



Desentendimiento moral y dinámicas del robo escolar

Moral indifference or lack of concern, and school theft dynamics

FECHA DE RECEPCIÓN: 2010-05-10. FECHA DE ACEPTACIÓN: 2010-06-02

Claudia Bolívar

Psicóloga de la Universidad de los Andes
claudiabolivarpaez@hotmail.com

Julián Contreras

Psicólogo de la Universidad de los Andes
julianc1987@hotmail.com

Manuela Jiménez

Máster en Psicología
Asesora, Corporación Convivencia Productiva, Bogotá, D.C., Colombia
Estudiante de doctorado, Universidad de Virginia, Charlottesville, Estados Unidos
mj2qd@virginia.edu

Enrique Chau¹

Doctor en Educación
Director del grupo de investigación Educación, Desarrollo y Convivencia
Profesor Asociado, Departamento de Psicología, Universidad de los Andes,
Bogotá, D.C., Colombia
echaux@uniandes.edu.co

RESUMEN

En una investigación reciente sobre violencia escolar en Bogotá, Colombia, el 56% de los estudiantes reportaron haber sido robados en el colegio durante el último año. El presente estudio cualitativo, de corte deductivo, pretendió profundizar en este fenómeno, buscando comprender las dinámicas de robos, así como los mecanismos de desentendimiento moral que podrían estar facilitando que los vinculados sientan menos culpa. El estudio fue realizado en un colegio público de nivel socioeconómico bajo y con altos niveles de criminalidad en su contexto comunitario. Inicialmente, 227 alumnos de sexto y octavo grados respondieron una encuesta de actitudes frente al robo. Con base en sus respuestas, 20 estudiantes con niveles altos de favorabilidad fueron entrevistados, y 40 que tenían niveles bajos o promedio de favorabilidad participaron en grupos focales. Los resultados indicaron que el robo en este colegio presenta un nivel elevado de organización, e involucra con frecuencia planeación, división de labores y amenazas. Además, según los participantes, el robo está muy relacionado con la presencia de pandillas en el colegio y con la falta de respuesta institucional clara y consistente. También se encontró que los involucrados recurren a varios mecanismos de desentendimiento moral, como las comparaciones ventajosas, el desplazamiento o la difusión de la responsabilidad, y la atribución de la culpa, como estrategias para justificar sus acciones. El estudio indica que es urgente implementar y evaluar intervenciones que busquen prevenir tanto el robo como la vinculación a trayectorias delictivas tempranas.

PALABRAS CLAVE:

Investigación, hurto, prevención, bandas juveniles, violencia (fuente: Tesauro de política criminal latinoamericana - ILANUD).

¹ Contacto para correspondencia.

ABSTRACT

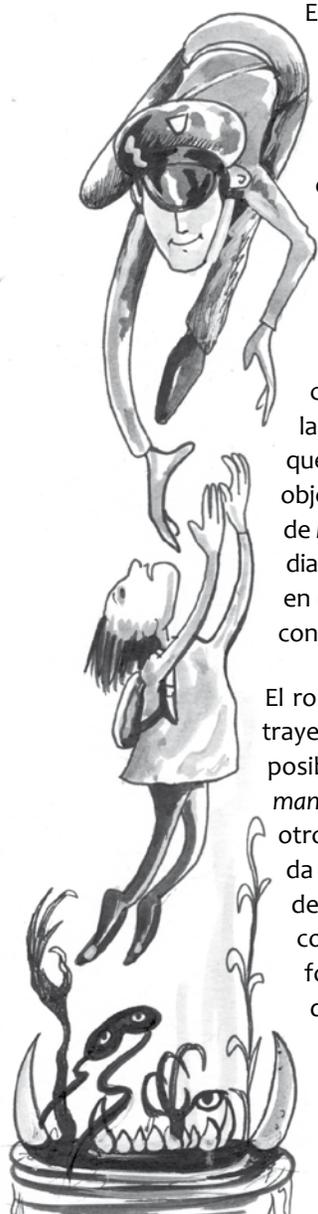
In a recent research about school violence in Bogota, Colombia, 56% of the students reported having been robbed in their schools during past year. This qualitative study, of deductive nature, was intended to look at this phenomenon in depth by trying to understand larceny dynamics as well as moral indifference or lack of concern mechanisms likely to help those involved to feel less guilt. This study was carried out in a public, low socioeconomic status school, with high criminality levels in its community context. Initially, 227 sixth and eighth grade students took part in a survey relating to attitude vis-à-vis theft. Based on their answers, 20 students with high favorability levels were interviewed, while 40 having low or average favorability levels took part in focus groups. The results indicated that larceny activities in this school show a high degree of organization often involving elements of planning, task distribution, and threats. Moreover, according to the participants, robbery is strongly related to the presence of juvenile gangs in the school, along with lack of clear and consistent institutional response. It was also found that those involved resort to several moral indifference mechanisms, such as advantageous comparisons as well as displacement, misplacement or diffusion of responsibility and the attribution of guilt as suitable strategies to justify their actions. The study indicates that the implementation and assessment of interventions intended to prevent both larceny and youth involvement in early criminal careers is indeed urgent.

KEY WORDS:

Research, theft, prevention, juvenile gangs, violence (Source: Thesaurus of Latin American Criminal Policy - ILANUD).

Introducción

En un estudio adelantado para la Secretaría Distrital de Gobierno de Bogotá y con la participación del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), Chaux & Velásquez (2008) encontraron que el 56% de los estudiantes encuestados en 807 instituciones educativas públicas y privadas reportaron haber sido robados durante el último año en el colegio. Este alto porcentaje contrasta con un estudio similar adelantado en Estados Unidos, en el que solo el 4% de los estudiantes reportaron haber sido robados en el colegio en los últimos seis meses (DeVoe et al., 2004). Además de esto, el 14% de los estudiantes de Bogotá reportaron haber robado a compañeros durante el último año. Estas cifras muestran que, desde edades tempranas, muchos estudiantes escolares en nuestro contexto son víctimas de conductas de robo mientras están en el colegio, o participan en ellas. A pesar de lo común del fenómeno y de su gravedad, teniendo en cuenta que es un contacto temprano con conductas delictivas, es realmente poco lo que entendemos sobre sus dinámicas y sobre la percepción que tienen de él las personas involucradas. El presente estudio busca contribuir a llenar ese vacío, examinando de manera cualitativa, con un enfoque deductivo, las dinámicas de robo escolar y las autojustificaciones que pueden motivar o facilitar la participación de los estudiantes en estas conductas.



En este estudio, robo o hurto se entienden como el apoderamiento de un objeto no consentido por su dueño, haya sido con o sin intimidación, de frente o a escondidas de la víctima. En un estudio piloto realizado en un colegio público de Bogotá, Tietje (2005) encontró que, dependiendo de sus características, el robo puede ser realizado en forma individual, si se trata de un objeto pequeño o poco custodiado, que no represente un alto riesgo para el perpetrador, o de manera grupal, cuando resulta más difícil, por el tamaño o el nivel de protección del objeto robado. Según dicho estudio, con frecuencia se presenta división de funciones. Por ejemplo, algunos estudiantes actúan como “vigilantes” para asegurar que quienes están robando no sean sorprendidos en el acto. Otros ocultan, hacen circular o venden, fuera del colegio, los artículos robados para dificultar o impedir su localización. Además, la ganancia se reparte de manera proporcional al riesgo asumido, de tal suerte que quienes sustraen el objeto reciben más que quienes vigilan o esconden el objeto. Finalmente, Tietje (2005) encontró otras modalidades, como el saqueo de lockers (casilleros, también empleados para ocultar los artículos robados) mediante la destrucción o manipulación de las cerraduras, y el robo de exámenes en días previos a su realización. Uno de los objetivos del presente estudio fue confirmar la existencia de los patrones preocupantes que mostró este pilotaje.

El robo ha sido analizado por distintos investigadores como parte de posibles trayectorias hacia la delincuencia. Por ejemplo, según Loeber (1996), existen tres posibles trayectorias (*pathways*) hacia la delincuencia juvenil: 1) la trayectoria *manifiesta*, caracterizada por acciones que van desde hacer enojar e intimidar a otros (*bullying*), hasta la pelea física, y en algunos casos la violencia representada en robos menores y ataques con armas; 2) la trayectoria *secreta*, que ocurre desde que el individuo miente con frecuencia y roba en almacenes hasta que comete daños a la propiedad ajena, como vandalismo e incendio, y avanza a formas más serias de robo, llegando a irrumpir ilegalmente en lugares privados o cerrados al público, y 3) la trayectoria de *desafío a la autoridad*, en la

cual el individuo persiste en el vandalismo, la desobediencia y el desafío, terminando por evitar la autoridad, ausentarse en las noches o huir de su casa. En esta última trayectoria, el individuo se ve implicado en conductas delictivas organizadas en las que requiere la presencia de una figura a quien acudir en caso de una reacción, ya sea de la autoridad, de las víctimas o de otro grupo delictivo. Así, una pandilla puede surgir como figura protectora, lo que facilitaría la vinculación a la misma, la legitimación de las conductas de robo y la generación de creencias que lo validen como medio para la consecución de bienes. Adicionalmente, se ha encontrado que los niños/as y jóvenes que incurrir en conductas transgresivas tienen más probabilidades de encaminarse en trayectorias hacia la delincuencia, que pueden implicar el porte ilegal de armas, enfrentamientos con la fuerza pública y por último a una carrera delictiva adulta (Rubio, 2003).

Por otro lado, Moffitt (1993) propuso la existencia de dos tipos de ofensores, diferenciados por la edad de inicio en estas conductas: los iniciadores tempranos (*early starters*) y los iniciadores tardíos (*late starters*). Los iniciadores tempranos se involucran en conductas ilegales antes de llegar a la adolescencia y con frecuencia mantienen estas acciones delictivas tanto durante la adolescencia como en la adultez. En cambio, los iniciadores tardíos por lo general han tenido una niñez relativamente normal y solo se involucran en conductas ilegales durante la adolescencia. Según Moffitt & Caspi (2001), cuando pasa la adolescencia, es común que los iniciadores tardíos abandonen las conductas delictivas y adopten formas de vida más convencionales. Es decir que, aquellos jóvenes que empiezan a delinquir antes de la adolescencia tienen menos posibilidades de dejar la delincuencia, Moffitt & Caspi (2001). Klevens & colaboradoras encontraron que en Colombia se presentan ambos tipos de ofensores, pero que los que inician antes de la adolescencia llegan a cometer crímenes más violentos y graves (Klevens, Restrepo & Roca, 2005; Klevens, Restrepo, Roca & Martínez, 2000). Es decir, el inicio temprano en la delincuencia parece ser especialmente riesgoso y grave.

Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli (1996) consideran que las personas con frecuencia recurren a mecanismos cognitivos de desentendimiento moral para liberar sus propias restricciones internas y calmar sus conciencias frente a acciones que van en contra de sus principios morales. Estos mecanismos logran reestructurar cognitivamente las situaciones de tal manera que no se vean tan negativas en el aspecto moral. Bandura et al. (1996) proponen ocho mecanismos de desentendimiento moral: 1) *autojustificación moral*, en la cual una acción que podría considerarse en contra de principios morales es presentada como justificada frente a otros principios (para los robos, por ejemplo, podría ser considerar que robar es una manera de distribuir la riqueza en la sociedad); 2) el *etiquetamiento eufemista*, que ocurre cuando mediante el uso del lenguaje en la descripción de una conducta inapropiada, el individuo busca maquillar el carácter nocivo de sus acciones (p. ej., podría ser “tomar prestado” o “conseguirse algo”, aun cuando claramente no hay intención de devolverlo); 3) la *comparación ventajosa*, en la cual la acción se equipara con otra más grave, de tal manera que, en contraste, la acción no suene tan reprochable (p. ej., robar no es tan grave como asesinar); 4) el *desplazamiento de la responsabilidad*, en el cual se disminuye la gravedad moral debido a que las acciones eran aceptadas o inclusive ordenadas por una autoridad legítima (p. ej., es culpa del líder, quien nos metió en esto); 5) la *difusión de la responsabilidad*, en la cual la culpa se atenúa debido a la participación de más personas en la acción o a la división de labores (p. ej., mi rol era solamente avisar si venía alguien); 6) la *distorsión de las consecuencias*, que se refiere a minimizar las consecuencias negativas de una acción (p. ej., la víctima ni siquiera lo va a notar); 7) la *deshumanización*, que se refiere a considerar a la víctima como ser inferior o carente de humanidad (p. ej., es una rata), y 8) la *atribución de culpa*, que se refiere a considerar que la víctima es culpable de lo que le ocurra o que es culpa de la situación (p. ej., eso le pasa por descuidar sus objetos).

Los anteriores mecanismos de desentendimiento moral podrían ser usados para minimizar la culpa y liberar barreras morales que pudieran servir de freno frente a la posibilidad de robar. Por ejemplo, alguien puede estar muy tentado por una oportunidad que se le presenta para robar algo que alguien deja descuidado. Inicialmente puede considerar que no es correcto robarlo y sentir algo de culpa por pensar en robarlo. Pero luego puede autojustificarse con excusas como, en realidad la culpa es de quien dejó el objeto descuidado. Esta justificación puede ayudar a liberarlo del freno inicial a robar y del sentimiento de culpa o remordimiento después de haberlo hecho. Luego, estas autojustificaciones contribuirán a que sea más fácil robar en la siguiente oportunidad que se le presente, porque no se sentirá culpable.

De manera similar, Liau, Barriga & Gibbs (1998) encontraron que existe una relación entre el desentendimiento moral (o las distorsiones cognitivas, como lo llaman ellos) y las conductas antisociales. Por ejemplo, hallaron que adolescentes encarcelados por haber cometido crímenes tienen más distorsiones cognitivas que estudiantes de colegio de las mismas edades. Además, descubrieron que distintas distorsiones predicen mejor diferentes acciones: mientras las distorsiones cognitivas que se refieren a acciones antisociales manifiestas (p. ej., “las personas necesitan ser rudas de vez en cuando”) predicen mejor las acciones manifiestas (p. ej., pelear), las distorsiones cognitivas que se refieren a acciones antisociales encubiertas (p. ej., “si alguien es tan descuidado como para perder su billetera, merece que se la roben”) predicen mejor las acciones encubiertas (p. ej., robar a escondidas).

A pesar de lo común del fenómeno y de que la participación en delincuencia temprano en la vida ha sido vinculada con trayectorias que conducen a problemas graves más adelante en la vida, es sorprendente lo poco que se ha estudiado sobre la participación de niños, niñas y adolescentes en robos escolares. Con el fin de hacer una contribución a la comprensión de este fenómeno, el presente estudio pretendió responder las siguientes preguntas de investigación con respecto a una institución educativa ubicada en una zona con altos niveles de delincuencia y violencia urbana:

1. ¿Cómo son las dinámicas del robo en el interior de dicha institución educativa?
2. ¿Qué desentendimientos morales con respecto al robo tienen estudiantes involucrados en robos escolares?

Metodología

Participantes

Los participantes del estudio fueron estudiantes de grados 6° y 8° de la jornada de la mañana de un colegio público de Bogotá, Colombia, con edades desde los 11 hasta los 14 años en el grado sexto y desde los 13 hasta los 16 años en el grado octavo (edad promedio de la muestra: 13,5). En las encuestas iniciales participaron 227 estu-



diantes (132 hombres y 95 mujeres), en las entrevistas participaron 11 mujeres y 9 hombres y en los grupos focales participaron 25 hombres y 15 mujeres. El colegio fue escogido debido a que se ubica en una zona en la que se presentan frecuentes episodios de delincuencia y violencia generados en su mayoría por pandillas de barrios aledaños a las instalaciones. Según reportes de directivas y medios de comunicación, hay miembros de estas pandillas que asisten regularmente al colegio, lo que aumenta el riesgo de exposición de los alumnos a conductas delictivas, incluyendo el robo.

Procedimiento e instrumentos

Inicialmente, las directivas del colegio y los padres de familia fueron informados del estudio y autorizaron la participación de los estudiantes². Luego se aplicó una encuesta a los estudiantes autorizados sobre sus actitudes frente al robo. Esta encuesta consta de doce casos cortos hipotéticos de robo escolar (p. ej., “Roberto les quita las onces y las billeteras a los niños del curso de abajo. Roberto cree que no es grave, porque no son sus amigos y a muchos ni los conoce”) seguidos de una pregunta sobre si les ha pasado, y una pregunta sobre qué tan grave les parece, con tres opciones de respuesta (“Nada grave”, “Un poco grave”, “Muy grave”)³. El alfa de Cronbach fue de 0,786.

En la siguiente fase se realizaron 20 entrevistas individuales (10 por cada grado), con una duración promedio de cincuenta minutos cada una. Con el fin de poder profundizar en las dinámicas y justificaciones frente al robo, estas entrevistas se realizaron con estudiantes que, según los resultados de esta encuesta, presentaban actitudes más favorables al robo, así como con algunos que fueron sugeridos por docentes debido a que habían sido previamente implicados en casos de robos. Al convocarlos a las entrevistas, se evitó mencionar que habían sido seleccionados por sus actitudes a favor del robo, para evitar señalamientos. Las entrevistas indagaban sobre las características de los robos en el colegio (p. ej., lugares, momentos, objetos, características de las víctimas, división de funciones entre quienes roban, consecuencias para quienes son sorprendidos robando), así como si han sido víctimas, si han observado o si han participado en robos. Con respecto a este último punto, si aceptaban haber participado, se les preguntaba sobre los motivos, emociones y justificaciones para hacerlo.

Finalmente, se realizaron cuatro grupos focales, cada uno con una duración aproximada de dos horas. En cada grado se efectuaron dos grupos focales: uno con estudiantes con actitudes desfavorables hacia el robo y otro con estudiantes escogidos al azar. En estos grupos focales se indagaba por las características de los robos que han observado o sufrido en el colegio, así como por sus creencias sobre posibles justificaciones (p. ej., Algunas personas piensan que no es grave actuar mal a veces si no va a haber graves consecuencias. En ese caso, ¿cómo consideran la conducta de un niño que le quita su dinero a otro, pensando que al otro siempre le van a seguir dando dinero en casa?).

Todas las entrevistas y grupos focales fueron grabados y transcritos. Para responder a la primera pregunta de investigación, la información fue analizada con base en las siguientes categorías, las cuales habían sido en su mayoría definidas antes del análisis: 1) *Dinámicas del robo escolar*: el *modus operandi* o procedimiento práctico, incluyendo estrategias, momentos del día y lugares del colegio

2 El formato de autorización que los padres de familia debían firmar puede conseguirse por solicitud al último autor.

3 Todos los instrumentos de este estudio pueden ser obtenidos por solicitud al último autor.

en los que ocurren los robos, tipos de objetos robados y otras condiciones relacionadas con la organización de los robos; 2) *Contacto con pandillas*: costumbres, imaginarios y prácticas relacionadas con las trayectorias hacia la delincuencia; 3) *Experiencias emocionales*: manifestaciones de emociones experimentadas por los estudiantes al momento de cometer un robo; 4) *Consecuencias disciplinarias*: entendidas como las acciones que emprende el colegio frente a los casos de robo. Las categorías para responder a la segunda pregunta de investigación fueron definidas con anterioridad con base en el trabajo de Bandura y sus colaboradores (2006). Dada la manera como se definieron las categorías de análisis, el enfoque del estudio es principalmente deductivo, a pesar de usar métodos cualitativos de recolección y análisis de datos.

Resultados

Como se muestra en la tabla 1, la mayor parte de los encuestados presentaron actitudes negativas frente al robo. En total, el 54% de las respuestas indicaron que el robo era muy grave; el 39%, que era un poco grave, y sólo el 7% de las respuestas indicaban que no era nada grave. La pregunta que más rechazo mostró hacia el robo (72%: muy grave; 24%: un poco grave; 4%: nada grave) fue:

Durante el descanso, Jairo vio que un salón tenía la puerta abierta. Decidió entrar y revisar algunas maletas y en una encontró una cámara. Jairo la tomó y pensó que no era grave llevársela porque nadie vio lo que él hizo y podría mantenerlo en secreto.

Por otro lado, la pregunta que menos rechazo mostró (42%: muy grave; 45%: un poco grave; 13%: nada grave) fue:

La semana pasada Eduardo llevó al colegio unas gafas oscuras y un reloj nuevo; ayer trajo un *ipod*, y siempre está mostrando sus cosas y antojando a los demás de todo lo que le compran. Algunos de sus compañeros se reunieron un día y le quitaron algunas de sus cosas. Ellos piensan que no es grave, porque Eduardo se la pasa antojando a todos de sus cosas y creen que se merecen que se las quiten.

Los estudiantes de octavo grado rechazaron el robo de un modo más significativo que los de sexto grado. No hubo diferencias notables entre hombres y mujeres, ni tampoco interacciones entre el grado y el sexo (tabla 1). Como se puede ver en la tabla 2, tal como se esperaba, por la manera como fueron seleccionados, los entrevistados tuvieron actitudes menos negativas frente al robo que los demás participantes.

Tabla 1. Actitudes contra el robo según sexo y grado de los participantes.

	6° (N = 69)	8° (N = 158)	Total (N = 227)	F _{grado}	p _{grado}	F _{grado x sexo}	p _{grado x sexo}
Hombre (N = 132)	2,36	2,48	2,44				
Mujer (N = 95)	2,38	2,54	2,50				
Total (N = 227)	2,37 ^b	2,51 ^a	2,46	8,09	0,005	0,14	0,711
F _{sexo}			0,74				
p _{sexo}			0,39				

Nota. Celdas con distintos superíndices indican diferencias significativas. Cada pregunta del cuestionario fue codificada como 1 (nada grave), 2 (un poco grave) ó 3 (muy grave). Puntajes más altos indican mayor rechazo al robo.

Tabla 2. Actitudes contra el robo según grupo de participantes.

	Promedio	Desviación	Mínimo	Máximo	N	F	Sig.
Entrevistados	1,85 b	0,33	1,45	2,45	20	49,61	0,000
Grupos focales	2,53 a	0,31	1,64	3,00	40		
Otros	2,52 a	0,28	1,36	3,00	167		
Total	2,46	0,35	1,36	3,00	227		

Nota: Existen diferencias significativas en prueba post-hoc Tukey entre las celdas con subíndices distintos. Cada pregunta del cuestionario fue codificada como 1 (nada grave), 2 (un poco grave) o 3 (muy grave). Puntajes más altos indican mayor rechazo al robo.

Dinámicas del robo escolar

Sin excepción, todos los participantes consideraron que el robo es una práctica cotidiana en el colegio. Los elementos robados con mayor frecuencia, según los estudiantes, son: el dinero, los útiles escolares, los teléfonos celulares, las armas blancas o hechizas y otros accesorios electrónicos, como reproductores de música y cámaras fotográficas, entre otros. La variedad de objetos robados incluye exámenes e incluso los refrigerios distribuidos por el gobierno:

“Roban cuchillos y eso de lo que tienen las otras personas, dizque ahí para una pelea o algo”; “Sí, hay chinos que se roban armas para tener peleas”; “Lápices, esferos, celulares, cuadernos, billeteras, sacos, maletas, chaquetas, relojes, cosas de plata, manillas, brillos, sombras, mp3, todo”; “Hay un muchacho que roba los refrigerios. Un día le encargaron la canasta, y siempre quedaba alguien sin refrigerio, o sea, él se cogía uno entero y para los amigos también”.

Según estudiantes de sexto, la mayoría de los robos ocurren en las horas del descanso, cuando a los salones (cerrados o abiertos) ingresan estudiantes del mismo curso o de otros cursos a robar de las maletas. Según los estudiantes, los profesores no les permiten llevarse sus cosas cuando dejan el salón:

“Pues... más que todo en descanso, porque los demás estamos en clase. (...) no sé cómo se entran, porque uno deja con candado (...) también en el baño”; “Cuando hay actividades, que dicen que salgan todos, uno se va, en ese momento se entran a los salones y a uno lo roban, lógico, porque no nos dejan sacar las maletas”.

Según algunos estudiantes que admitían robar:

“La vaina es que hay así como esas tejas (en los salones), entonces hay huequitos y por ahí uno se mete”; “Detrás de los salones, en el baño y donde sea que a uno le den la oportunidad”; “En los salones es de lo más casual, y cerca del colegio, acá en la entrada, es fácil”; “En la montaña se le pega a la gente y... se le roba con chuzo o en cualquier parte del colegio”.

Al indagar acerca de la forma como ocurren los robos, los estudiantes de ambos grados reportaron que pueden ser perpetrados en grupo o individualmente. En los robos en grupo, quienes roban cuentan con la colaboración de otros estudiantes, y se reparten diversas funciones:

“Sí, pues queríamos unos brillos, entonces nos metimos y los cogimos, nadie nos vio (...) Estaba con cinco amigas, entonces unas iban y esculcaban las maletas, otras dos iban pillando que no

viniera nadie”; “Sí, pues uno roba, otro cuida y se asegura que todo salga bien”; “El que avisa, el que roba, el que distrae y de pronto el que esconde”; “a veces son de a dos, de a tres o cinco, o seis”.

Sin embargo, algunos argumentaron que prefieren hacerlo solos, para no repartir la ganancia correspondiente al objeto robado:

“Pues es mejor solo, porque si lo hace en grupo, ya se tira la... vuelta (...) Si se roba un celular y ¿le van a dar veinte mil pesos? Paila (dando a entender que la ganancia no vale la pena)”; “¡Sí!, en grupo es mejor, pues es más seguro, pero hay veces que a uno le gusta hacerlo solo, porque hay menos posibilidades de que lo sapeen a uno, y todo es para uno, no hay que dividir las cosas”.

Se identificaron amenazas con armas o sin ellas, como medio integrado a las dinámicas de robo, que, según los estudiantes, pueden tener graves consecuencias sobre el amenazado. Los estudiantes aprovechan la intimidación con las armas o atacan en grupo a la víctima:

“Yo creo, pues amenazándolo o pegándole, así es más fácil para que entregue todo, a la fuerza, para que sea seguro que entregue todo. También rapándole las cosas rápido y ya”; “Yo acostumbro a llevar a los niños a la montaña de arriba (dentro del colegio) y allí darle una emboscada y robarle todo y ya. (...) si la persona no le da nada y no tiene quien la defienda, pues sí se le dan golpes o se les pone la tales a ver qué... (por la “tales” se refiere a un arma blanca)”; “Lo roban y lo amenazan de que si habla o algo, lo chuzan, o si son de los Pacos⁴, que le mandan a meter un tiro”.

“A mí me pasó que me querían quitar una bufanda y como yo no la quise dar, pues me pegaron una patada en la espalda y me tocó ir hasta el médico”; “Pues algunas veces le caen de frente, pero más que todo le caen por detrás, ahí le toca entregar todo (...) lo vigilan para que él no vaya a la policía a decir”.

Durante el desarrollo de las entrevistas algunos estudiantes afirmaron que los objetos robados son vendidos o empeñados por los estudiantes que incurrían en los robos:

“Porque es que uno después de robar tiene que empeñar las cosas pa’ sacar la plata. Usted, después de haber robado, tiene que conseguirse la persona que le va a comprar todo, usted tiene que poner el presupuesto de eso”.

Los estudiantes que reportaron ser víctimas o testigos de robos revelaron que es preferible no defenderse, intervenir, ni ayudar a otro por el riesgo a verse implicados en los hechos o a afrontar las represalias que, según ellos, pueden resultar bastante serias, debido a la violencia que caracteriza los encuentros entre estudiantes:

“Pues depende... a uno acá lo amenazan de puños... (si no se deja robar) de que lo van a encender o que se va de chuzo (quiere decir que lo van a



4 El nombre real de la pandilla fue cambiado por razones de confidencialidad y seguridad.

cortar con arma blanca)... entonces uno debe tener sus amigos o hacerlos venir, porque si no, lo van es... (se refiere a que pueden resultar heridos o muertos) (...) la gente prefiere no informar para evitar problemas”.

Varios estudiantes revelaron que en el colegio el robo es como un mecanismo de competencia entre estudiantes, como un reto para obtener estatus:

“El tener más cosas es que a veces hace como... competencias con los amigos de que quién coge más cosas sin permiso y entonces empiezan a robar para mostrarles a los amigos que pueden hacer lo que hacen los demás”.

Adicionalmente se encontró que mediante el robo los estudiantes intimidan a otros, por lo general más pequeños, para conseguir dinero o artículos sin necesidad de pagar por ellos. La vulnerabilidad de estudiantes atemorizados genera que hagan acuerdos con quienes roban o son violentos para poder sobrellevar la difícil convivencia del colegio:

“Uno desde el principio tiene que aliarse con alguien, pa’ que no lo molesten, con el más fuerte. (...) Como el que tiene más... el más pelión, el más importante. (...) Si quieren matar a alguien, lo matan no más por plata (...) Uno se le manda a alguien porque a uno lo molestan, a uno no le gusta y uno le empieza a mandar gente... para pegarle”.

Contacto con pandillas

Según los estudiantes, las pandillas emplean a algunos de sus compañeros para robar. Además, debido al contacto de algunos estudiantes con estos grupos, se generan serias peleas y se fomenta la impunidad ante situaciones de robo y agresión para, como dicen ellos, “evitar problemas”. Esta proximidad de miembros de pandillas con estudiantes del colegio se manifiesta a través de relaciones de amistad y noviazgo entre pandilleros y estudiantes; además, varios reportes señalaron que en las jornadas de la tarde y noche asisten a clase miembros de las mismas pandillas que asolan el sector:

“Pues uno (el pandillero) le dice a otro (el estudiante) que robe, porque si no, mejor dicho, ¿qué no le da? Lo mata (...) Digamos, él me amenaza a mí que yo tengo que robar y si no robo y le doy la plata a él, pues... me pega.”; “Sí, los Pacos nos robaron por allá arriba y ya ellos están involucrados con niños del colegio. Hay personas que quieren pertenecer a los Pacos, claro, por los respetos. (Como denominan al prestigio)”;

“A veces son de la jornada de la tarde o amigos por acá de cerca al colegio que no estudian y vienen a eso (a robar)”.

De igual forma, se encontró información que denuncia ataques directos de los pandilleros hacia los estudiantes, en este caso con armas de fuego (el ataque fue descrito de forma similar por varios estudiantes):

“Por eso es que no vino X, le pegaron un tiro, porque se puso de bufón (payaso), es que se puso a decir: No, los Pacos a mí me protegen y pues ellos mismos le quemaron las patas”; “¿no ve que los Pacos están estudiando acá por la noche? ¡Ah, sí!, ¿cómo? Ay, no se meta con ella, porque ella se la pasa con unos matones de la loma. Los Pacos son primos de... una vieja... la mataron. Shh... (le dicen sus compañeros para que no siga contando esto en el grupo focal)”.

Los estudiantes de sexto y octavo reportaron la tenencia y el uso de armas en el colegio como algo cotidiano. Describieron cómo, de manera pasiva o activa, se enfrentan con esta realidad

que, según los estudiantes, se relaciona con la influencia de las pandillas en el sector y el uso que les dan las pandillas para pelear, robar o vender droga:

“Al bobo lo tienen para ponerlo a hacer eso (robar). Acá hay niños del colegio que están afuera metidos en eso. (...) Porque pueden mandar a los niños a conseguir información de, por ejemplo, los más malos del colegio, para que roben o se metan a las pandillas. (...) porque si los matan, a los que ponen en riesgo son a los niños en cambio de ellos”. “Sí, yo he visto un caso que incluyen a un niño y lo mandan a pelear, y resulta que ese es un niño que puede matarlo a usted”; “Como le dije, ese niño de catorce años que está incluido en eso lo cogieron es pa’ vender vicio no más. Porque si lo encuentran a él vendiendo, pues lo cogen a él y no a ellos (refiriéndose a la pandilla)”.

Los estudiantes entrevistados reportaron varios casos de estudiantes del colegio que están involucrados con pandillas del sector en calidad de amigos, novios(as) o familiares, y con la venta de drogas:

“Hay una niña ahorita que manda en el colegio, que es de noveno, que es la más dura del colegio. (...) ¿Los Pacos? Ella se habla con ellos y ellos son unos... (pandilleros), viven cerca a mi casa, y el que se meta con ella, se mete con ellos, y pues ellos van es a matar... venden marihuana, bazuco, perica. Los de la pandilla son los jefes de ellos... ellos tienen su olla (lugar de venta de drogas) y acá (en el colegio) les ayudan vendiendo”.

Debido a la formación de grupos y las peleas con armas, los estudiantes acuerdan alianzas con otros estudiantes para buscar su seguridad dentro de la institución. El porte de armas parece ser muy frecuente:

“Pues sí, acá todos cargan armas como chuzos, cuchillos... porque uno a veces quiere, por lo mismo con las drogas que uno quiere probar, uno siempre quiere hacerlo por primera vez”. “Un chino trajo un hechizo (arma de fuego casera) que le dicen changón, que es un arma fabricada con cosas artesanales... es que acá entrar armas es fácil... (...) Yo sí he tenido armas, navajas y patecabras”; “Usted pregunta que quién las vende, que cómo las consigue, en los octavos y en los novenos y décimos”; “Para eso no hay salón, no hay edad, no hay nada. Un pelado de diez años con un cuchillo casi de carnicería, navajas... de todo pa’ defenderse y también pa’ ganar respeto”.

En el reporte de algunos de los estudiantes de octavo fue evidente el estatus que adquieren quienes delinquen en el colegio. Algunos opinan que los delincuentes son los más fuertes, los mejor valorados por los demás, o bien los individuos a quienes hay que seguir y respetar.

“Si, por ejemplo, yo le quité a ella el reloj, entonces, como yo le quité, tengo más valor que los demás, entonces todos me van a empezar a seguir”; “Niños de otros grados pasan y quitan todo eso diciendo que lo hacen porque se les da la gana”; “Es que como son grandes, ya vienen aquí a amenazarnos, uno no tiene derecho a hacer nada”.

Experiencias emocionales

Según los entrevistados que admitieron haberlo hecho, robar implica diversas emociones. Varios mencionaron sentir lástima o pesar por las víctimas; sin embargo, esto nunca los llevó a detenerse:

“Pues de pronto, si la persona se siente mal, porque... uno la lastima. He sentido dolor, resentimiento por ella, culpa, pero igual: paila, toca... toca”; “Uno siente nervios y dice: ¡ay! pobrecita la persona a la que le robamos, y pues de pronto lo necesitaba más, pero igual después ya qué”; “Nada, pues remordimiento... a veces se ponen a llorar, entonces uno dice pobrecito, que vayan los papás y le peguen porque se dejó robar, pero uno no puede devolver el tiempo por eso”.

Otros, en cambio, dieron muy pocas señales de empatía por las víctimas y admitieron no sentir culpa:

“Muy poca culpa, no me importa realmente la persona”.

Por otro lado, varios manifestaron sentir nervios y ansiedad como sensaciones agradables en el momento de cometer el robo:

“La ansiedad y la curiosidad que tengo para hacer eso me parece muy chévere. Me gusta la ansiedad que uno siente, cojo las cosas y me siento bien”.

Las emociones más mencionadas son, por un lado, el miedo a ser descubiertos o agredidos, y, por otro, lo que describen como *la adrenalina* del asunto, es decir, la emoción previa a interceptar una víctima o la experimentada al huir con el objeto robado:

“La primera vez le dan a uno nervios que lo vayan a pillar, pero después ya uno está más tranquilo. Uno sabe cómo es y ya no le importa nada”; “¿Qué sentí?... depende, si es acá en el colegio, se trata de hacerla bien... ir a la fija. En cambio en la calle el peligro es diferente, usted tiene que pillarse bien a quién va a robar, porque le puede salir cualquiera y usted no sabe qué le puede pasar. (...) Pues ahí está la gracia, si usted ve que le puede hacer, le cae de una... si sale ganando, pues imagínese, consigue lo que quiera, y no le costó nada”.

Consecuencias disciplinarias

Los alumnos de sexto mencionaron explícitamente la falta de atención de los organismos disciplinarios del colegio y la indiferencia con la que, según ellos, algunos maestros atienden sus quejas sobre robos. También reportaron que ser llevado por la Policía no resulta ser una consecuencia demasiado grave y que es posible burlarla:

“La coordinadora se la pasa de aquí para allá... no soluciona los problemas de la gente, porque casi nunca está en el colegio... se la pasa en la oficina de X. Siempre que hay un robo se va, o no lo soluciona. (...) El robo que solucionó de la billetera fue porque todos lo sapearon. Y (no se lo llevó la Policía) porque les lloró, tocó llorar porque... paila. Yo he visto que a otros (que los encuentran robando) los dejan una semana por fuera del colegio y ya”.



Al parecer, el colegio cuenta con mecanismos disciplinarios para atender los casos de robo, pero no parecen contrarrestar de manera satisfactoria la situación, ya que, según los estudiantes, no se cumplen las advertencias de sanciones ante el robo:

“A mí me descubrieron con una billetera. Primero fue el chino que se le perdió la plata y la billetera, yo le dije que no, que no habíamos visto nada, pero sí teníamos la billetera y la plata. Nos llevaron a coordinación, nos hicieron buscar la billetera y no la encontramos, nos hicieron pagarla y no la pagamos. Nos decían que si no la entregábamos, iban a llamar a la Policía... sí vino, pero no nos llevaron”.

“A los profesores también les han robado marcadores, libros y cosas, pero cuando es a ellos nos dicen que no podemos salir hasta que no aparezca lo que se perdió y si no aparece lo hacen pagar entre todo el curso. (...) De pronto sospechan de quiénes son, pero nunca han tenido pruebas. Entonces lo siguen haciendo”.

La falta de consecuencias negativas hacia quienes roban se une con la existencia de consecuencias negativas para quienes no colaboren con los robos. Estas consecuencias pueden presentarse cuando un testigo de robo es amenazado para no contarlo a nadie, o porque un alumno se rehúsa a robar:

“Pues le pegan... le pueden hacer daño, lo pueden drogar. Un día (interviene otro compañero) un chino me dijo... que me iba a meter insulina. Así me dijo. Le tiene que dar veinte mil pesos para que no hable nada, no diga nada”.

En los grupos focales y en las entrevistas, los alumnos de octavo mencionaron que las consecuencias negativas para quienes roban no son útiles. Incluso comentaron que la actitud de muchos profesores es indiferente, de modo que las sanciones disciplinarias no parecen representar un factor coercitivo suficiente:

“Le dicen a la coordinadora y a veces en la formación lo dicen, pero casi nunca lo entregan. Los profesores dicen: Es que usted no pone atención, usted por qué trae eso, pero cuando uno no lo encuentra dicen que ellos no pueden hacer más. (...) Les hacen firmar observador, traer a los papás y que a la próxima los sacan, pero hay próximas y ni se dan cuenta”; “Tiene que ser muy grave para que lo comuniquen con la rectora”; “La profesora le ha dicho a ella (la niña encargada de la llave) que si se pierde algo es culpa suya por prestar la llave. (...) Pues uno dice que a uno se lo metieron en la maleta y no pasa nada. Pero si el estudiante acepta que robó, los profesores le darán un taller, como siempre hacen. No hacen nada... es un taller de reflexión y ya, vuelven a cometer los mismos errores”.

En ocasiones los estudiantes reciben charlas al respecto por parte de la orientadora y aunque la presencia de la Policía es constante, los estudiantes creen que nada de esto sirve para cambiar la situación. Según los alumnos, la Policía en varias ocasiones ha desplegado personal en el colegio en busca de armas, drogas u objetos robados y han confiscado útiles escolares y elementos personales, al sospechar que puedan emplearlos para agredirse:

“Viene la Policía y se los llevan para el CAI, los tienen allá 24 horas y ya”; “Vienen y le quitan a uno tijeras, caimanes, lo que usted tenga así como que pueda cortar. Como no se pueden demorar, dejan las tijeras, a otras no les quitan los caimanes”; “Me quitaron el caimán y las tijeras y no las devolvieron, se las llevaron”.

Adicionalmente, varios estudiantes de octavo coincidieron en que las jornadas de la tarde y de la noche del colegio enfrentan problemas graves de seguridad debido a que los de la tarde no reciben el mismo apoyo de los organismos disciplinarios. Además declararon que miembros de pandillas asisten a clase en las jornadas de la tarde y de noche y que estudiantes encargados de las llaves del salón colaboran o permiten los robos.

“En la tarde (el robo) es más fresco (más fácil de hacer) (...) ¿no ve que los Pacos están estudiando acá por la noche? ¿Así cómo? (...) La coordinadora casi nunca está por la tarde, uno va a preguntar, se va a almorzar y llega por allá a las cuatro, dicen que tiene que hacer muchas vueltas”.

Desentendimientos morales

Varios mecanismos de desentendimiento moral fueron mencionados por los estudiantes durante las entrevistas y los grupos focales, lo cual puede ayudar a entender por qué en ocasiones consideran que no es tan grave robar y cómo minimizan tanto la culpa como los efectos del mismo robo.

1. *Comparaciones ventajosas.* Algunos estudiantes contrastaban el robo con acciones peores para minimizar su gravedad:

“Pues acá uno sí... a veces se tumba una que otra cosa... no es que uno sea, pues, un delincuente, porque uno no coge a atracar así chuzando o pegando, pero pues a veces uno ve que un reloj nuevo, no sé... alguna cosa... imagínese uno ahorrando hasta levantar lo que eso vale... pues si uno puede conseguirlo (robando) pues... lo consigue”.

2. *Atribución de la culpa.* Varios participantes sugirieron que la culpa podía ser de la víctima o de la reacción de esta ante el robo:

“A los que se las dan de mucho les quitan las cosas para que no hagan sentir mal a los demás”; “Tiene que ser de plata, que todos los días trae algo bacano, o nuevo. A ese siempre van a poder robarle cosas. Que la persona sea miedosa o se la deje montar y ya está acostumbrado a que lo roben”; “Dicen, mire mi celular, y ¡tome!, lo roban por dárselas”; “Se ponen a mostrar las cosas, uno lo ve, le dan ganas y ya es de uno”; “Pues sí, es que si van a venir acá a dárselas que tienen y tales, pues que defiendan lo que tienen o si no que lo pierdan. A veces acá es lo mismo que sucede con el que se cuadra la niña que otro quiere, pues si la puede defender, se la queda, si no, se la bajarán”.

También algunos le atribuyen la culpa a la situación, argumentando que la situación de vida hace que les toque robar:

“Hay niños que no tienen esfero y, pues les toca... se los roban”.

3. *Desplazamiento de la responsabilidad.* Mientras en los grupos focales opinaban que la culpa de un robo era de todo el que se involucraba, en las entrevistas individuales varios mencionaron que la culpa es del estudiante que planeó o dirigió el robo:

“Quien planea el robo (tiene la culpa), es el de la idea”; “Y es más culpable el que lo quita que los que ayudan, porque es el que robó. Los otros solo siguen instrucciones”; “Para mí es más culpable el que planea porque es el más malo”.

4. *Difusión de la responsabilidad.* Algunos estudiantes le asignan la responsabilidad de los robos al grupo, disminuyendo o eliminando la responsabilidad individual:

“La culpa no es de nadie, porque todos participaron”; “La culpa es de todos, no mía”; “La culpa es del grupo, porque participó en el robo”.

5. *Eufemismos.* Las entrevistas y los grupos focales mostraron que los estudiantes distinguen claramente un robo de un préstamo, y tienen claro que un robo debe llamarse así, independiente del valor o monto robado:

“Sí, porque aun si está robando, así sea una o dos veces, o sea algo pequeño, robar es robar”; “Es lo mismo, robar... sea una pizza o un banco”; “(sobre prestar y no devolver) Si uno lo pide prestado sin permiso, uno no lo devuelve, pero si uno pide permiso, ya lo devuelve después”.

Sin embargo, algunos mencionaron expresiones que podrían ser eufemismos, debido a que parecían encubrir el término robar:

“Cuando uno va a cogerse algo, pues no es para devolverlo”.

Los estudiantes cuyas actitudes favorecían las conductas de robo no parecían recurrir a la *distorsión de las consecuencias* debido a que la mayoría aceptaban y reconocían abiertamente las consecuencias de sus acciones sobre sus víctimas. Tampoco se encontraron *justificaciones morales* dado que ninguno planteó que el robo podría realizarse por una causa moral superior. Tampoco hubo menciones que sugirieran una *deshumanización de las víctimas*.

Discusión

El estudio sobre violencia escolar en Bogotá (Chaux & Velásquez, en prensa) demostró que el robo es un fenómeno muy común en la vida escolar: más de la mitad de los estudiantes sufrieron robos en el colegio durante el último año. El presente estudio complementa esa cifra mostrando en forma cualitativa que, por lo menos en un contexto escolar particular, detrás del alto nivel de robos hay estructuras sofisticadas de incentivos y organización. Los participantes del presente estudio mencionaron explícitamente que en su colegio se roba todo tipo de objetos, incluyendo dinero, útiles, refrigerios, celulares y otros aparatos electrónicos, armas blancas y exámenes. En su mayoría, los robos son planeados. A veces son individuales, en otras ocasiones participan varios, con funciones definidas. Con frecuencia involucran amenazas a las víctimas y a los testigos para que no delaten a quienes roban. Además, varios participantes mencionaron que los robos están relacionados de manera directa con la presencia de pandillas en su colegio, sea a través de pandilleros que estudian en el colegio, o de amigos, parejas o contactos de las pandillas entre los estudiantes. Todo esto indica que los robos en este contexto particular no son acciones espontáneas aisladas, sino que representan un nivel de organización preocupante.

Según los participantes del estudio, muchos estudiantes parecen estar involucrados de manera voluntaria o forzada en acciones delictivas organizadas. Esto aumenta seriamente el riesgo de que muchos entren en trayectorias delictivas como las descritas por Loeber (1996) y otros. En particular, resulta preocupante que un grupo importante de estudiantes están vinculándose con estas actividades desde muy temprano, por ejemplo desde los once años o antes. Es decir,

muchos pueden estar ya en trayectorias delictivas que han sido descritas como de inicio temprano (*early starters*; Klevens, Restrepo, Roca, y Martínez, 2000; Moffitt, 1993) y que son mucho más graves que las que inician en la adolescencia (*late starters*), tanto por la perdurabilidad en el tiempo como por la gravedad de los delitos que se pueden llegar a cometer. Es decir, si el estudio sobre violencia escolar prendía alarmas por la cantidad de robos, este estudio las debe prender por el nivel de organización de los robos y por las implicaciones sobre el posible futuro de quienes los cometen.

Otro aspecto preocupante de los reportes de los estudiantes encontrados fue la falta de respuestas institucionales efectivas. Tanto las víctimas de robos, como los testigos, como los que aceptan haber robado, están de acuerdo en que lo más común es que no hay sanciones para los involucrados. Con frecuencia, los robos no son ni siquiera investigados. Inclusive, cuando se encuentra a los culpables y se define una sanción, esas sanciones no se hacen efectivas. Es decir, todos saben que hay una impunidad casi total. En otras palabras, no parece haber desincentivos contra el robo. En cambio, los involucrados mencionan varios incentivos, como por ejemplo la adrenalina que sienten al robar, o el respeto y valoración social que reciben quienes roban o, en general, quienes están vinculados con las pandillas.

En términos morales, los que admiten estar involucrados en los robos parecen ser conscientes del daño que pueden hacer. Varios incluso mencionaron de manera explícita que a veces sienten lástima por las víctimas. Sin embargo, esa sensación no parece impedir que cometan sus acciones. Esto probablemente se deba a la presencia de mecanismos de desentendimiento moral (Bandura et al., 1996) identificados en este estudio. Las comparaciones ventajosas (p. ej., “no es que uno sea, pues, un delincuente, porque uno no coge a atracar así chuzando”), el desplazamiento de la responsabilidad (p. ej., “Es más culpable el que lo quita que los que ayudan, porque es el que robó, los otros solo siguen instrucciones”), la difusión de la responsabilidad (p. ej., “La culpa es de todos, no mía”), la atribución de la culpa a la víctima (p. ej., “A los que se las dan de mucho les quitan las cosas para que no hagan sentir mal a los demás”), o a la situación (p. ej., “Hay niños que no tienen esfero y, pues les toca... se los roban”), o los eufemismos (p. ej., “cuando uno va a cogerse algo...”) pueden estar ayudando a calmar sus conciencias a pesar de que saben que lo que hacen puede estar causando daño. Con toda seguridad, esta reestructuración cognitiva de la realidad para hacerla más favorable a sus intereses no es el único proceso psicológico que explica su disposición a robar (por ejemplo, este mismo estudio mostró indicios de falta de empatía por las víctimas de robos). Sin embargo, es probable que sea un factor muy relevante y debe tenerse en cuenta en posibles intervenciones frente al tema.

Recientemente Bustamante (2009) diseñó, implementó y evaluó dos intervenciones cortas que buscaban frenar los procesos de desentendimiento moral entre adolescentes. Una de ellas estaba basada en el pensamiento crítico y en la regulación social, y resultó efectiva en disminuir en los participantes la presencia de estos mecanismos. En esta intervención, de cinco sesiones, los estudiantes aprendían primero a identificar los mecanismos de desentendimiento moral en otros y a señalarlo con un símbolo de “excusa pirata”. Más adelante analizaban críticamente situaciones específicas en las que ellos mismos habían usado estos mecanismos y consideraban alternativas diferentes de acciones que hubieran podido realizar (p. ej., reparar el daño en vez de autojustificarse). Este tipo de intervenciones podrían ser útiles, en especial entre aquellos que roban a pesar de que, en el fondo, saben y sienten que no está bien lo que hacen.

Mockus (2001) plantea que las acciones de los ciudadanos están reguladas por tres sistemas: la ley, la moral y la cultura, y que muchas veces hay problemas sociales cuando los tres sistemas no están alineados, por ejemplo cuando las prácticas aceptadas culturalmente favorecen acciones ilegales, o

cuando las personas no ven sus delitos como moralmente reprochables. En el caso de los robos escolares, parece haber problemas en los tres sistemas. En el ámbito legal, no parece haber procedimientos ni sanciones aplicadas en forma consistente en la institución educativa, con consecuencias claras frente a casos de robo escolar. En el ámbito moral, varios mecanismos de desentendimiento moral pueden funcionar en los involucrados, de tal manera que no vean tan reprochable su participación en robos, a pesar de que saben que pueden estar causando mucho daño. En el ámbito cultural, la participación en robos y, de manera más amplia, en pandillas, no parece recibir rechazo social sino antes valoración y respeto, por lo menos por parte de un grupo de compañeros. Es decir, los tres sistemas de regulación parecen estar alineados y favorecen la presencia de robos.

Por otro lado, esto indica que para frenar los robos en contextos como el de este colegio, es quizás necesario trabajar en los tres sistemas: tanto mejorar la supervisión, la aplicación consistente de normas y las demás respuestas institucionales al robo (ley), como promover intervenciones curriculares para frenar mecanismos de desentendimiento moral (moral), como promover el rechazo social de los mismos compañeros frente a las acciones delictivas (cultura). Buscando esto último, valdría la pena ensayar y evaluar a nivel escolar campañas como la promoción de la *croactividad*, propuesta por el mismo Mockus durante su segunda Alcaldía de Bogotá, en la que se promueve la valoración social de la denuncia secreta de los actos delictivos. Programas como *Cultura de la legalidad* (Bustamante, 2008; Programa Cultura de la legalidad, 2003), o la *Comunidad justa* (Kohlberg, Power, & Higgins, 1989), también podrían evaluarse. En principio, estos programas podrían ayudar a prevenir los robos, dado que ayudarían a que los estudiantes comprendan e interioricen mejor el sentido de las normas para una comunidad (en especial si participan en su construcción) y a que cuestionen moralmente la aceptación social que en ciertas ocasiones pueden llegar a tener los robos.

Por último, la investigación también resalta la gravedad de la relación entre las pandillas y la escuela. Según los entrevistados, además de que algunos pandilleros estudian en el colegio, las pandillas tienen muchos contactos en la escuela, quienes les colaboran tanto en los robos como en el negocio de venta y distribución de drogas ilegales. Esto lleva a que muchos estudiantes tengan una temprana aproximación con grupos organizados de delincuencia, por lo cual se hace más difícil cualquier intervención que busque frenar estas prácticas delictivas. Cortar o transformar la relación entre las pandillas y el colegio parece ser un requisito fundamental, si se quiere lograr una disminución real del contacto temprano de los estudiantes con la criminalidad. Es claro que esto no depende solo del colegio, sino que requiere de la colaboración de instituciones de seguridad como la Policía o la Secretaría de Gobierno. Estrategias diseñadas e implementadas en conjunto y, además, evaluadas permanentemente, parecen ser fundamentales.

El presente estudio tiene varias limitaciones que es importante conocer. En primer lugar, está basado en el reporte de los estudiantes. Esto implica riesgos de deseabilidad social, debido a que los estudiantes pueden haber querido presentar una imagen particular de sí mismos. Por ejemplo, es posible que algunos hayan ocultado información sobre su participación en robos, por temor a represalias, aunque también es posible que otros hayan exagerado en sus reportes, por querer ser percibidos como *los duros*, capaces de romper más reglas. Sin embargo, la triangulación entre reportes de víctimas, testigos e involucrados en los robos disminuye los riesgos del autorreporte. Futuras investigaciones deberían tener en cuenta otros reportes, como por ejemplo el de profesores/as, orientadores/as, padres/madres y/o directivas escolares.

Por otro lado, la muestra fue limitada no solamente por su tamaño, sino por la escogencia específica del colegio, por estar en un contexto particular de violencia y delincuencia. Dado el carácter cualitativo del estudio, no se buscaba generalizar a otros contextos escolares. Es posible que las

dinámicas encontradas aquí también estén presentes en otros centros educativos que tengan situaciones similares, como por ejemplo presencia importante de pandillas en su interior y en los alrededores. Sin embargo, es necesario realizar otros estudios para verificarlo. De igual modo, sería relevante realizar estudios similares en contextos distintos, por ejemplo en colegios de nivel socioeconómico alto, y verificar si las dinámicas de robos y los mecanismos de desentendimiento moral son similares o radicalmente diferentes en esos otros contextos.

El estudio se focalizó en los grados sexto y octavo. Futuros estudios podrían analizar el robo en otros grados. En particular, sería fundamental comprender las dinámicas y desentendimientos en grados de primaria. También sería útil analizar mejor otras variables psicológicas, como por ejemplo la empatía y otros procesos emocionales involucrados. Esto podría dar mejores luces sobre cómo prevenir la vinculación temprana en trayectorias de delincuencia.

Finalmente, futuras investigaciones podrían evaluar de manera rigurosa los efectos de programas e intervenciones que busquen disminuir el nivel de robo, incluyendo aquellas que los estudiantes señalan que no tienen efectos (p. ej., charlas o talleres de reflexión). En cualquier caso, los resultados de esta investigación sugieren que es urgente diseñar, implementar y evaluar programas e intervenciones y ajustarlos para que sean efectivas, tanto en disminuir el robo como en prevenir trayectorias criminales futuras.

Agradecimientos

Agradecemos las valiosas sugerencias a versiones previas de este artículo realizadas por Andrea Bustamante, Melisa Castellanos, Rosario Jaramillo, María Inés Nieto, María Lucía de Streubel y Marda Zuluaga. Igualmente a las directivas, docentes y estudiantes del colegio donde efectuamos la investigación. Un resumen de los resultados de este estudio se presentó en marzo de 2010 en el Congreso de *Society for Research on Adolescence*, en Filadelfia, Estados Unidos.

Bibliografía

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 364-374.
- Bustamante, A. (2008). “Toda la sociedad sufre, por uno pagan todos... entonces por eso son las leyes”: Análisis del programa Cultura de la Legalidad. Documento CESO. Universidad de los Andes.
- Bustamante, A. (2009). *¿Cómo frenar el proceso de desentendimiento moral? Intervención en adolescentes*. Maestría en Psicología. Universidad de los Andes.
- Chaux, E. & Velásquez, A. M. (2008). Violencia en los colegios de Bogotá: Contraste internacional y algunas recomendaciones. *Revista Colombiana de Educación*, 55, 13-37.
- DeVoe, J. F., Peter, K., Kaufman, P., Miller, A., Noonan, M., Snyder, T. D., and Baum, K. (2004). *Indicators of School Crime and Safety: 2004* (NCES 2005-002/NCJ 205290). U.S. Departments of Education and Justice. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Klevens, J., Restrepo, O. & Roca, J. (2005). *Los caminos a la delincuencia: posibilidades para su prevención*. Bogotá: Ed. Pontificia Universidad Javeriana.
- Klevens, J., Restrepo, O., Roca, J. & Martínez, A. (2000). Comparison of offenders with early-and late-starting antisocial behavior in Colombia. *International Journal of Offender Therapy & Comparative Criminology*, 44, 194-203.
- Kohlberg, L., Power, F. C. & Higgins, A. (1989). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Liau, A. K., Barriga, A. Q. & Gibbs, J. C. (1998). Relations between self-serving cognitive distortions and overt vs. covert antisocial behavior in adolescents. *Aggressive Behavior*, 24, 335-346.
- Loeber, R. (1996). Developmental continuity, change, and pathways in male juvenile problem behaviors and delinquency. En: J. D. Hawkins (Ed.). *Delinquency and Crime: Current Theories* (pp. 1-27). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Moffitt, T. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Moffitt, T. & Caspi, A. (2001). Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. *Development and Psychopathology*, 13, 355-375.
- Mockus, A. (2001). *Divorcio entre ley, moral y cultura*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá. Instituto Distrital de Cultura y Turismo.
- Programa Cultura de la Legalidad (2003). *Manual del programa Cultura de la Legalidad versión 2003*. Bogotá: Vicepresidencia de la República de Colombia. Recuperado el 30 de marzo de 2007 de: www.anticorrupcion.gov.co/cultura_legalidad/manual.doc
- Rubio, M. (2003). Maras y delincuencia juvenil en Centroamérica. En: M. V. Llorente y M. Rubio (Eds.). *Elementos para una criminología local. Políticas de prevención del crimen y la violencia en ámbitos urbanos* (pp. 327-353). Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá. Ediciones Uniandes-CEDE.
- Tietje, K. (2005). *Precursores de la corrupción en la institución escolar*. Bogotá: Universidad de los Andes. Documento sin publicar.

