnias o minorías, condición de discapacidad y finalmente a su estado jurídico, al estar en conflicto con la ley. Esta visibilidad se deriva fundamentalmente de la universalización de los derechos humanos, Reguillo (2000) plantea:

Los jóvenes "menores" se convertían en sujetos de derecho, fueron separados en el plano de lo jurídico de los adultos. La profesionalización de los dispositivos institucionales para la Vigilancia y el control de un importante segmento de la población, va a crecer al amparo de un Estado benefactor que introduce elementos "científicos" y "técnicos" para la administración de la justicia en relación con los menores. (pág. 25)

La protección como un principio establecido en la CDN (Convención de los Derechos del Niño), y ratificado nuevamente como parte de los derechos civiles y políticos de los jóvenes en la Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes en el año 2008, dispone en su artículo decimo, "Los Estados Parte adoptarán medidas específicas de protección a favor de los jóvenes en relación con su integridad y seguridad física y mental, así como contra la tortura y los tratos crueles, inhumanos y degradantes" (OIJ Organización Internacional de Juventud, 2016, pág. 16)

En la ciudad de Cartagena de Indias se actualizará a través de un protocolo esta Convención en el año 2016, donde se incluirá entre otros temas una extensión a la protección de los jóvenes en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

La protección es un elemento importante en la comprensión de una configuración de la sociedad segura, en la que su demanda puede llegar a exacerbar una sensación de seguridad, manifiesta como un sentimiento de inseguridad. Tres procesos se identifican como parte de la visibilización de los jóvenes donde se puede establecer a la vez, como desde la búsqueda de las protecciones sociales y civiles se genera una frustración securitaria, característica principal de la sociedad segura.

Son tres procesos los que "vuelven visibles" a los jóvenes en la última mitad del siglo XX: la reorganización económica por la vía del aceleramiento industrial, científico y técnico, que implicó ajustes en la organización productiva de la sociedad; la oferta y el consumo cultural, y el discurso jurídico. (Reguillo, 2000, pág. 26)

Frente al aceleramiento industrial, científico y tecnológico, los jóvenes son protagonistas, pues su familiaridad con las nuevas tecnologías se hace evidente y esto trae nuevas necesidades de establecer protecciones para el restablecimiento de sus derechos, como se mencionó en la Convención y el protocolo de Cartagena en su artículo quinto,

En el uso de las TIC las personas jóvenes tienen derecho a la protección de su honor, privacidad, intimidad (...) Los Estados

Parte adoptarán medidas específicas, legislativas o de cualquier otro tipo, de protección a favor de las personas jóvenes en relación con el uso de las TIC. (OIJ Organización Internacional de Juventud, 2016, pág. 46)

La aparición de nuevos dispositivos de seguridad y vigilancia que actúan en tiempo real, como las cámaras de video, escáner detector, drones. Hacen parte de la industria de la seguridad y en países como Estados Unidos donde se presentan con cierta regularidad balaceras en las instituciones educativas, se incorporan estos dispositivos en sus políticas de prevención de la violencia.

La oferta y consumo cultural direccionada hacia los jóvenes no solo hace visible a los jóvenes sino también la iniquidad en el acceso a estos bienes culturales que buscan definir identidades atribuidas a los jóvenes, convirtiéndolos en sujetos de consumo socializados en la carencia. Como garantizar el acceso a los bienes culturales sino por la vía de la protección al trabajo, a las libertades, a la identidad y personalidad propia, lo cual implica muchas veces contradicciones con la demanda de seguridad, pues las manifestaciones juveniles son estigmatizadas, sus expresiones políticas y culturales consideradas subversoras del orden.

Los jóvenes se han autodotado de formas organizativas que actúan hacia el exterior -en sus relaciones con los otros- como formas de protección y seguridad ante un orden que los excluye y que, hacia el interior, han venido operando como espacios de pertenencia y adscripción identitaria, a partir de los cuales es



puede identificarse una asociación de sus derechos con temas como el uso correcto del pantalón y la falda como parte del uniforme escolar, la importancia del manual de convivencia en la garantía o vulneración de sus derechos, la convivencia, la seguridad dentro y fuera de la escuela, su relacionamiento con otros agentes del campo escolar, los profesores, los padres, las directivas y autoridades, donde sobresale la palabra “ejemplo” que está asociada con el reconocimiento como sujetos de derecho, su lugar para expresar sus emociones, sentimientos y prácticas con libertad.

Es paradójico que su condición de sujetos de derecho sea leída por los adultos de forma confusa, pues se les solicita a los estudiantes muchas veces comportamientos sumisos, contrarios a sus derechos de libre expresión, igualdad, libertad de pensamiento y desarrollo de su personalidad.

El discurso de los derechos humanos está generalizado, mientras que las actitudes y prácticas muchas veces lo objetan. Así, se deriva una incoherencia grave entre el comportamiento que se demanda de los niños, niñas y adolescentes y las acciones de los adultos, que envían un mensaje confuso e incoherente. (Eljach, 2011, pág. 18)

La segunda trama de los diálogos con los jóvenes escolarizados se centra precisamente en sus percepciones frente a la seguridad escolar en esta administración Distrital, como se observa en la “Figura 2”. La configuración de esta “imagen de palabras” que representa un micrófono busca significar la voz de los jóvenes escolarizados, tiene como sustento los diálogos con tres grupos de jóvenes.

Pueden identificarse temas que sobresalen como el hurto, el robo, la violencia, la rabia, el temor, el miedo, el consumo, estos pueden relacionarse con la necesidad de seguridad en el colegio, implicando el entorno cuando se mencionan palabras como adentro, afuera, salida, patrulla, policía.



**Figura 2** Percepciones de seguridad escolar de jóvenes escolarizados en la Bogotá Humana. Fuente: Elaboración propia con recursos de WordClouds.

Los estudiantes reconocen que entre las prácticas que les producen mayor inseguridad están el hurto de celulares al interior del colegio (en el salón) y el robo de estos mismos a la salida (entorno escolar) camino a la casa.

La convivencia escolar tiene un reconocimiento positivo como valor social por parte de los jóvenes, aunque reconocen que sus respuestas a comportamientos agresivos por parte de sus compañeros o profesores cuando se sienten vulnerados, sobre todo entre pares es común encontrar respuestas violentas.

*¿Qué problemas sociales ustedes identifican en su escuela?*

Valeria: la violencia, nosotros en el colegio de alguna u otra manera reaccionamos con violencia, entonces nadie se puede aguantar con nadie (...) si, las diferencias generan un problema social porque no se respeta el pensamiento del estudiante o del compañero dentro del salón de clases. (Grupo Focal Dos: IED 2. Octubre 26, 2017)

Davinchi: Pues yo lo tomaría en el sentido de que él me vulnera a mí entonces yo lo vulnero a él, si a mí me hace él algo, yo se lo devuelvo igual. (Grupo Focal Uno: IED 1. Agosto 3, 2017)

Esta forma de relacionarse con el otro va configurando un habitus contraventor en el campo escolar, así también podría identificarse en los resultados de la prueba SER en Bogotá que evalúan las capacidades para la ciudadanía y la convivencia de los jóvenes escolarizados, identificando unas prácticas más hostiles que se reproducen entre estudiantes a mayor edad.

Con la edad los estudiantes se van volviendo más proclives a parar “a las malas” a alguien que los está ofendiendo o a “desquitarse”. Los estudiantes mayores se sienten más empoderados en un curso de noveno grado, y creen que parar a alguien “a las malas” y “desquitarse” es más efectivo y adecuado. (Universidad Nacional de Colombia, 2015, pág. 52)

Al preguntar a los estudiantes participantes de los grupos focales en diversas ocasiones por la gestión o tramites del conflicto y la violencia escolar, la lógica de estos queda manifiesta al recurrir a ese habitus contraventor, es decir, sus opciones

son, resuélvalo usted mismo si esta entre pares, sino pague el precio del descredito ejercido grupalmente, en tanto acumulación de poder personal.

Este mismo poder personal que constituye un capital simbólico opera para salvar a otros, de oponentes con mayor edad y fuerza física, el trámite del conflicto no recurre en primera instancia a la institucionalización (autoridades escolares), sino a este habitus que opera en la vida escolar y hace parte de la experiencia estudiantil. “La valoración positiva del uso de la violencia está legitimada por marcos culturales que la consideran un medio rápido, emocional, irracional, para resolver situaciones que de otra manera implicaría mecanismos reflexivos, conciliatorios y dialógicos” (García Sánchez, Guerrero Barón, & Ortiz molina, 2012, pág. 83)

La justificación causal y cultural de la violencia hace parte de la configuración de ese habitus contraventor,

Las elecciones que son orientadas o dirigidas por el habitus no son prácticas incoherentes y desorganizadas, sino que forman un sistema lógico, aunque su lógica, insistamos una vez más, no sea la de una lógica racional sino la de la razonabilidad del habitus. Esa sistematicidad del habitus (y por lo tanto de las prácticas engendradas por él) es a su vez fruto de su durabilidad y transferibilidad. Es decir, de su capacidad de engendrar duraderamente prácticas conforme a los principios de la arbitrariedad inculcada, así como de hacerlo en un gran número de campos o espacios sociales diferentes. (García Inda, 2001, pág. 31)

En la “Figura 3” encontramos a partir del dialogo con los estudiantes, un ejemplo de cómo el habitus contraventor encarna el uso de la violencia como práctica cultural. Al preguntar por la agresión entre compañeros se justifica esta desde su causa, “él se lo busco” al cambiar la pregunta ejemplificando una “causa” no violenta o agresiva, se justifica la violencia desde la arbitrariedad inculcada.



**Figura 3** Justificación de la violencia desde la arbitrariedad inculcada. Fuente: Elaboración propia.

La justificación de la violencia se cuestiona cuando no se aplica el mismo juicio frente al que es víctima de dicha acción, es un cuestionamiento a la justicia,

pues se utiliza de forma diferente según el sentido cultural o la normalización de la conducta. El sujeto es diferenciado para aplicar la justificación de la violencia en la lógica causal sin importar el campo social donde se movilice. Los dos ejemplos que ilustran los estudiantes son icónicos en Colombia, a pesar de haber ocurrido ambos en el año 2013 recurren a estos cuatro años después, haciendo emerger la razonabilidad del habitus contraventor.

También puede identificarse que aquel estudiante que resuelve sus conflictos de forma violenta logra una posición diferencial en el campo, pues acumula un capital simbólico, prestigio, reconocimiento de sus pares, es una estrategia de sobrevivencia en un medio hostil donde existe una brecha entre la justicia y la seguridad; sin embargo puede configurarse este capital como una causal de expulsión del campo escolar, este capital incorporado puede ser validado tanto en otro campo escolar como finalmente estructurarse en conflicto con la ley.

La demanda de seguridad de los otros agentes escolares termina configurando junto con el capital simbólico acumulado del estudiante un habitus contraventor que se reproduce en el campo escolar, y confronta las medidas de protección y prevención, de los derechos humanos en la escuela.

Pero el sentirse inseguro también es la posibilidad de gestionar el conflicto, porque es el sentimiento que aflora al estar en la condición del agredido, es un primer paso para tomar conciencia de los derechos, cumplirlos y hacerlos cumplir. Así pasar de espectador a agredido, ya no representa una situación afortunada para aquellos que observan una pelea o riña a la salida del colegio.

Tres prácticas sociales que producen sentimientos de inseguridad en los jóvenes escolarizados son el consumo y venta de estupefacientes, el hurto y el robo; la primera y la tercera tienen un mayor impacto en la percepción de inseguridad en los jóvenes, aunque el hurto a diferencia de las otras se presenta tan solo al interior de la escuela, durante la última década mantiene una prevalencia que no se ha reducido según la ECEYV (Encuesta de Clima Escolar y Victimización) en Bogotá 2015.

Desde la primera encuesta en 2006 se detectó la generalización de los hurtos furtivos entre escolares y desde entonces su prevalencia en la mayoría de los establecimientos de la ciudad se mantiene alrededor de 60%. De manera alguna se puede minimizar el esfuerzo requerido para modificar esta tendencia que se mantiene inamovible según lo confirman las encuestas realizadas a lo largo de la última década. (Pérez Salazar, 2016, pág. 40)

El consumo y venta de estupefacientes tiene dinámicas diferentes para su manifestación en la escuela y en los entornos escolares, pero su impacto es determinante en generar un sentimiento de riesgo permanente en la escuela, provocando prácticas de control y vigilancia que ejercen todos los agentes escolares.

En otras IED las prácticas y estrategias de seguridad escolar están asociadas al mejoramiento de las instalaciones físicas en términos de aislar el colegio del entorno, en forma de contención de otros agentes sociales, como vendedores ambulantes, de estupefacientes (jibaros), ladrones y transeúntes.

Pero el otro riesgo que también hay es el de la drogadicción, el consumo, y la venta y la exposición al consumo. Aquí logramos, colocar una reja que nos aparta a los niños de la entrada principal de los vendedores ambulantes, entonces eso quedó subsanado con una reja, tres metros adentro y se subió la malla de alrededor del colegio pero además como queda la quebrada, entonces obviamente habían jibaros y fumadores ahí, que se alejaron pues porque se colocó una lata que impedía la visibilidad hacia atrás de los niños y el contacto con ellos y la reja, la malla, el alambre de púas pues nos aisló, pero igual el contexto de los niños es que viven en barrios donde hay expendios de drogas. (Entrevista a Rectora IED1. Octubre 16, 2017)

El sentimiento de riesgo en la escuela generado por la venta y consumo de estupefacientes es alto, coincide la última encuesta en Bogotá y los agentes escolares entrevistados.

En el 9.11% de los colegios oficiales entre el 50 y 60% de los estudiantes respondieron que sí se vendían drogas en el entorno. Esta prevalencia superior al 50% mostraría que prácticamente estos colegios viven cercados por las “ollas” y zonas de venta de drogas. (Ávila, 2016, pág. 15)

Al preguntar a un coordinador de convivencia si, *¿su escuela es insegura o segura?* La respuesta se asocia inmediatamente con los problemas de microtráfico en la escuela.

Lo que nos sigue dando duro es lo de los jíbaros y amenazan a los muchachos si no venden, (...) es más segura que insegura, no puedo decir segura o insegura al 100 por ciento, tenemos problemas es de drogas por la gente externa, van y le regalan al chico el primer paquetico y ya saben que es la inversión.

(Entrevista a coordinador de convivencia. IED2. Octubre 31, 2017)

A los jóvenes se les pregunto *¿qué problemáticas identifican en su escuela?*

Ellos también identificaron entre otros temas el consumo y venta de drogas dentro y fuera de la escuela.

Valeria: el problema del consumo de drogas, muchas veces llegan los compañeros fumando y pues uno por curiosidad los ve y quiere probar y caen como en el consumo de sustancias, en los salones, zonas verdes y en los baños, antes y después de los descansos y dentro de clases van a los baños y consumen.

(Grupo Focal Dos: IED 2. Octubre 26, 2017)

“Mike: Si, básicamente es eso, el consumo de marihuana de personas que pasan alrededor del colegio” (Grupo Focal Dos: IED3. Septiembre 06, 2017).

Las prácticas del hurto y el robo constituyen unas experiencias escolares que generan sentimientos de inseguridad que deterioran la convivencia e impactan el clima escolar. El robo es una situación que produce tristeza, una sensación de desprotección que manifiestan los jóvenes.

Mientras que el hurto es una práctica habitual en la vida escolar, solo cobra relevancia al momento de descubrirse a la persona que lo realiza, situación que se

presenta poco, esto los hace vulnerables a esta práctica por parte de sus pares, las víctimas cuando logran identificar a los responsables de estos actos, propician prácticas de autocuidado y etiquetamiento de los estudiantes que hurtan en la escuela.

La culpabilidad por ser víctima de hurto en el colegio es el sentimiento que se manifiesta de forma más común entre los estudiantes y el hecho de no poder reclamar o recuperar sus pertenencias aumenta su sensación.

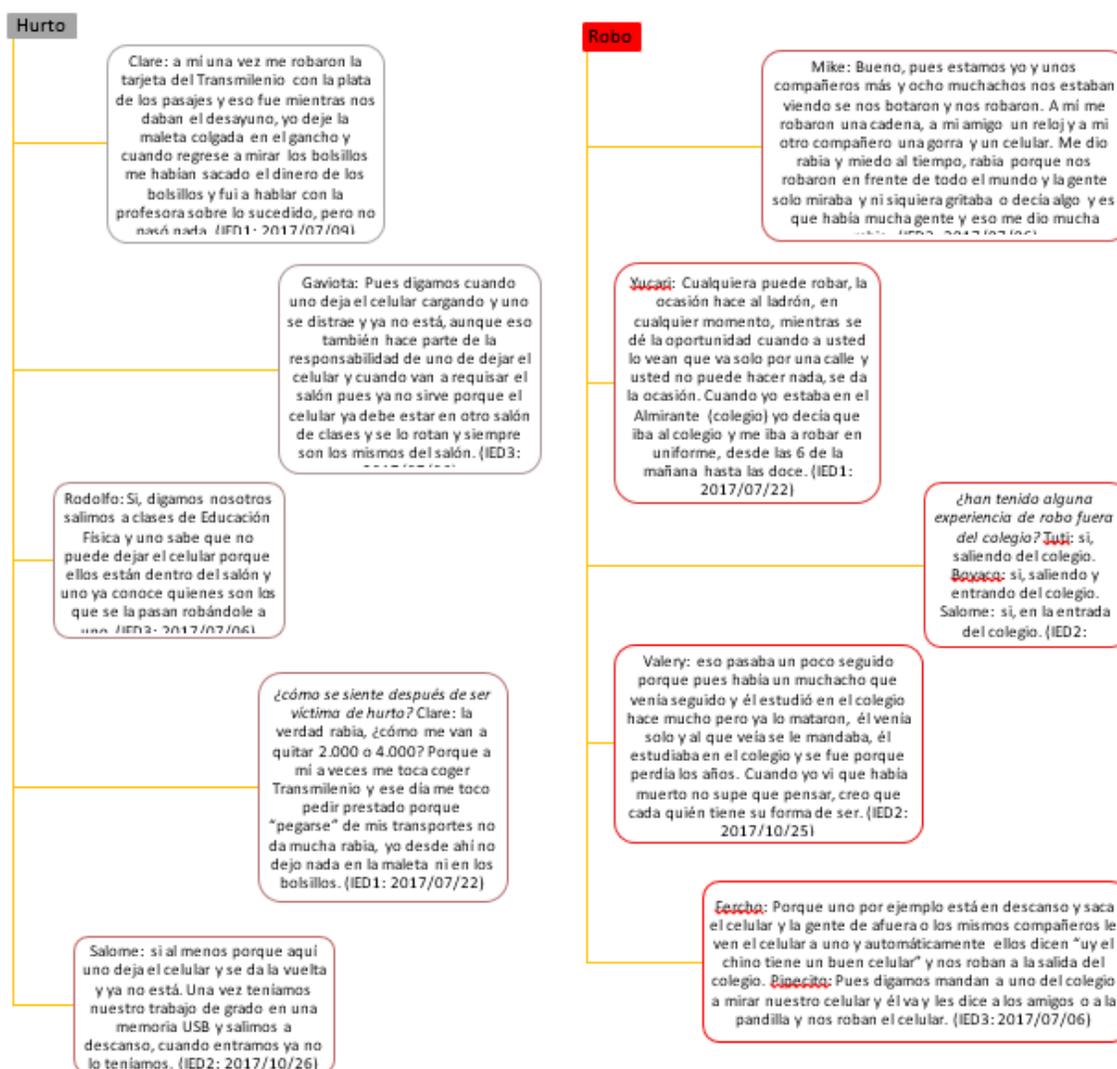
El sentimiento de rabia es común en los estudiantes que son víctimas de hurto y robo, pues en algunos casos pudieron evitar ser víctimas de hurto y en otros sentirse impotente frente al robo, esta no acción de defensa produce ese sentimiento de rabia en el joven pues se infringe sobre él una violencia física y psicológica directa, mientras que en el hurto se produce una violencia simbólica.

La gestión de la inseguridad tiene matices, pues cuando recae la responsabilidad de manera individual, aparecen prácticas de sentido común para el manejo del riesgo (como no portar elementos de valor), por ejemplo en lugares donde hay concentración masiva de personas, como comercios callejeros o abiertos, incluso en instituciones escolares, se presentan dinámicas donde hay un reconocimiento de prácticas de riesgo o proclives a la victimización, otras evitan el hurto de pertenencias en los descansos o recreos, al portar el estudiante en todo momento sus dispositivos electrónicos.

Existe una cercanía con la práctica del robo por parte de los estudiantes, que hace que ellos lo toleren en su vida escolar y por fuera de ella. Son los estudiantes

capaces de eludir el robo, practicarlo y a la vez sentirse vulnerables cuando sus estrategias de protección y redes de proximidad fallan, convirtiéndose en víctimas.

En la “Figura 4” los testimonios y percepciones de los estudiantes muestran como emergen los sentimientos de culpabilidad y rabia producidos por el hurto y el robo en la escuela y sus entornos.



**Figura 4** Hurto y robo: producción de sentimientos de inseguridad escolar. Fuente: Elaboración propia.

El sentimiento de inseguridad, asociado al temor y al miedo, también está presente en los profesores, la incertidumbre de lo que pueda suceder al salir del colegio o en sus afueras, después de un acto de corrección o aplicación de las normas a un estudiante que las infringe es un riesgo que nadie quisiera asumir.

Rodolfo: También los profesores le tienen miedo a sus estudiantes y ellos nos lo dicen en las clases, porque ellos tienen miedo de que si echan a un estudiante le pueden ir pegando un tiro en la espalda, y ellos mismos nos dicen y nosotros con que confianza vamos a hablar con ellos. (Grupo Focal Dos: IED1. Septiembre 22, 2017)

El sentimiento de inseguridad escolar se produce en términos generales por la frustración social respecto a una sociedad segura en la que está inmerso el campo escolar. Es importante concebir que hay una variedad de prácticas sociales donde se construye esa representación social de la inseguridad como sentimiento, correspondiendo a una construcción histórica que no necesariamente gira entorno a la materialización del delito, ni al temor o miedo al mismo.

La inseguridad como percepción es esencialmente una mirada subjetiva de la seguridad, en el caso del campo escolar su construcción obedece a múltiples factores que intervienen en la conceptualización de un tipo específico de seguridad escolar que se desea alcanzar.

Se identifican cinco enfoques de seguridad escolar que dan cuenta también de la configuración de una sociedad segura, pues corresponden a una visión sustentada en la gestión de los riesgos, el primer enfoque es un abordaje a la violencia escolar, el segundo corresponde a la protección de los derechos, el tercero

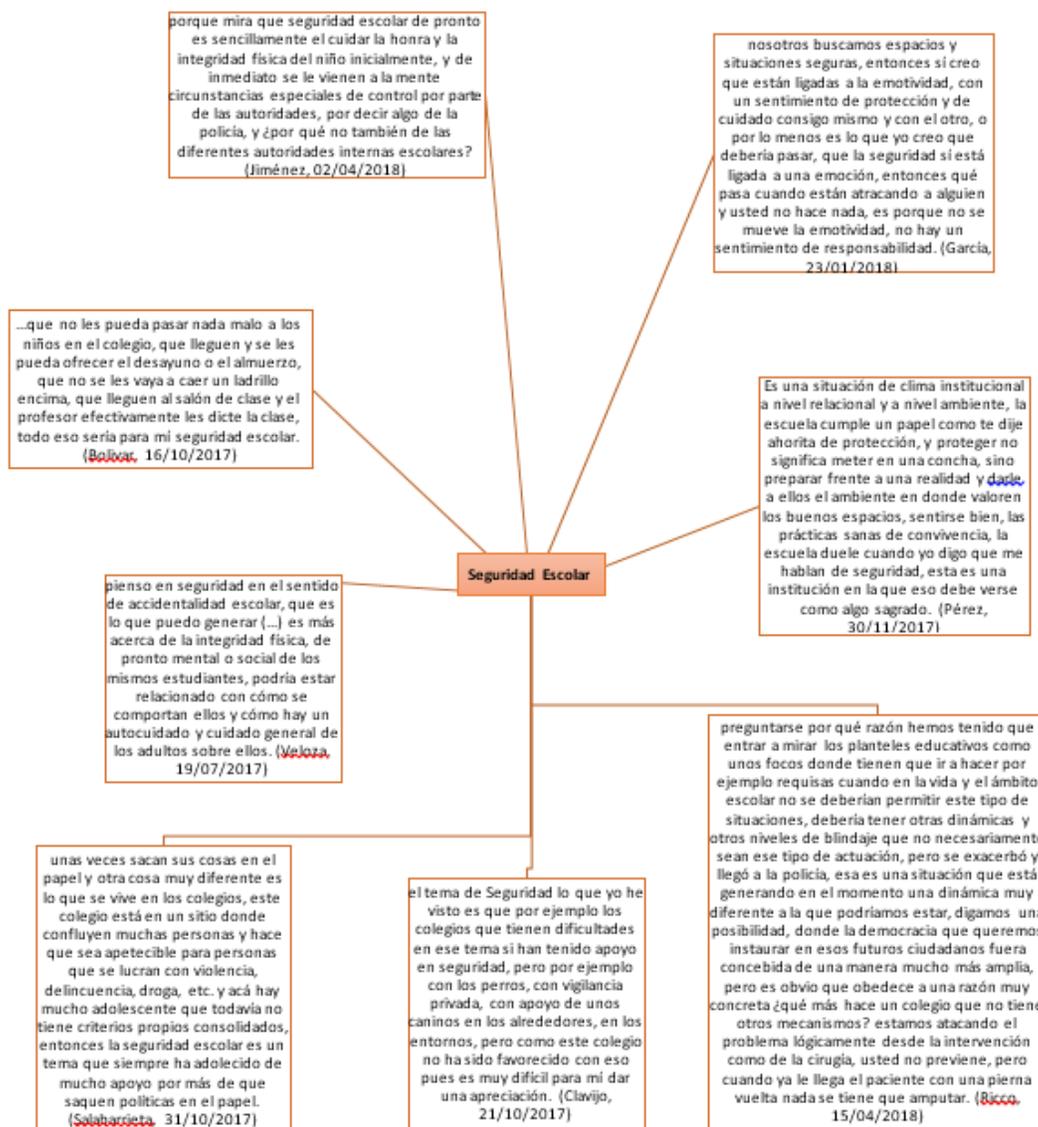
es un enfoque comprensivo sustentado en una pedagogía del cuidado, el cuarto enfoque es de reacción social bajo una mirada criminológica, para el quinto enfoque de seguridad escolar integral, la Alianza Global para la Reducción del Riesgo de Desastres y Resiliencia en el Sector Educación (GADRRRES, 2020), recoge elementos de protección, educación, y participación, expresados en la reducción de riesgos frente a estructuras físicas inseguras, gestión de desastres (estructurales, naturales y sociales), y educación para la reducción del riesgo y la resiliencia.

Esta configuración del abordaje a la seguridad escolar que termina asociada a los ODS planteara como meta que toda escuela sea segura al 2030, lo cual es muy pertinente pero como se ha planteado terminara reforzando la frustración securitaria principalmente en los países periféricos y semi periféricos. Precisamente al indagar por la implementación de programas y proyectos de la Bogotá Humana sobre los temas de convivencia, violencia escolar, orientación y seguridad escolar, los agentes escolares pueden hacer girar su comprensión de la seguridad en la escuela hacia cualquiera de los cinco enfoques, solamente que dominara la razonabilidad del campo escolar encarnando su visión particular de seguridad.

En la “Figura 5” se establece la construcción que realizan diversos agentes sociales entrevistados (directivos, coordinadores, rectores) del campo escolar sobre el concepto de seguridad escolar, que puede transitar del desconocimiento a los capitales jurídicos y las políticas hasta su reconocimiento, idealización, rechazo o negación.

En esencia se reconoce la seguridad desde la lógica de protección civil y social, pero también emergen las reflexiones que se identifican más con enfoques como el

de reacción social o inclusive el comprensivo, en los agentes no hay un reconocimiento pleno del enfoque integral de seguridad escolar.

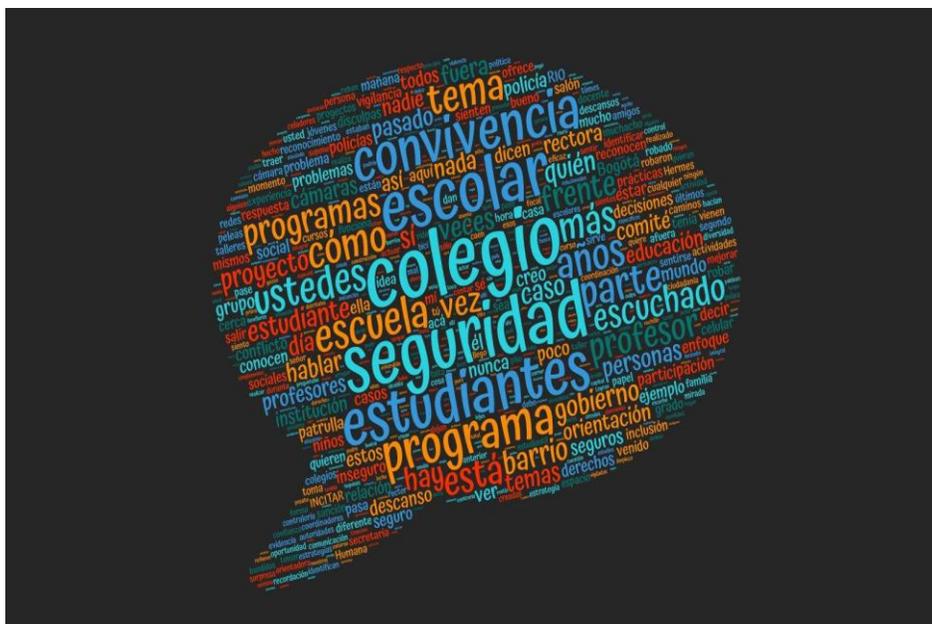


**Figura 5** Seguridad escolar: concepto de agentes escolares  
Fuente: Elaboración propia.

La tercera trama planteada en las entrevistas grupales para los jóvenes escolarizados, investigo también por la implementación de programas y proyectos

en la Bogotá Humana que están asociados al tema de seguridad escolar, en ese espacio de diálogo hubo reconocimiento de prácticas sociales entorno a la seguridad, la convivencia, la orientación escolar, el uso de cámaras de vigilancia, el relacionamiento con otros agentes sociales (policías, profesores, rectores, coordinadores), también se manifestó un nivel muy bajo de recordación de los programas, proyectos y estrategias de la administración Distrital.

La “Nube de palabras” que representa la voz de los estudiantes contiene las palabras más frecuentes representadas en mayor tamaño y que fueron utilizadas por ellos en los tres grupos focales sobre el tema.



**Figura 6** Jóvenes escolarizados: Implementación y prácticas de seguridad escolar en la Bogotá Humana. Fuente: Elaboración propia con recursos de WordClouds.

Los jóvenes reconocen en la seguridad escolar diversas problemáticas que les afectan directamente, pero le dan un sentido relacional, es decir agentes como los profesores, los pares o la policía son vinculados a sus percepciones de

seguridad, en ellos hay una claridad en el manejo del riesgo indicando que hay mayor sentimiento de inseguridad en los entornos escolares, el barrio, los parques y las avenidas o calles que cruzan todos los días camino a la escuela.

La escuela es un lugar moderadamente seguro para ellos en comparación con el entorno escolar, para el 2015 en la ECEYV “la percepción de inseguridad en los colegios distritales oficiales es 29,2%” (Bromberg, 2016, pág. 59). Así la cifra de percepción de inseguridad dentro de la escuela se ha doblado en los últimos diez años desde la primer medición en el 2006, frente a esto puede existir un impacto directo por parte de los capitales jurídicos introducidos al campo escolar en el cambio de esta percepción en los estudiantes, jóvenes que se auto reconocen como sujetos de derecho y demandan protecciones a un campo escolar que sufre las transformaciones introducidas por la ley estando en situaciones de precariedad aun para ejercer sus funciones tradicionales.

De acuerdo con Bromberg (2016), “Lo que pueden estar ofreciendo la educación privada a los padres, en buena parte, es seguridad” (pág. 58). Estos resultados nos acercan a fortalecer aún más la idea de comprender la seguridad escolar como una ilusión del campo, que puede conseguirse acumulando capital simbólico, además de circular en el campo con el fin de adquirirse a través de una transacción de valor económico y simbólico, que indicara finalmente una de las variables tenida en cuenta para establecer el precepto de calidad de la educación.

#### 4. Conclusiones

El sentimiento de inseguridad escolar percibido por los jóvenes escolarizados surge de la frustración ante la demanda de justicia y seguridad, la búsqueda de protecciones individuales para superar esa sensación de inseguridad termina asociada a diferentes prácticas sociales, como las que se originan en las relaciones de proximidad sea en la escuela o en el barrio, aquellas donde se delega poder sobre otros como las patrullas escolares, las prácticas que emergen por la capacidad individual física y simbólica de ejercer algún tipo de violencia a veces grupal (amenazas, hurto, robo, acoso, peleas), y por último las que están vinculadas a las prácticas democráticas y al reconocimiento de derechos en la escuela que serían las vinculadas a los capitales jurídicos y a la materialidad de la política de seguridad escolar.

Definitivamente hay que diferenciar el sentirse inseguro en la escuela, como externamente de ella, aunque el estar afuera este asociado al trayecto entre la escuela y la casa y viceversa, los riesgos a los que están expuestos los estudiantes son diferentes, en la escuela se manifiesta con mayor facilidad el sentimiento de culpabilidad por ser víctima de hurto, mientras que en la calle se producen los sentimientos de rabia, miedo, e impotencia frente al robo.

Las opiniones sobre seguridad escolar de los jóvenes escolarizados no son iguales, representa un derecho para algunos, otros refieren a la necesidad de ser protegidos ante robos, hurtos, y violencia, allí se destacan figuras como los profesores y los celadores (vigilantes privados) al ejercer controles y vigilancia

escolar; también hay una percepción desfavorable de la policía cuando ejerce prácticas intrusivas (requisas) en la escuela y ausencia en casos de inseguridad en los entornos.

La convivencia escolar tiene un reconocimiento positivo como valor social por parte de los jóvenes, pero cuando este valor es vulnerado, se recurre a la justificación causal y cultural de la violencia que hace parte de la configuración de un habitus contraventor en los jóvenes escolarizados, que los lleva a gestionar el conflicto escolar con respuestas violentas. Lo anterior también implica que hay un poder personal en estos jóvenes que constituye un capital simbólico para salvar a otros de oponentes mayores en las riñas o peleas escolares, logrando una posición diferencial en el campo, pues acumula un capital simbólico, prestigio, reconocimiento de sus pares.

La seguridad escolar como un asunto relacional es pensada como un estado personal y emocional del estudiante, cuando este va finalizando su proceso formativo está en la capacidad de reconocer y transmitir a otros su comprensión de la seguridad escolar como un asunto pedagógico, al ver la seguridad como un derecho se puede generar un principio de corresponsabilidad en el campo escolar, pues la escuela termina proporcionando un sentimiento de seguridad, es decir una percepción de seguridad mayor que la ofrecida por el entorno escolar.

## Referencias

- Ávila, A. (2016). Capítulo 4. Drogas, pandillas y seguridad en el entorno escolar. En S. d. Distrito, & (. U. Nacional, *Encuesta de Clima Escolar y Victimización en Bogotá, 2015* (págs. 1-64). Bogotá: SED, Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Bardach, E. (1998). *Los ocho pasos para el análisis de las políticas públicas*. México: CIDE.
- Bromberg, P. (2016). Capítulo 2. En Secretaría de Educación del Distrito, Universidad Nacional de Colombia, & Instituto de Estudios Urbanos, *Encuesta de Clima Escolar y Victimización en Bogotá. 2015*. (págs. 1-76). Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá. SED.
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en américa Latina y el Caribe. Superficie y fondo*. Panamá: Unicef y Plan.
- GADRRRES. (16 de 02 de 2020). *GADRRRES*. Obtenido de <https://gadrrres.net/who-we-are/purpose>
- García Inda, A. (2001). Introducción. La razón del derecho: entre habitus y campo. En P. Bourdieu, *Poder, Derecho y Clases Sociales* (págs. 9-60). Bilbao: Desclée de Brower.
- García Sánchez, B. Y., Guerrero Barón, F. J., & Ortiz molina, B. I. (2012). *La violencia en la escuela en Bogotá desde la mirada de las familias*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

OIJ Organización Internacional de Juventud. (2016). *Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes*. Cartagena de Indias, Colombia: aecid. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

Pérez Salazar, B. (2016). Capítulo 3. Agresión entre pares en ámbitos escolares: Tendencias en Bogotá 2006-2015. En Secretaria de Educación del Distrito, & (IEU) Universidad Nacional, *Encuesta de Clima Escolar y Victimización en Bogotá, 2015*. (págs. 1-46). Bogotá: SED. Alcaldía Mayor de Bogotá .

Pérez, D., & Mejía, M. R. (1996). *De calles, parches, galladas y escuelas: Transformaciones en los procesos de socialización de los jóvenes hoy*. Bogotá: Cinep.

Reguillo, R. (2000). *Emergencia de las culturas juveniles, estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.

Rubio, J., & Varas, J. (1999). *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid. España: CCS, Alcala 166.

Secretaria de Educación Distrital. (7 de Diciembre de 2016). *ciudadania.educacionbogota.edu.co*. Obtenido de <http://ciudadania.educacionbogota.edu.co/cartografia>

Universidad Nacional de Colombia. (2015). *Pruebas SER: Evaluando Nuevas Formas de Aprender-Capacidades para la Ciudadanía y la Convivencia. Segundo Informe de Aplicaciones*. Bogotá D.C.: Instituto de Estudios Urbanos-Secretaría Distrital de Educación.