



Cuadernos de la Revista



La violencia y sus diferencias:

Cuadernos de investigación sobre formas emergentes de la violencia en Puerto Rico y su prevención

Cuadernos de la Revista Cayey #3 (junio 2009) / Serie de Ensayos Monográficos

Serie de Ensayos Monográficos



Cuadernos



DE LA REVISTA CAYEY

Los Cuadernos de la Revista Cayey recogen en sus páginas un conjunto de textos y documentos que por su naturaleza y extensión no podemos publicar en nuestra revista. Son trabajos relacionados con las múltiples actividades académicas y culturales llevadas a cabo por estudiantes, profesores, investigadores y artistas en nuestro ámbito universitario. De esta forma damos constancia de experiencias enriquecedoras que, a pesar de su trascendencia, a veces pasan desapercibidas o sencillamente quedan relegadas al silencio y al olvido.

Al publicar estos materiales inherentes a los diversos campos y formas del conocimiento propiciamos la reflexión y el debate en torno a los temas, problemas y desafíos que conforman la pluralidad del espectro universitario. Desde esa perspectiva, los Cuadernos crean otro espacio expresivo que por su organización temática particular configura otro contexto.

Janette Becerra
Directora de la *Revista Cayey*

Autoridades universitarias

Antonio García Padilla
Presidente
Universidad de Puerto Rico

Ram Lamba
Rector
U.P.R. en Cayey

Gloria Butrón
Decana Interina
de Asuntos Académicos
U.P.R. en Cayey

Junta Editorial

Elena González
Errol Montes
Luis Galanes
Edwin Vázquez

Directora
Janette Becerra

Diagramación Digital
Sheila D. Dávila

©2009. Todos los derechos reservados.
ISSN 1936-8895

Los artículos firmados son responsabilidad de sus autores o autoras. Prevalecen los derechos de autoría de los y las que colaboran.

Toda correspondencia deberá dirigirse a:

Cuadernos de la Revista Cayey
Ave. Antonio R. Barceló 205
Cayey, Puerto Rico 00736
o
revistacayey@gmail.com

Visítenos en
<http://oss.cayey.upr.edu/wpmu/revistacayey>

LA VIOLENCIA Y SUS DIFERENCIAS: CUADERNOS DE
INVESTIGACIÓN SOBRE FORMAS EMERGENTES DE LA VIOLENCIA
EN PUERTO RICO Y SU PREVENCIÓN

Editado por Samuel Figueroa Sifre

Comisión para la Prevención de la Violencia (COPREVI)
Universidad de Puerto Rico en Cayey

Serie de Ensayos Monográficos
Cuadernos de la Revista Cayey
Volumen 3 (junio 2009)

Índice

Palabras preliminares

Samuel Figueroa Sifre.....6

Violencia Escolar

Fenomenología de la violencia juvenil: experiencias en las aulas, las comunidades y las familias

Dra. Juanita Rodríguez, Dra. Nydia Lucca Irizarry.....8

La violencia entre los adolescentes puertorriqueños y sus factores de riesgo y protección

Juan Carlos Reyes, Ed.D., Héctor Colón, Ph.D., Margarita Moscoso, Ph.D......43

Intervenciones de prevención de violencia en el ámbito escolar mediante estrategias integradas de apoyo al joven desertor o en riesgo de abandonar la escuela

Rafael L. Irizarry, Ed.D......74

Violencia de las Diferencias

Violencia contra mujeres nombradas con impedimentos físicos y sensoriales: un estudio piloto de la situación en Puerto Rico

Carmen Milagros Vélez Vega, Ph.D., MSW.

Marta M. Bustillo Hernández, Ph.D., MPH.....104

La inversión del género como límite a la aceptación de empleados y empleadas de agencias de gobierno en Puerto Rico hacia la comunidad gay en Puerto Rico

Dr. José Toro-Alfonso.....141

Palabras preliminares

La violencia y sus diferencias: Cuadernos de investigación sobre formas emergentes de la violencia en Puerto Rico y su prevención

Samuel Figueroa Sifre
Editor y Director de COPREVI - UPR Cayey

Es con gran regocijo y expectación que hoy presentamos los productos de investigación de la Comisión para la Prevención de la Violencia (COPREVI - UPR Cayey). Quizás en la encrucijada más difícil que vive el país en muchos años, especialmente en el aspecto de la violencia, y desde los estudios de rango amplio desarrollados al principio de la década del 90 como el de Hernández Agosto et al., *Delinquency in Puerto Rico: The 1970 Birth Cohort*; y el de Ernesto Ruiz Ortiz (1992), *Estudio y Análisis Crítico en Torno a la Política Pública sobre Criminalidad den Puerto Rico*, no hemos tenido una colección de artículos de investigación científica sobre el tema de la violencia y su prevención tan rica y diversa como la que hoy COPREVI - UPR Cayey publica en esta nueva edición de los *Cuadernos de la Revista Cayey*.

Este hiato de unos 15 años más o menos entre los estudios de principio de los 90 y la publicación de estos *Cuadernos*, lejos de representar un vacío, representó un período muy rico de reflexión teórica y metodológica crítica sobre los supuestos que habían guiado la investigación sobre el crimen y la violencia en Puerto Rico. Ejemplos de estos ejercicios teóricos los encontramos en los textos de Madeline Román (1993), *Estado y Crimen en Puerto Rico: Un Abordaje Criminológico Alternativo*; Saúl Pratts (1994), *Seminario de Visiones Alternas al Fenómeno de la Violencia* (2da ed.); el bellissimo libro de Kevin Santiago Valles (1994), *“Subject People” and Colonial Discourse: Economic Transformation and Social Disorder, 1898-1947*; Dora Nevares Muñiz (1996), *El Crimen en Puerto Rico*; y más recientemente en artículos de reflexión basados en modelos económicos como los de José Alameda Lozada (1997), *Los Determinantes Económicos del Crimen en Puerto Rico: Un Enfoque Metaeconómico*; y el de Julio César Pol (2004), *Crimen y Economía Subterránea*.

Así que cuando la Comisión para la Prevención de la Violencia (COPREVI - UPR Cayey) decide romper este hiato y utilizar parte de sus recursos para volver a estimular la relativa calma en que la investigación científica sobre el tema de la violencia y su prevención había estado, lo hace en un contexto histórico cambiado, ya alterado por las ganancias históricas de esos quince años de reflexión teórico-crítica. Esos cambios teóricos van a reflejarse en los tonos, temas, formas y contenidos de los artículos de investigación que hoy presentamos en estos cuadernos.

Primero, y desde el punto de vista metodológico, observamos un enriquecimiento de las narrativas de investigación con una gran cantidad de material cualitativo. No es que las investigaciones de carácter cuantitativo se hayan abandonado, sino más bien se trata de un cruce de narrativas cuantitativas y cualitativas en formas mixtas, híbridas, que nos ayudan a mirar al problema de la violencia a través de luces nuevas. Ejemplo de ello lo es el trabajo de José Toro, publicado en su totalidad por la Comisión de Derechos Civiles con el auspicio de COPREVI -UPR Cayey, y del cual aquí publicamos el componente cualitativo de esa importante investigación.

En segundo lugar y desde el punto de vista de contenido, encontramos un enriquecimiento en la variedad de estructuras temáticas sobre el asunto de la violencia, su prevención y las posibles propuestas de política pública. Sin embargo, no encontramos ahora en estas investigaciones una hegemonía de lo criminal, de la delincuencia o de la rehabilitación como discursos sobre el orden, sino de la violencia como una forma emergente de orden en las sociedades contemporáneas.

Como en las investigaciones sobre el problema criminal de las décadas del 60 al 90 en Puerto Rico [Kupperstein L. & J. Toro-Calder (1969); Mercedes Otero de Ramos (1970); Ferracuti F., S. Dinitz, & E. Acosta (1975); Tracy P. E., M. E. Wolfgang, & R. M. Figlio (1985); Hernández Agosto et al. (1990); y Ruiz Ortiz (1992)],

los jóvenes son tema principal de tres de las investigaciones publicadas en los *Cuadernos* (nos referimos a las investigaciones de Juanita Rodríguez y Nydia Lucca; Juan C. Reyes; y Rafael Irizarry). Pero ahora el tema de la juventud y la violencia es abordado desde la forma angustiante de la violencia escolar. Sin embargo, en estas investigaciones el asunto de la violencia no aparece como una mera ausencia de orden, o como una forma de “desorden social”, sino como un proceso de construcción de un “orden emergente *violento*” entre generaciones de jóvenes puertorriqueños. Dilucidar ese proceso emergente de orden “violento” es entendido en estas investigaciones como contribución fundamental y como elemento principal del desarrollo de cualquier estrategia de política pública de prevención. Así que sin abandonar el tema clásico de la violencia entre jóvenes en la sociedad puertorriqueña, las investigaciones presentadas en estos *Cuadernos de la Revista Cayey*, lo reasumen desde una innovadora perspectiva en la confianza de obtener nuevas luces sobre el problema de la violencia escolar.

Ahora bien, los temas de investigación explorados en estos *Cuadernos*, no solamente enlazan el pasado y presente de la investigación científica sobre la violencia en Puerto Rico, sino que también van dirigidos a ampliar el margen de visión a través del cual dejamos al descubierto formas marginales —invisibilizadas— de lo que podríamos llamar la “violencia de las diferencias”. Esto es, formas de violencia cotidiana que de no haber movido la investigación su mirada hacia ellas, pasarían desapercibidas en los discursos públicos oficiales. Ejemplos de esto lo son los estudios de Carmen Vélez y Marta Bustillo sobre las mujeres “nombradas con impedimentos físicos”, y de José Toro sobre la homofobia y su relación con las formas de ciudadanía.

Por último, todas las investigaciones auspiciadas por COPREVI - UPR Cayey tienen la intención de sugerir, proponer y estimular la formación de política pública sobre problemas de violencia. Confiamos que los hallazgos de estas investigaciones nos inquieten a alcanzar esa meta. A esos efectos, y a raíz de la publicación de estos *Cuadernos*, COPREVI - UPR Cayey estará iniciando su programa de mesas redondas sobre asuntos de prevención de la violencia. Allí ciudadanos y representantes comunitarios, investigadores universitarios y administradores del Estado se encontrarán con el propósito de buscar propuestas de soluciones al problema de la cotidianidad y normalización de la violencia. En la mejor tradición de COPREVI, lo haremos utilizando la sabiduría de los que han conocido de cerca el torcido rostro de la violencia, usando la mejor inteligencia científica con la que cuente la Universidad de Puerto Rico, y apostando a la buena voluntad y obligación moral de los que están en posición de actuar sobre estos asuntos.

No podemos cerrar estos comentarios introductorios a los *Cuadernos* sin reconocer el esfuerzo y el talento de los que los han hecho posible. A esos efectos, es necesario mencionar el trabajo de los doctores Salvador Santiago Negrón y Sheyla Rodríguez Madera, bajo cuyo liderato se iniciaron estas investigaciones. De igual forma, queremos reconocer el apoyo incondicional de la directora de *Revista Cayey*, la Dra. Janette Becerra, quien puso a la disposición de COPREVI - UPR Cayey los recursos institucionales y financieros de la revista, además de corregir con segura mano los desperfectos de mi propia edición de estos artículos. A la Sra. Lillian Beltrán, nuestra secretaria en COPREVI - UPR Cayey, quien en incontables ocasiones siguió la pista de estas investigaciones en sus varias manifestaciones, incluyendo la ardua tarea de interpretar y ejecutar mis correcciones durante la edición de los artículos. Por último, nuestro agradecimiento al rector de la Universidad de Puerto Rico en Cayey, el Dr. Ram S. Lamba, quien desde el principio vio en la publicación de estos *Cuadernos* una de nuestras contribuciones más importantes y permanentes. A todos y a todas, ¡muchas gracias!

Samuel Figueroa Sifre
Editor y Director COPREVI - UPR Cayey

En Cayey, Puerto Rico
junio 2009

Fenomenología de la violencia juvenil: experiencias en las aulas, las comunidades y las familias

Introducción

El fenómeno de la violencia ha sido estudiado ampliamente, tanto a nivel nacional como internacional, y desde una multiplicidad de disciplinas. La UNESCO, por ejemplo, ha dedicado mucho de su esfuerzo tanto a identificar en distintos países los actos violentos en los que están involucrados los niños, como a buscar soluciones para prevenir y atender este fenómeno (Reardon, 1999). Se observa que la violencia no reconoce fronteras geográficas ni sociales: lo mismo se manifiesta en una familia en la India, como en una escuela en Puerto Rico. Los efectos dañinos de ésta tampoco parecen tener fronteras, pues alcanza hasta el mismo mundo interior del ser humano que la experimenta. También es evidente que con los años, los actos violentos parecen más frecuentes y más intensos, afectándose más elementos del sistema ecológico en que habita el ser humano.

Si bien es cierto que la violencia es un fenómeno social, no es menos cierto que existen algunas condiciones que se manifiestan con conductas desafiantes y violentas. En el caso de estudiantes con condiciones tales como problemas específicos de aprendizaje, déficit de atención con hiperactividad y disturbios emocionales, éstos presentan entre sus características la inhabilidad para hacer y mantener relaciones interpersonales y conductas desafiantes. Esto hace vulnerable a esta población con impedimento de exhibir conductas violentas, especialmente si no son atendidos adecuadamente (Wenz-Gross & Siperstein, 1998). Dado que la Ley #51 de Puerto Rico (1996) establece que todos los estudiantes con impedimentos estén ubicados en la alternativa de inclusión en el salón regular, estos grupos tienen cada día más presencia en las escuelas del país. El agravante es que muchos maestros desconocen cómo atenderlos, poniendo en riesgo a esos estudiantes de incurrir en actos desafiantes o violentos.

La escuela como microsistema ecológico (Bronfenbrenner, 1979) ha ido experimentando más actos violentos y de naturaleza más intensa que en el pasado. Un vistazo a la prensa del país de los últimos cinco años pone en evidencia que en las escuelas de Puerto Rico los actos de violencia incluyen desde asesinatos de maestros por parte de estudiantes hasta la muerte de estudiantes por parte de otro compañero. También se han suscitado actos de mutilaciones, motines y guerras entre pandillas, entre otras. En Estados Unidos, por ejemplo, el problema de la violencia y su impacto en los más jóvenes se ha venido contemplando desde la década de 1990 como un problema de salud pública de proporciones epidémicas (Koop & Lundberg, 1992). En Puerto Rico, el problema de la violencia entre los jóvenes ha tomado un giro vertiginoso.

La Oficina del Director General de la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha expresado que por regiones, América Latina presenta la tasa de homicidios más elevada entre jóvenes de 10 a 29

*Dra. Juanita Rodríguez,
Dra. Nydia Lucca Irizarry
Universidad de Puerto Rico en Río Piedras*

*Comisión para la Prevención de la Violencia (COPREVI)
Universidad de Puerto Rico en Cayey*

años de edad: 36.5 por 100,000. Según el Informe de la OMS, Puerto Rico figura entre los lugares donde se registran las tasas más elevadas (OMS, 2004). Específicamente, los informes estadísticos de la Policía de Puerto Rico revelan que para el 2003, un total de 5,168 menores fueron intervenidos por cometer faltas contra la persona, predominantemente por agresión simple (82%), intimidación-amenaza (10.5%) y agresión agravada (7.2%); se reportaron 1,410 faltas contra la sociedad, principalmente por drogas y armas; y otras 2,305 faltas contra la propiedad, compuestas en su mayoría por daños, hurto y escalamiento (Tendenciaspr.com, 2005). Esta misma fuente informa que entre el 2000 y el 2003 se cometieron 5,228 incidencias en las cuales intervino la policía en las escuelas públicas diurnas durante horas laborables. Las causas más comunes de intervención fueron las agresiones simples, alteración a la paz, amenaza y apropiación ilegal.

Cifras parciales disponibles hasta el mes de julio de 2004 (Tendenciaspr.com, 2005) apuntan a una tendencia alcista en todos estos renglones, denunciando la alarmante situación de la violencia entre nuestras juventudes. Estas cifras solo ofrecen una idea de la magnitud del problema, pues no reflejan la violencia que experimentan los jóvenes en el contexto de la familia, y ni siquiera brindan una idea de cómo incide la violencia en la vida de los jóvenes cuando ellos no son los perpetradores, sino las víctimas de estos actos. Se hace necesario continuar realizando estudios que indaguen sobre la naturaleza de las experiencias violentas de los jóvenes en los diferentes contextos, el papel que éstas juegan en sus vidas y el significado que ellos les adjudican a las mismas, para poder lograr una comprensión cabal del fenómeno que nos permita, por un lado, adelantar la teoría, y por otro, establecer bases claras para desarrollar medidas de prevención y estrategias adecuadas para enfrentar de modo efectivo el manejo de la experiencia de la violencia.

Marco teórico

El siguiente estudio examina el fenómeno de la violencia entre estudiantes de nivel intermedio y superior, con y sin necesidades especiales. Está enmarcado en la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1978). Este teórico divide los escenarios en que interactúa el individuo en cinco sistemas: el microsistema, el mesosistema, el exosistema, el macrosistema y el cronosistema. El microsistema incluye la familia, los pares, la comunidad, la escuela y el individuo mismo. Por su parte, el mesosistema se refiere a la interacción entre uno o más microsistemas en los que participa el individuo. El exosistema lo representan los ambientes en los que no está activo el individuo, pero cuyos eventos le afectan (i. e., las leyes que se aprueban en la Legislatura). El macrosistema lo conforman los sistemas inferiores, mientras que el cronosistema se refiere al periodo histórico-social. La teoría ecológica permite un examen de todos los elementos del mesosistema del estudiante para entender el fenómeno de la violencia desde distintos ángulos y así evitar los sesgos de acentuar la responsabilidad en un solo microsistema.

Para efectos de esta investigación, el foco estará en los microsistemas en los que interactúa el estudiante, esto es: la familia, la escuela y la comunidad, o sea, el mesosistema (cf. Margolin & Gordis, 2000). El examen del fenómeno de la violencia en el mesosistema nos permitirá conocer si las interacciones del estudiante son como actor o como ente pasivo afectado directamente. El estudio del mesosistema permite una comprensión cabal de las interacciones de cada microsistema y cómo influyen en las acciones de los otros. Muchas de las investigaciones en torno a la violencia examinan algunos de los componentes de microsistemas, tales como la percepción de los maestros en torno a la violencia o los factores sociales que provocan la violencia. Sin embargo, se estudian las voces de los padres, maestros, profesionales de ayuda, así como aspectos legales y culturales, sin considerar la voz del estudiante (Johnson & Johnson, 2002; Leones, 2000; Petty, 1999). La presente investigación vuelca toda su atención a la *voz de los estudiantes*.

En el estudio fenomenológico sobre la violencia juvenil que proponemos, la perspectiva ecológica abrirá el espacio para examinar las voces de estudiantes con y sin necesidades especiales desde sus mesosistemas. Esta perspectiva teórica se nutrirá a su vez del enfoque fenomenológico, dirigido a entender el significado profundo de los fenómenos en las vidas de los participantes (Moustakas, 1994). Recientemente, en la literatura científica sobre el tema de la violencia y los jóvenes, se ha reconocido que esta necesidad de escuchar las propias voces de los actores

debe recibir atención inmediata (Daiute & Fine, 2003). El reclamo por un cambio en la perspectiva de estudio de la violencia apunta a la necesidad de estudios de naturaleza fenomenológica (Staudigl, 2004), desde la teoría emergente (Daiute & Fine, 2003), y cuya visión de los jóvenes se aparte de la típica demonización de éstos (Journal of Social Issues, 2003, vol. 59 (1)).

Revisión de estudios

Los estudios sobre la violencia en el microsistema que componen la familia, la escuela, los pares, la comunidad y el propio individuo están matizados por dos tendencias. La primera es que los datos han sido recopilados entre los maestros y otro personal escolar y entre los padres. La segunda tendencia es que parecen acentuar la responsabilidad de los actos violentos casi exclusivamente en los estudiantes. Ante esta realidad se hace necesario investigar el fenómeno de la violencia desde la óptica de los propios estudiantes. El momento histórico llama a oír sus voces para conocer cuáles han sido sus experiencias y cómo se ven ellos, como actores o como víctimas de su microsistema. En el caso de los estudiantes con impedimentos que presentan conductas desafiantes se hace urgente explorar su parecer, para entender cómo se sienten y qué situaciones del aula, la familia o la comunidad pueden provocarles a la violencia.

En Puerto Rico se han realizado varios estudios sobre el tema. En 1973, el estudio *Etiología de la violencia en Puerto Rico* encontró que los estudiantes recibían un alto grado de violencia en sus hogares y que la escuela no parecía facilitar el aprendizaje de nuevas conductas que contrarrestaran lo aprendido en el hogar. A esos fines el estudio recomendó ofrecer a los maestros capacitación en el manejo de situaciones de conflicto en las relaciones interpersonales y en la identificación y ayuda de primera instancia a los estudiantes con problemas.

Otro estudio de naturaleza teórica sobre violencia escolar en Puerto Rico (Carrasquillo, Frau, Knight, & Mercado, 2000) señala que:

La violencia escolar en Puerto Rico es una situación que atañe a todos los sectores de nuestra sociedad; sin embargo, prevalece la creencia de que es la escuela quien tiene la responsabilidad absoluta del problema. El núcleo familiar, las agencias de gobierno y la sociedad en general, han desarrollado esta percepción equivocada y, como consecuencia, los incidentes son cada vez más frecuentes. Entre los factores que causan esa percepción equivocada podemos mencionar lo difícil que ha resultado, para efectos investigativos, definir el concepto de violencia escolar; el desconocimiento del trasfondo del problema y las diversas percepciones que se tienen sobre el tema dentro y fuera del ambiente escolar (p. 183).

Dicho estudio expone que la violencia escolar es un término ambiguo y laxo que se ha definido de varias formas. Luego de consultar varias referencias sobre la definición del concepto bajo estudio, los autores definen el término *violencia escolar* como *cualquier acto intencional que ocurre en la zona escolar que cause daño físico o emocional a sí mismo o a otra persona, cualquiera que sea el medio o el grado de violencia que se emplee*. Sin embargo, esta definición no toma en consideración los daños a la estructura física, materiales o espacios ambientales dentro de la zona escolar. Nosotras proponemos una definición más abarcadora del fenómeno que incluya no solo las manifestaciones de la conducta, sino *también la diversidad de contextos donde ocurre*.

En un estudio realizado en Puerto Rico dirigido por una de nosotras (Rodríguez, Martínez, Sabalier y Ríos, 2004) se encontró que los maestros de varias escuelas del sistema público identificaron que los actos de violencia más frecuentes eran las peleas entre estudiantes, el robo, la destrucción de propiedad y el lenguaje soez y obsceno. Los maestros manifestaron sentirse impotentes ante las manifestaciones de violencia de sus estudiantes y su queja fue que no tenían la capacitación para atender tales situaciones, las cuales enfrentaban a diario. Reclamaron que les capacitáramos para manejar las conductas violentas de sus estudiantes.

Lucca et al. (2003), en un estudio etnográfico cuyo propósito fue describir las experiencias en torno a la violencia de la comunidad escolar en una escuela superior del distrito San Juan III, encontraron que dentro de la misma comunidad escolar existen múltiples visiones y perspectivas en torno a la violencia. Sus discursos tienen puntos de encuentro, pero también existen grandes diferencias al momento de describir, explicar o ejemplificar sus

visiones de mundo, en particular sobre la violencia. Los participantes, jóvenes estudiantes y maestros, parecen estar hablando dos idiomas que es necesario escuchar y comprender. Por otra parte, la comunidad externa y las agencias gubernamentales tienen otros discursos sobre violencia escolar que no parecen concordar. Estos discursos en conflicto están presentes en las líricas de las canciones que cantan y bailan los estudiantes, en el graffiti, en el atropello-indiferencia hacia el medio ambiente, así como en el reglamento de la escuela y las expectativas de comportamiento social de la comunidad. De una manera interesante, muchas de las ideas de los jóvenes acerca de la violencia giran en torno al tema sexual (sexo-violencia) por un lado, y por otro lado, sus visiones circunvalan el conflicto entre grupos, el reto a la autoridad oficial, la equidad entre los géneros en la experiencia de la violencia y una visión pesimista de que la violencia está en todas partes y que nada la detendrá. En una extensión de este estudio realizado en la isla municipio de Culebra (Lucca, Lugo & Muñiz, 2005), encontramos similitudes con el estudio anterior y matices diferentes en torno a la experiencia de la violencia, asociados al aislamiento geográfico del lugar, la idiosincrasia cultural del grupo y otros problemas de naturaleza social (i.e., abuso de menores, relaciones incestuosas).

Larke, Machado y Torres (2001) utilizaron un enfoque ecológico para estudiar los factores para prevenir la violencia en escuelas superiores de Puerto Rico. Desde la perspectiva de los estudiantes, las autoras examinaron cuál era la responsabilidad de éstos en las manifestaciones de actos violentos en el ambiente escolar. Es significativo que los estudiantes señalaron que ellos no se sienten responsables de la violencia que viven. Adjudicaron la responsabilidad a estresores internos y externos producto del maltrato físico, verbal y emocional que reciben.

Los estudios sobre violencia con estudiantes puertorriqueños con impedimentos, necesidades especiales y conductas desafiantes son escasos. Casillas (1998) realizó un estudio con tres estudiantes con problemas específicos de aprendizaje que habían cometido faltas y estaban confinados en una institución juvenil. El examen fenomenológico realizado dio cuenta de los factores que provocaron las conductas violentas que los llevaron a cometer faltas. No obstante, el estudio no incluyó los otros microsistemas en los que interactuaban esos estudiantes.

Diseño y método

Diseño

Se utilizó el diseño cualitativo fenomenológico (Moustakas, 1994) dirigido al examen profundo del fenómeno de la violencia, según la vivencia de los participantes, contextualizada en tres escenarios: la familia, la comunidad y la escuela.

Participantes

Los participantes fueron: (1) estudiantes de escuela intermedia y superior del Departamento de Educación de Puerto Rico (por razones de logística hubo que incorporar siete estudiantes de un colegio privado de la zona metropolitana para realizar uno de los grupos focales), (2) matriculados en la corriente regular y en educación especial, (3) de la zona metropolitana y no-metropolitana, (4) varones y hembras, (5) voluntarios y (6) autorizados por los padres, encargados o tutores. Los criterios de selección para los estudiantes de educación especial fueron los siguientes: (1) estar incluidos en la corriente regular, (2) haber sido identificados como elegibles para el programa de educación especial y (3) haber sido diagnosticados con una de las siguientes condiciones que presentan conductas desafiantes: retardación mental educable, disturbios emocionales leves, problemas específicos de aprendizaje o déficit de atención con o sin hiperactividad.

Participaron 65 estudiantes de escuelas intermedias y superiores públicas de Puerto Rico, de la corriente regular y de educación especial, quienes voluntariamente aceptaron la invitación de participar y cuyos padres, tutores o encargados autorizaron su participación. Los participantes pertenecían a los distritos escolares de San Juan, Fajardo, Barranquitas, Bayamón y Toa Baja. Cincuenta estudiantes eran de la corriente regular y quince de educación especial. La participación fue libre, voluntaria, consentida, anónima, confidencial y no conllevó ningún

tipo de remuneración, reconocimiento o penalidad. La integridad física, moral y psicológica de los participantes no se puso en riesgo (APA, 2002). Se obtuvo la autorización institucional de la Universidad de Puerto Rico (CIPSHI) para llevar a cabo el estudio y la autorización del Departamento de Educación para tener acceso a las escuelas.

Instrumentos

La entrevista fenomenológica profunda fue la estrategia principal para recoger la información (Moustakas, 1994). Mediante ésta se buscó examinar las nociones y experiencias de los participantes respecto a la violencia. Una guía de preguntas semi-estructurada dirigió el desarrollo de la Entrevista Fenomenológica Sobre la Violencia (Ver Apéndice A). Tres evaluadores independientes pasaron juicio sobre el contenido de la misma y sus observaciones fueron incorporadas. La entrevista se divide en tres secciones o encuentros, a saber: (1) violencia en el contexto familiar, (2) violencia en la comunidad y (3) violencia en la escuela. Las entrevistas tuvieron una duración que osciló entre 45 y 120 minutos, según la amplitud de las experiencias de los participantes. Las entrevistas fueron realizadas por las co-investigadoras y tres asistentes de investigación, quienes fueron adiestrados.

La estrategia de grupo focal fue utilizada con fines de triangulación de la información. La guía de preguntas para el grupo focal fue desarrollada siguiendo los lineamientos expuestos por Morgan y Krueger (1998) y fue revisada por una persona con amplia experiencia en el uso de la estrategia (Ver Apéndice B). Se hicieron dos sesiones de grupos focales, ambos con estudiantes del nivel superior. Uno de los grupos estuvo constituido por siete estudiantes de la corriente regular y el otro por ocho estudiantes, de los cuales tres eran de educación especial. Las sesiones con grupos focales tuvieron una duración fluctuante entre 90 minutos y 120 minutos. Las co-investigadoras estuvieron a cargo del desarrollo de los grupos focales. En uno de los grupos dos asistentes de investigación hicieron las funciones de anotadores, mientras que en el otro grupo las co-investigadoras alternaron las funciones.

Procedimiento

Una vez obtenido el permiso de las autoridades del Departamento de Educación, se procedió a coordinar con las escuelas las visitas. La coordinación de la selección de los estudiantes estuvo a cargo de las orientadoras de las escuelas en la mayoría de las veces. En otras instancias se recurrió a la utilización de un maestro enlace o director asociado. Los estudiantes seleccionados obtuvieron el permiso escrito de sus padres, encargados o tutores para poder participar en el estudio.

Previa coordinación con el equipo de investigación, cada participante contestó de modo individual cada una de las partes de la entrevista fenomenológica profunda, en un lugar libre de interrupciones, con ventilación e iluminación adecuada. Las entrevistas fueron hechas por investigadores diestros en este tipo de entrevista y fueron audiograbadas de modo digital.

La discusión generada en los grupos focales fue audiograbada de modo digital. La confidencialidad es parcial en este procedimiento, debido a que estuvieron presentes otros compañeros. Todos usaron un nombre ficticio escogido por ellos mismos para identificarse al hablar. Ese mismo nombre lo llevaban escrito en una etiqueta en el pecho. Se garantizó una confidencialidad total en el manejo de la información que se recopiló.

Las transcripciones de entrevistas y de grupos focales se hicieron en el menor plazo de tiempo posible, luego de haber realizado las grabaciones. Esto permitió incorporar a tiempo posibles correcciones y mejoras a los protocolos de entrevista y de grupo focal. Las transcripciones se hicieron *ad verbatim* con el procesador de palabras Word, de modo que puedan ser transferidas al programa NVivo para su posterior análisis computadorizado.

Análisis:

Se realizó un análisis cualitativo mediante el modelo de teoría emergente (*grounded theory*) desarrollado por Strauss, Glasser y Corbin (Glasser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1998). Dicho enfoque de análisis permite el estudio profundo del fenómeno de la violencia desde la perspectiva de los informantes y hace posible desarrollar un modelo explicativo (teoría) tomando en consideración tanto los constitutivos personales así como los contextuales.

El análisis fue auxiliado por el programado de análisis cualitativo NVivo7 (Gibbs, 2002; Richards, 2000; 2007), el cual provee las herramientas necesarias compatibles para agilizar la reducción de la voluminosa base de datos que se generó en este estudio. Se utilizó el criterio de saturación para la elaboración de categorías. El mismo se obtuvo tras analizar 33 entrevistas, es decir el 50% de la información disponible.

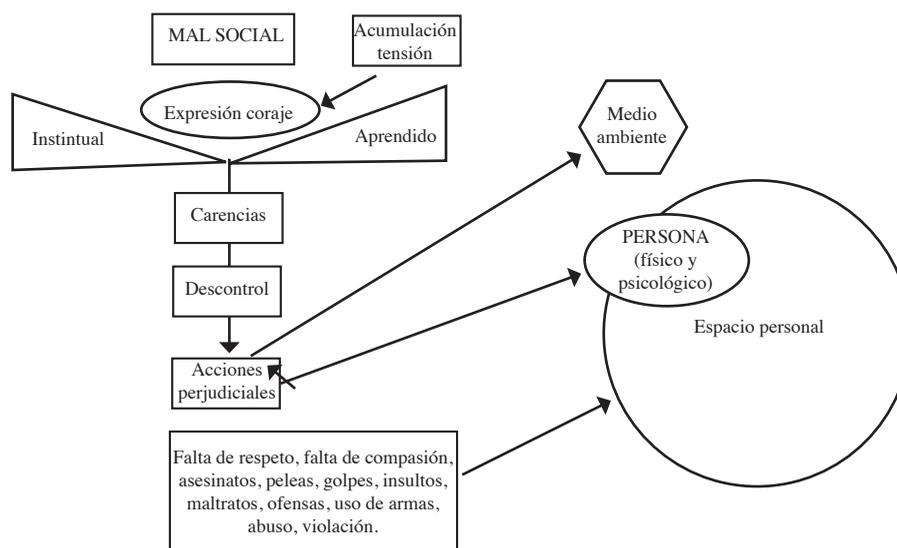
Hallazgos

1. Estudiantes de la corriente regular

El significado de la violencia

Para los estudiantes de la corriente regular la violencia es un mal social que se produce cuando hay una acumulación de tensión que provoca la expresión de coraje. Puede tener una base instintiva o puede ser conducta aprendida. Denota unas carencias o faltas (a la persona le está faltando algo, ya sea destrezas para el diálogo, autocontrol, estima baja, etc.) y un actuar de manera descontrolada. La expresión del coraje lleva directamente a las acciones perjudiciales, que generalmente están dirigidas contra la persona, y en otras ocasiones contra el ambiente. Las acciones dirigidas contra las personas, tales como faltas de respeto, insultos, golpes y asesinatos, entre otras, invaden el espacio personal y causan daño físico y daño psicológico a las personas (véase Diagrama 1).

Diagrama 1. CONCEPCIÓN DE LA VIOLENCIA DE LOS ESTUDIANTES REGULARES



Algunas de las definiciones que brindaron los participantes fueron las siguientes:

Violencia como tal yo pienso que es agresión física o verbal, donde tú haces sentir mal a otro, le das un golpe ya sea que... psicológicamente, pues haces sentir a la persona mal o le das un cantazo y le dejas un moretón.

Gente que mata a otra gente, que la ofende, que le da, que lo maltrata, que lo hace hacer cosas que no le gusta.

Considero que la violencia es un acto que, que uno hace para afectar a otra persona o afectar un

medio ambiente o que hacen para afectarte a ti o a tu medioambiente.

No saber controlarte, no saber manejar las diferentes situaciones que te pasan en la vida, sabe, la ira, todo el coraje, no saber controlarlo.

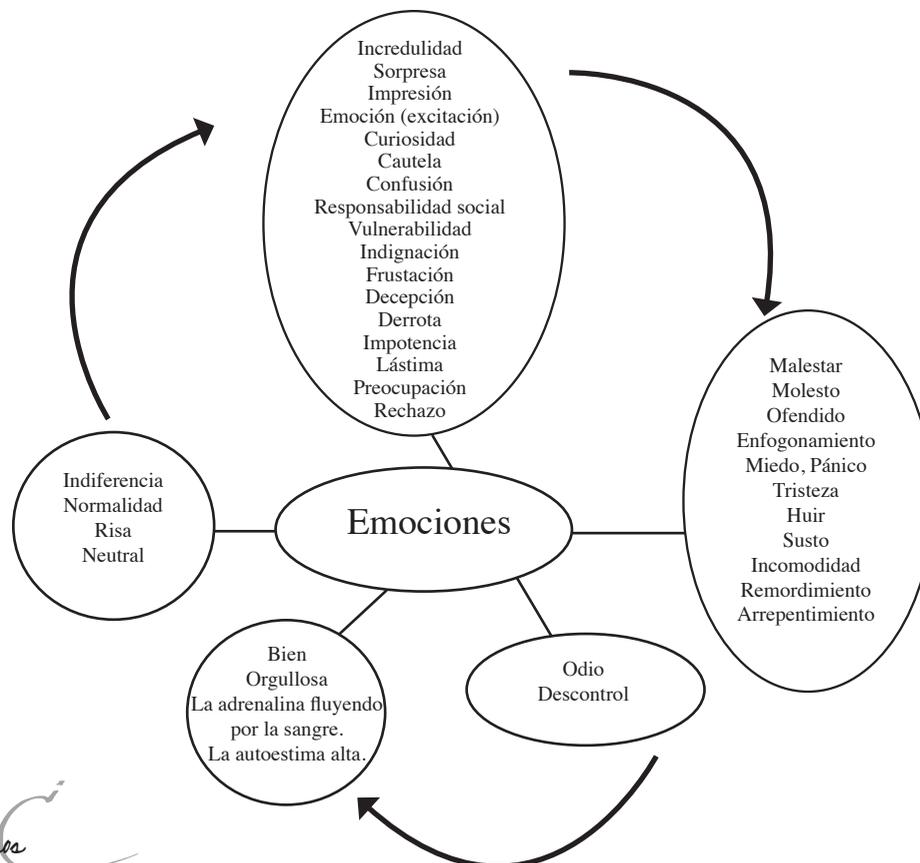
Los jóvenes reconocen que la violencia se da en todas partes (hogares, escuelas, vecindarios), sin embargo, en su percepción, es la violencia callejera la peor de todas:

En la calle... peor que en las escuelas y que en los hogares porque pues no te aguantas a hacer algo o decir algo, no tienes quién te detenga.

[En la calle] es más complicado porque ahí casi siempre terminan en muerte por lo general, o sea no es lo mismo una pelea en la escuela, en una casa, que a lo mejor pues terminaste disgustado, te fuiste o qué se yo; ya en la calle pues a veces se relacionan con gente que pues, “has lo que yo te digo o ahí quedaste”; ya cuando entran en ese ambiente como que es más difícil salir de ahí y casi siempre cuando caen en eso pues es porque ya tuvieron problemas antes en la escuela y en la casa, y pues y por ende pues siguieron por ahí.

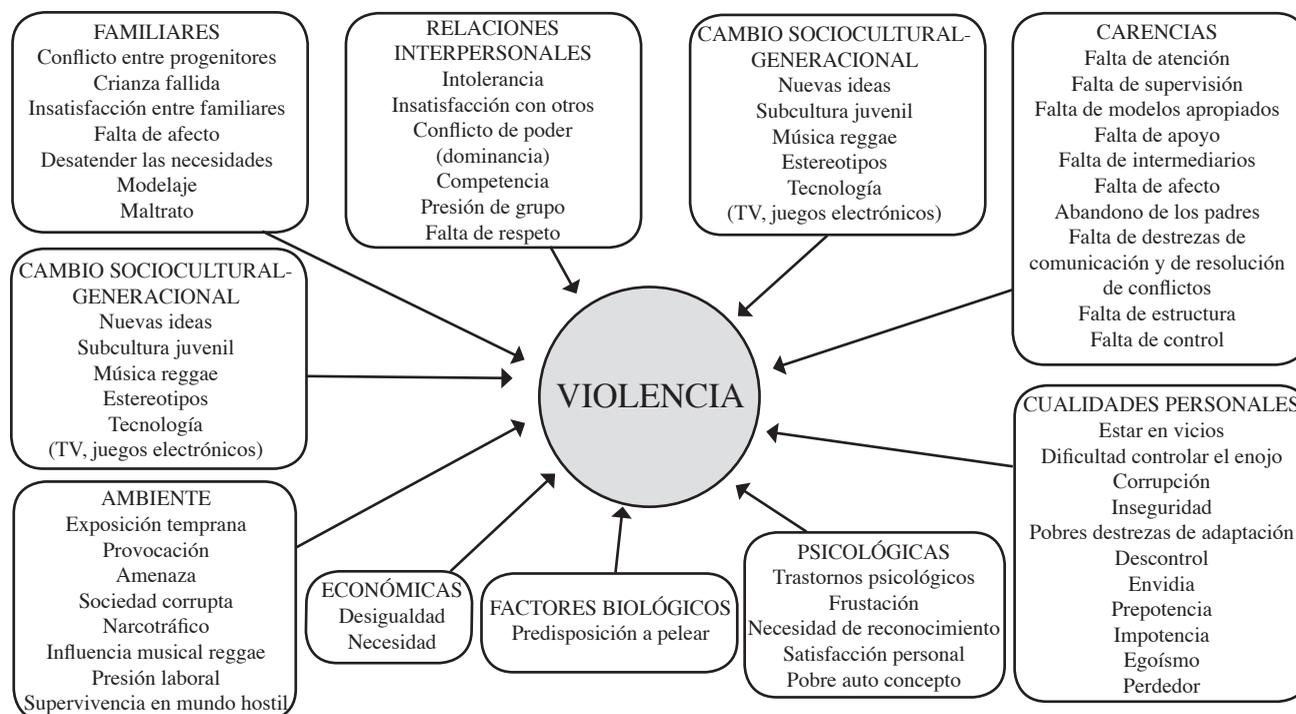
La experiencia de la violencia en estos jóvenes suscita una gama de emociones y sentimientos que oscila entre la indiferencia y el sentido de impotencia; entre la incredulidad y el sentimiento de malestar; la risa y el deseo de escapar; el orgullo y el odio. Estas emociones se pueden organizar a su vez en cinco categorías que representan gradaciones, desde lo positivo, pasando por lo neutral, e incrementando la intensidad de la emoción, desde el sentido de sorpresa e indignación, hasta el malestar y remordimiento, y por último, las emociones más fuertes o negativas, como es el odio y el descontrol (véase Diagrama 2).

Diagrama 2. EMOCIONES QUE PROVOCA LA VIOLENCIA EN LOS ESTUDIANTES DE LA CORRIENTE REGULAR



Los estudiantes de la corriente regular presentaron sus propias teorizaciones acerca de las causas de la violencia. Sus contestaciones dieron margen para desarrollar las siguientes nueve categorías: Ambiente, Economía, Carencias, Cualidades Personales, Psicológicas, Relaciones Interpersonales, Familiares, Factores Biológicos y Cambio Sociocultural-Generacional. Estas a su vez se reagrupan en tres grandes categorías, a saber: Causas Intra-individuales, Causas Externas y Causas Relacionales (véase Diagrama 3).

Diagrama 3. CAUSAS DE LA VIOLENCIA SEGÚN LOS ESTUDIANTES DE LA CORRIENTE REGULAR



Causas intra-individuales: Entre las causas intra-individuales figuran las cualidades personales tales como la dificultad para controlar el enojo, la dificultad para adaptarse, la envidia y el egoísmo, entre otras. Entre las faltas o carencias mencionadas por los estudiantes sobresalen la falta de atención, de supervisión, de modelos apropiados, de apoyo, de afecto, intermediarios, de estructura, de destrezas para la comunicación y la solución de conflictos, la falta de estructura y de control y el abandono de los padres. Así lo refleja el testimonio de Sonia:

Como nunca tuvimos ese afecto, esa persona que estuviera con nosotros, “Mira, no peleen porque esto no se resuelve así, esto se resuelve hablando”... Nunca tuvimos una persona que estuvo ahí en los momentos de problemas, sino que nosotros los resolvíamos como nos saliera. No estuvo la persona que dijo: “Espérense, espérense”... Nos separara. El intermediario. Nunca estuvo. Pues, eso siguió creciendo y creciendo, y mientras se va acumulando y va creciendo pues peor va a ser al final; en el momento en que salga a la luz el resultado. Y pues... Entiendo que fue por eso. Todos los problemas fueron por eso... Todos los sucesos de violencia que pasaron entre mis hermanos... estoy segura que fue por eso... por mi mamá. Por lo que pasó con mi mamá. Que nos abandonó.

Las causas psicológicas señaladas por ellos apuntan a la necesidad de reconocimiento, el autoconcepto pobre, la frustración y los trastornos psicológicos. Así lo manifestaba Adolfo:

Yo creo que toda la violencia surge de la competencia ya que todo estudiante, por lo menos a esta edad todavía, este, no hay una seguridad de sí mismo. Eh, una persona todavía está buscando, preguntándose 'quién soy', este, 'qué yo quiero hacer con mi vida', este, escogiendo a sus amigos y yo creo que la aceptación, yo creo que el querer ser el reflejo de otra persona, el querer estar en grupo, el querer tener lo que otra persona tenga y el querer que todo el mundo piense de ti de una manera y que tú no tengas una, que no te reconozcan ni te pongan el sello de, de que tú eres cierto tipo de persona, yo creo que eso es lo que lleva a la violencia.

Miguel lo expresó de esta manera:

... querer intimidar o de creerse, creerse mejor que el otro o superior o que yo soy el más fuerte o algo de eso y, y para controlar a eso pues yo le doy al otro o yo abuso del otro para que la otra gente diga como que: "Ah! ¡Le partió la cara! Ese, ese es el más machote. Ese es el ejemplo. No te metas con ese". Como que para crear un estatus en cuanto a estudiantes.

Causas externas: La desigualdad y la necesidad económica fueron vistas como causales de algunas instancias de violencia, así como también las siguientes causas ambientales: exposición temprana a la violencia, la provocación y amenaza, la corrupción, el narcotráfico y la necesidad de sobrevivir en un mundo hostil. Los cambios socioculturales y generacionales han traído consigo nuevas ideas, nuevas modas y estilos musicales que parecen estimular el uso de la violencia entre los más jóvenes de la sociedad. Así la música reggaetón, los juegos electrónicos y los programas de TV y películas violentas aparecen ante los ojos de esta generación como influencias negativas a la hora de señalar responsabilidades de las causales de la violencia que se vive en el País.

...es esta cultura nueva que está surgiendo entre la juventud. No es que tenga una campaña en contra del reggaetón, si es lo que parece, pero en realidad yo creo que es una fuente, una influencia grande entre los jóvenes de nuestro país y en el mundo como tal. Y es una influencia para mí negativa porque hay mucha gente que no se limita a escuchar la música y disfrutarla sino que está asumiendo esta actitud y todo lo que, lo que vemos que son esas personas que cantan o que o lo que sea que ellos hacen en esa música, este, que es una actitud agresiva de superioridad y de que yo tengo tanto dinero, tantas mujeres, tantas pistolas, tantas armas, tanta droga, etc. Y yo creo que, pues, a, al los niños estar expuestos a ese tipo de música y de ambiente, a tan temprana edad, eso se le, se les mete en su sistema y ellos eso es lo que conocen y piensan que eso está bien.

Los niños están en el cuidado y el cuidado es la televisión, esa es su herramienta de aprendizaje y educación; y lo que están aprendiendo es eso, a ser violentos, a que eso es normal, porque si eso lo hace y tú lo ves a cada rato, tú lo das porque es normal. ¿Y cómo resuelven cosas en las novelas? pues peliando [sic], enseguida le meten la bofetá [sic].

Causas relacionales: Los jóvenes se mueven en múltiples escenarios en los cuales desarrollan vínculos y relaciones. En muchas ocasiones estas relaciones humanas se ven matizadas por el conflicto, lo cual provoca a su vez, según la óptica de los informantes, otras instancias de violencia. En la familia, por ejemplo, la falta de atención y de afecto entre sus miembros, una crianza inapropiada, el maltrato que se vive en el interior del seno familiar y el modelaje de las personas significativas dentro de ese núcleo causan violencia también. Así mismo, la intolerancia, la insatisfacción con otras personas, la competencia y el deseo de dominar provocan la violencia, de acuerdo al sentir de los informantes. Las expresiones de Félix bien lo ilustran:

Este, yo tengo entendido que la única diferencia entre un equipo y una familia es el amor. Eso es lo que distingue a una familia de cualquier otro grupo de personas y la mayoría de las veces o casi todas las veces cuando hay violencia en una familia es por falta de amor y una familia es un equipo que trabaja junto y llevan sus vidas para poder realizar metas individuales y metas en común y poder crecer tanto física como espiritualmente y cuando hay violencia en una familia es porque no, no se le escuchan las necesidades de un individuo, no hay, no hay orden, no hay respeto, el amor no está en su máximo esplendor, y, y cuando una persona se siente ignorada. Yo creo que por eso es que surge la violencia en la familia.

Cómo se manifiesta la violencia en la vida de los jóvenes

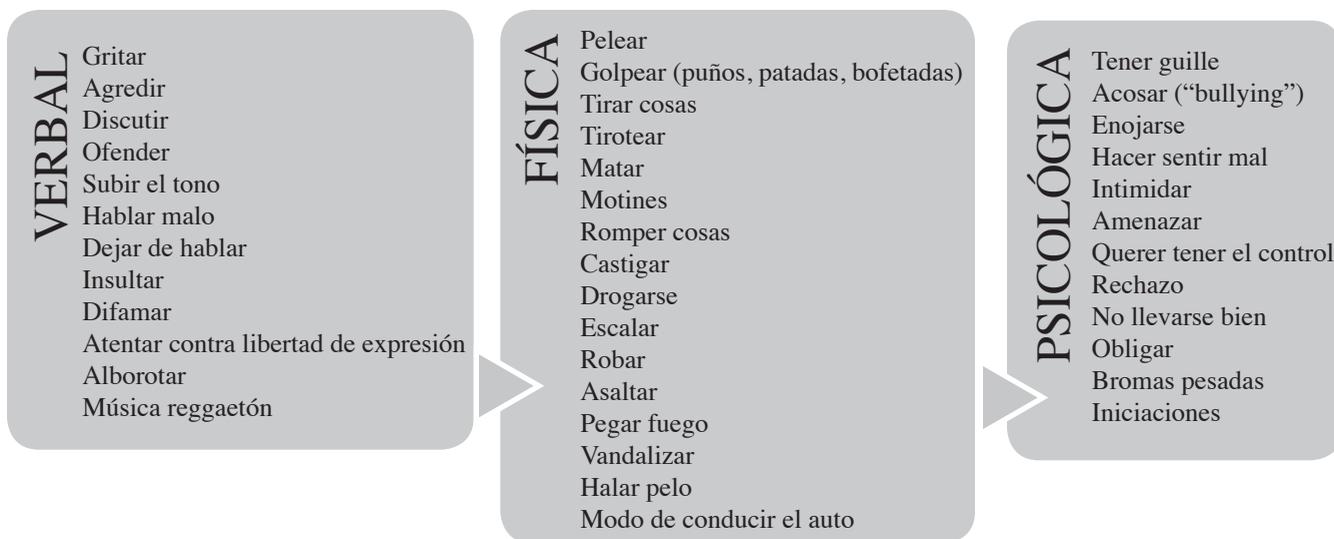
A su corta edad nuestros jóvenes han tenido experiencias con una diversidad de manifestaciones de la violencia. Muchas veces han presenciado las manifestaciones de la violencia y otras veces han sido ellos mismos quienes la han manifestado. Las manifestaciones han tenido lugar en los diversos escenarios que ellos comparten: hogar, comunidad y escuela. Por su naturaleza, contenido, intención o impacto, las manifestaciones de la violencia pueden ser agrupadas en tres grandes categorías: Verbal, Física y Psicológica (véase Diagrama 4).

En la categoría Verbal se incluyen aquellas manifestaciones que se valen del uso del lenguaje como medio para agredir o causar daño. Algunos ejemplos específicos son: alzar el tono de voz, utilizar lenguaje soez, gritar e insultar, entre otros. Jaime nos relató lo siguiente:

...lo primero que uno ve es que las personas empiezan a gritar, otras personas hacen alborotos por decirlo así; a través de golpes a veces a través de las palabras,

...no necesariamente por los actos físicos... y yo entiendo que hacen más daño cuando tú hieres a una persona con las palabras que muchas veces dando con golpes, muchas veces son heridas que son más difíciles de borrar o de olvidar...

Diagrama 4. MANIFESTACIONES DE LA VIOLENCIA EN LOS JÓVENES DE EDUCACIÓN REGULAR



Hay ocasiones en que la violencia es manifestada verbalmente por los maestros en el escenario escolar, como las instancias narradas por Ramón y Rafael:

A veces pues los estudiantes se sienten deshumanizados, intimidados por, por el maestro, por el poder que tiene y pueden reaccionar de una manera violenta, lo mismo que, que el maestro pues se pudo sentir ofendido por un, por un estudiante y pues le puede gritar o algo pues porque siente que, que, sabes, como que le falta el respeto y pues muchas veces ese coraje que le da al maestro pues lo, este, lo expresan de manera violenta.

Pelear que se daban entre los mismos estudiantes o a veces, este, que las maestras se enfogonaban y entonces gritaban a todo el mundo y entonces se formaba un revolú... entonces los padres decían “no pero es que tú no le puedes gritar a mi hijo” y qué se yo... También hubo una vez que la que era directora, este, le gritó o sea a una de las muchachas que le gustaba maquillarse y, qué se yo, y andar bien desto, y era un colegio... entonces pues ahí no le gustan [sic] que, o sea no permiten mucha cosa y qué se yo, y entonces la directora le gritó fleje, pero en palabras más vulgares.

Curiosamente, los jóvenes reconocen que hasta la lírica de ciertos estilos musicales de preferencia marcada dentro del sector estudiantil es una manifestación de la violencia. Así lo expresó Julia:

Uno visualiza también el ‘reggaeton’ como que lo peor, pero es que ahora mismo lo que le gusta a los jóvenes es el ‘reggaeton’, y eso es lo que tiene la violencia, el sexo y todo eso, pues se refleja mediante el ‘reggaeton’. Para mí los otros estilos de música, sí hay canciones que son así fuertes, “maybe,” pero no es, no es algo que, no es la norma como en el ‘reggaeton’.

En la categoría de manifestación física se contemplan aquellas manifestaciones en las que se lleva a cabo una acción física que generalmente conlleva el uso de la fuerza contra alguien o contra algo, y que tiene la intención de causar daño, como por ejemplo, golpear, tirar cosas, romper, incendiar, tirotear y hasta matar. En su rol como espectador en la comunidad Javier contó la siguiente experiencia, aún con tono de sorpresa:

Una vez vi un problema entre una pareja. Pues que un hombre estaba bebiendo y su esposa estaba en la casa. Él estaba tan y tan metido en la bebida que siguió insultando a ella, ella se enfogonó y pues lo votó para afuera de la casa, y entonces él cogió y empezó a romperle las ventanas de cristal que tenía en la casa para meterse adentro, entonces no pudo meterse y cogió un lighter y prendió una de las cortinas, y eso fue así lo más que yo he visto que me he quedado bobo... o sea que nunca pensé ver algo así cerca de mí.

Otros participantes mencionaron casos de amplia difusión por los medios de información, como “el caso de la mujer policía que el esposo de ella y ella mataron a los papás y a la cuñada”, mientras que otros identifican los modos de la violencia a través de las experiencias de personas allegadas a ellos. Tal es el caso de una joven, cuya madre le informó acerca de la manera como murió el esposo de una amiga suya:

...el esposo de una amiga de mi mamá lo mataron por algo tan estúpido como que estaban en un estacionamiento, el señor fue a salir del estacionamiento, del parking donde él estaba, y fue una señora a estacionarse que había esperado su turno y vino un tipo, que sale de la nada, viene embollado y se mete en el parking. Entonces, el señor que ya había hecho sus compras y todo se iba a ir para su casa, coge el señor y se para, para decirle: “mire la dama estaba esperando por el estacionamiento, por favor salga”. Pero tú sabes, para hacer algo, para no quedarse de brazos cruzados. Cogió el tipo, se bajó del carro, cogió una pistola, le pegó un tiro, así resolvió el problema y siguió andando.

La manifestación psicológica de la violencia implica llevar a cabo acciones con la intención de herir, menospreciar, menoscabar, acosar y debilitar al que se visualiza como enemigo, opositor o contrario. Las amenazas e intimidaciones son ejemplo de las manifestaciones psicológicas de la violencia. En estas situaciones quien agrede asume una posición de superioridad sobre la persona agredida (“tener un guille”) y desea tener el poder y el control de los demás.

Veamos un ejemplo de la manifestación psicológica de la violencia cuando ocurre en el contexto familiar, en la que se da el rechazo entre una madre y una hija:

..a los dos años me fui a vivir con mi abuela. ..desde chiquita yo me quedé con eso [la madre la abandonó] en mi mente y en mi corazón y eso fue creando rencor, rencor y rencor. Cada vez que yo veía a mi mamá no la soportaba, le salía con malas crianzas porque no entendía. La juzgaba sin saber por qué ella hizo las cosas. Le guardaba ese rencor que provocó violencia, provocó discusiones, provocó que no le hablara, provocó que no quisiera... la hiciera sentir mal. Este... llegué a herirla. Muchas cosas que pues nunca se me va a olvidar ese acto de violencia que provoqué... que provocamos las dos.

En el escenario escolar, el acoso (“bullying”) de los mayores contra los menores es una manifestación frecuente de la violencia entre los jóvenes (“Pues los nenes le bajan los pantalones a los otros nenes y eso me causa un trauma psicológico”). El fin primordial del acoso es molestar, humillar y ridiculizar a la víctima. Una de las manifestaciones mencionadas por muchos de los estudiantes es la de las iniciaciones escolares:

Cuando tú vienes aquí y hay una iniciación, esto parece (ríe) un campo de guerra de batalla entre las pistolas “super socer” de esas de agua que tú sabes eso tira mucha presión, eso le puede quemar la piel a alguien con la presión del agua que son cosas que uno las hace a veces inconsciente, que uno ni las piensa porque ya es tradición, es tradición y hay que superar al año pasado a los otros señor [sic] del año pasado pero si (ríe) el año pasado cuando yo vi, yo iba por el pasillo y yo vi eso parecía una zona de de guerra, en verdad zona de guerra y las mangueras con to, las las las pistolas, y al final de la iniciación lo peor fue tú caminar por los pasillos de la escuela y oler la peste, la peste porque apestaba [sic] los pasillos y todo apestaba porque inclusive mezclaban jugo de atún y muchas cosas apestosas.

Lo más así que pude ver así de violencia fue en una de las iniciaciones que tuvo que venir hasta la policía y porque estaban, tú sabes, obligando a la gente a tirarlas. Que a veces la diversión se vuelve bien violenta y eso pues, sí, eso es lo más así que he visto así de violencia.

El primer día y el último día, de la primera semana que nosotros éramos nuevos, nos tiraron cosas y nos tiraron agua y nos tiraron harina y nos tiraron huevos y todo eso... Y yo no entiendo la cosa.

En el ambiente escolar el acoso y el rechazo hacia los pares también adopta el cariz de violencia psicológica ante el comportamiento de aquellos pares que delatan a los otros (“chotas”):

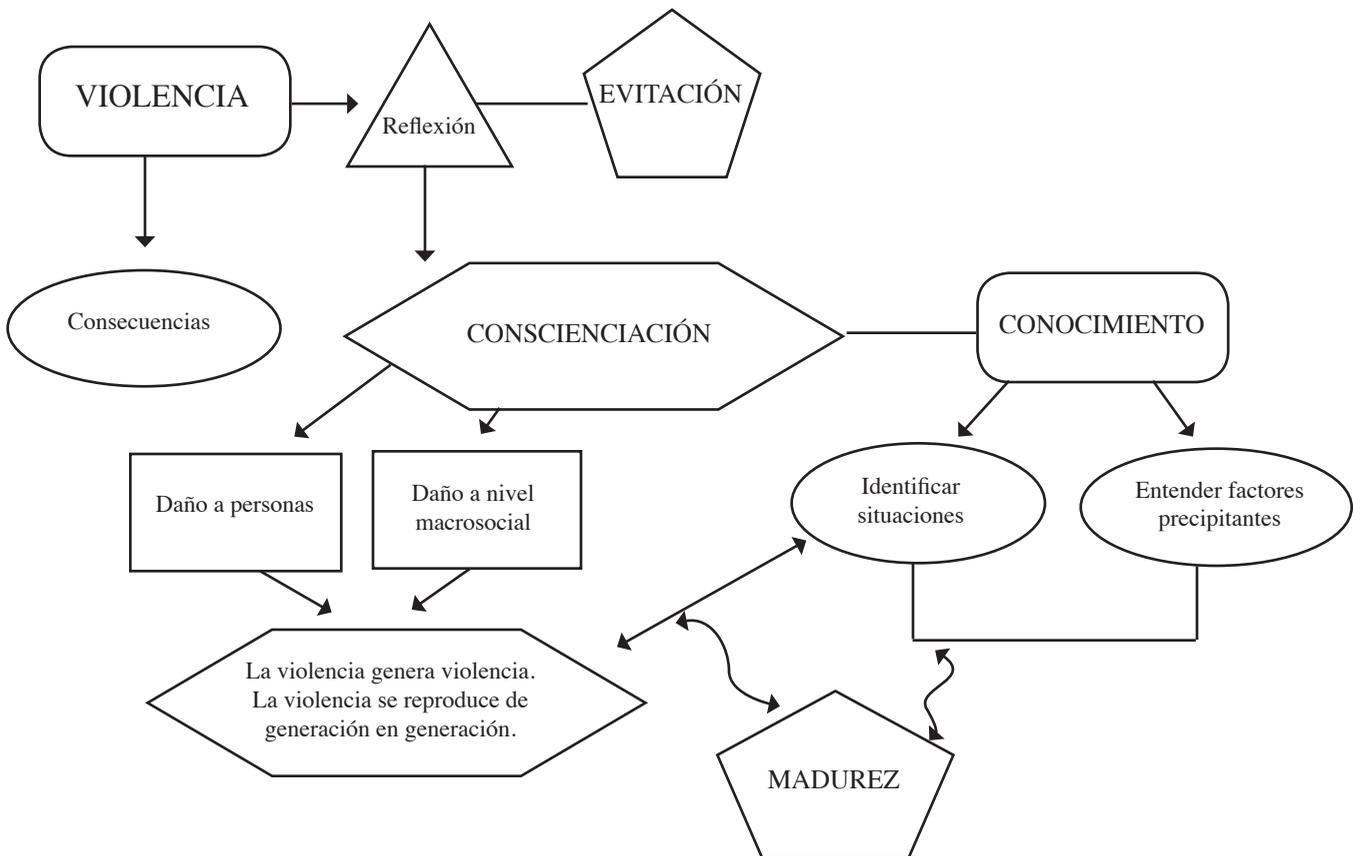
..la parte de atrás de la cancha daba para una casa abandonada. Nos metimos a esa casa abandonada y empezamos a romper todo lo que encontrábamos. Televisores, lámparas, de todo... Pues que pasa, que al otro día se enteraron, porque mi grupo no era el mejor, no era el más bueno, y se enteraron. Y pues, nada [sic] quiere que lo culpen a él, a uno. Pues que pasa, que una sola persona empieza a tirar al medio a todos. Pues qué pasa, todos fuimos en contra de esa persona

y le dimos, lo insultamos, e hicimos la vida imposible todo el semestre por chota. Por decirlo así. La palabra vulgar. Pues le hacíamos la vida imposible, no confiamos más en él, no le dábamos oportunidad de que estuviera en el grupo, si planeábamos algo no lo invitábamos, no participaba en nuestras actividades y cosas así.

El papel de los familiares, la escuela y la comunidad en la concepción de la violencia

Al haber sido expuestos a la violencia familiar, y a la violencia que se genera en los vecindarios y en las escuelas, los participantes han recibido el influjo de estas experiencias, y han construido nociones acerca de la violencia que parecen haber adoptado y poner en práctica. Estas construcciones se representan en el Diagrama 5.

Diagrama 5. CONTRIBUCIÓN DE LOS COMPONENTES DEL MICROSISTEMA A LA CONCEPCIÓN DE LA VIOLENCIA



Ante las consecuencias de la violencia, conocidas ya por los jóvenes, éstos dan evidencia de entrar en un proceso de reflexión que por un lado les permite mantenerse alejados de la violencia, y por otro, refinar la concienciación.

De ahí aprendí que si me meto en ese mundo eso es lo que voy a... Ese va a ser el resultado, no voy a terminar en nada bueno... Y pues nada, no me gustó. Yo soy bien nerviosa y esas cosas a mí no me gustan, no me agradan. Y yo creo que fue una de las cosas, uno de los eventos que me ha servido a mí para no querer entrar en ese mundo. Por no gustarme lo que es.

Todas las personas que viven por allí son así como ese tipo de personas, así muy violentas, pues trato de no socializar con ellos.

La concienciación, a su vez, les facilita desarrollar mayor conocimiento, como capacidad para identificar y prever situaciones violentas y para entender los factores precipitantes de la violencia.

..me ha dado experiencia en el sentido de que conozco ese ambiente, o sea, conozco una persona de cerca que utiliza eso, como que he estado, he tenido la oportunidad de vivir eso, no personalmente pero vivirlo con un hermano mío y ya, o sea, en experiencias futuras pues pude identificar qué es lo que está pasando. O sea, yo creo que son experiencias que hacen a uno crecer y, y, como este problema viene ya desde hace unos años, porque éramos bastante jovencitos, pues fue algo como un “shock” que te hizo caer en cuenta, pues, esto es lo que está pasando, así es la vida.

Son personas que no están bien, quizás mentalmente porque una persona que maltrata a sus familiares no ama, porque yo creo que, sabe, mayormente el núcleo familiar es lo más que tú amas, es lo más que tú defiendes y muchas veces yo me quedo sorprendido porque cómo una persona -un ejemplo- un padre va a darle a un hi... o, quizás hasta violar a un niño, a darle a su esposa, son personas que verdaderamente están mal, no están bien.

Por otro lado, la concienciación facilita que los jóvenes reconozcan que en la violencia se le hace daño a las personas en su plano personal como en el nivel de macrosistema social. Así lo expresaron Adriano y Victoria, respectivamente:

...mi padre ... él me, me crió. Yo he estado con él desde que nací y, pues saber que ha abusado de mi madre, que le había dado, pues... me siento, a veces siento como que, a veces yo no quiero hablar con él por ese incidente, como que... por ese incidente ya, en parte, yo sigo hablando con él pero... a veces me recuerdo y me siento mal.

...a mí personalmente me molesta mucho y preocupa muchísimo porque yo, yo tengo unas metas y unas ambiciones en mi vida que se dirigen a mi sociedad, o sea, a mi gente y yo sé que mi generación y las que vienen o sea, va a ser algo bien difícil por esto mismo que estamos viendo, por mucha violencia, mucha ignorancia, este, la gente no presta atención a lo que pasa en realidad porque se enajenan en este mundo de música, de ir de compras al centro comercial, de ir al cine o lo que sea. Y, pues, a mí eso me preocupa y me afecta mucho porque somos el futuro de un país y un mundo y ver estas actitudes que van a florecer, o sea, quizás esas personas que están haciendo estas cosas se arreglen y consideren y, pues ya, estén conscientes, cometí un error y ya no voy a ser así, pero quizás no y quizás empeoren, ¿entiendes?

El conocimiento y la concienciación generan en los participantes premisas explicativas, tales como: “la violencia genera violencia” y “la violencia se reproduce de generación en generación”.

Tal vez si uno vive en un ambiente que... Uno puede vivir sin defenderse, sin tener preocupaciones, pues uno no pelearía de esa forma... Pero si uno vive en un lugar que tienes que defenderte, te tienes que cuidar, te tienes que... Si alguien se mete en tu camino le tienes que caer a puños, etcétera... Pues así es cómo reacciona en cualquier lugar.

...yo opino que esos son los primeros que causan la violencia en todo... la sociedad, porque la

persona que se cría con violencia va a ser violento y si es violento en la casa, va a ser violento en la calle; si es violento en la calle pues ahí queda la sociedad hecha un desbarajuste.

Yo creo que es un problema bien grande que nos afecta a todos porque, este, son parte de nuestra sociedad y definitivamente es algo bien negativo. Por ejemplo, si, si esto está ocurriendo frente a un niño, o es contra un niño, ese niño va a ser grande y puede que repita esto, no sólo con su familia sino con los que le rodean y pues algo bien negativo para una sociedad en conjunto.

...pueden hacerle daño a los hijos. Los hijos pueden coger mal ejemplo y ser gente mala y no educarse y ellos usar la violencia. Así sigue de generación en generación.

Del mismo modo la concienciación y el conocimiento son la base de una postura de madurez ante la violencia, según la cual la violencia es innecesaria, y en caso de ocurrir, se debería recurrir a buscar ayuda para aprender a lidiar con ella. Así lo evidencian las palabras de Sofía y Mariana, respectivamente:

Mi opinión acerca de eso es que definitivamente no es necesaria. No es la mejor manera porque... Hay veces que uno piensa que utilizando violencia pues va a resolver las cosas y lo que hace es que lo empeora. Yo entiendo que son gente que han pasado por momentos violentos, que su base, su niñez... Lo primero que vivieron cuando nacieron pues no era... No fue lo mejor. Y se les ha quedado eso. O simplemente porque son unas personas inmaduras, pues utilizan eso sin ser necesario. Hay muchas formas de arreglar las cosas que no necesariamente tiene que ser con un golpe, con una discusión.

...que deben pensar las cosas porque si de verdad tú quieres a una persona pues no debes de estar utilizando la violencia como medio para obtener lo que tú quieres; si no puedes, lo mejor para uno, para comunicarse con las personas, es hablando; si tú hablas pues puedes... es que no se... que busquen ayuda.

Contribución de la familia, la escuela y la comunidad en las vivencias violentas de los jóvenes

Para este grupo de estudiantes de la corriente regular la familia ha provisto de una crianza primordialmente positiva, desde la perspectiva de los estudiantes, lo cual incluye elementos de exigencias (“estricta”) e inculcar valores como el respeto. Los jóvenes del estudio mayoritariamente conceptúan la disciplina ofrecida en sus hogares como no violenta y generalmente justa.

De las respuestas se desprende una tendencia a que los jóvenes hayan sido expuestos principalmente a la violencia de tipo verbal en el contexto familiar. Algunas instancias están relacionadas con las diferencias de criterio político y religioso, sin embargo la mayoría de las ocasiones identificadas se trata de discusiones acaloradas en el seno familiar, muchas veces matizadas por el uso de vocabulario soez y ofensivo. La mayor parte de los ejemplos ofrecidos por los participantes involucraban a hermanos y a nietos con abuelos. Magda lo reflejó de este modo en el siguiente trozo que resume uno de estos encuentros de violencia verbal con su hermana, y en el cual también intervino la abuela:

Fue más o menos... Ella llegó y él ya le había informado “mira mi amor, te dejé un celular con tu hermana”. Pues cuando ella llega y me lo pide yo le digo “mira de verdad, él me dejó el celular pero yo lo boté porque yo discutí con él y yo le dije a él que no... no te iba a entregar ningún celular”. “Ah ¿pero porque tú tienes que estar tocando mis cosas?..”.. El me dejó el celular y eso fue lo que yo le dije, “No me lo dejes porque lo voy a botar”. Y lo boté. “Ah no, pues tú eres una presentá, una estúpida..”. que si esto, malas palabras, “ridícula, envidiosa, rencorosa” y...

hasta que nos enredamos a los puños, y ella me dio, yo le di y seguimos enredás hasta que llegó mi abuela. “¿Qué carajo tú haces peleando con tu hermana? Ustedes no van a aprender, que si ya estoy loca por que una se vaya con el..”. Mi hermana en el caso de mi hermana... “que te vayas pa’l carajo con tu novio de esta casa. Y tú que si esto..” .. Después que discutimos que ella nos ve enredás, llega y nos regaña y “Puñeta, que si van a seguir con esta mierda. Yo estoy loca porque tú te vayas con tu novio... Y es que no se le puede decir novio... a tu marido... Pa’l carajo de aquí. Estoy loca porque terminen de graduarse de cuarto año porque hasta ahí llegó mi responsabilidad. Y tú que sigues con tu... Te crees la más guapita aquí, te crees la que manda..”. A mí, diciéndomelo a mí... y esto y lo otro.

En términos de la violencia física en el contexto de familia estos jóvenes parecen no haber tenido una exposición marcada. Hubo mención de algunos casos aislados de estudiantes que conocían de otras familias en las cuales los esposos se agredían y otro caso en el que un hijo y una madre se agredían mutuamente.

En el contexto escolar los estudiantes participantes relataron haber entrado en contacto con la violencia desde el nivel primario, en su gran mayoría. Estos han vivido de cerca las agresiones físicas y verbales entre pares, las cuales son las manifestaciones de violencia predominantes en ese escenario. En algunas ocasiones ellos han protagonizado los hechos, sin embargo en la mayoría de los casos han sido testigos presenciales. Algunas de las instancias de agresiones físicas y verbales están relacionadas con las peleas por motivo de los novios y novias, por rencillas entre bandos o sencillamente, porque “no le caes bien” al otro. La experiencia que narró Nancy es ilustrativa de estos conflictos de violencia en la escuela:

Pues nosotras estábamos jugando cartas en el salón y una de las sillas que cogimos para que fuera la mesa donde íbamos a poner las cartas, fue la de una muchacha. Pues cuando la muchacha vino a reclamar su silla lo hizo con una actitud que a nadie le gusta que te hablen, “¡Dame mi silla!”. Sabes... A nadie le gusta... Sabes... Tú vas a pedir algo, pues tú lo pides “Mira. Ustedes están usando mi silla. ¿Me la pueden prestar?”. O coger otra, porque miles de sillas hay. Pues nada. Ella cogió esta silla... Ella cogió esa actitud y yo no me quedo... No es que no me quedo con nada de nadie, sino que eso me molestó. Como que me molestó mucho y yo pues le dije: “Tú no tienes que venir a pedir las cosas así”. Y ahí ella: “Ah. Es que ésta es mi silla. Y yo no sé qué carajo ustedes tienen que estar cogiendo mi silla”. Y hasta que yo le hablé malo y ella “Ah. ¿A quién carajo tú le estás hablando malo?” Y yo, “A ti”. Y “Tú no mandas aquí. Puñeta. Tú no tienes que estar viniendo a reclamar y menos de esa forma”. Y ella, “Ah no. Pero tú no tienes que estar cogiendo lo que no es tuyo. Canto’e jodía pendeja”. Y cuando me dice esa palabra, yo le digo, “Pendeja eres tú”. Y ella, “¿A quién carajo tú le estás hablando malo?” Y yo, “A tí”. Me paré y ahí fue que surgió eh... Los golpes. Me paré. Y hasta que nos enredamos a pelear. Ella me cogió por el pelo, yo a ella. Nos enredamos a los puños. La maestra estaba asustá, nerviosa. Gracias a Dios no se formó un motín ni nada, pero este... Mis amistades, con las que yo me paso pues estaban en contra de las amistades de ella. No pasó nada pero tenían esa cosita ahí y pues... Esa es la única violencia así que recuerdo.

Otras experiencias están relacionadas con las iniciaciones y las drogas. En la primera se ejerce la fuerza, la intimidación y la amenaza para establecer el dominio y el poderío de unos contra otros y cobrar venganza por alguna vieja rencilla. Así lo comunicó Beatriz, al relatar con tono de indignación y perplejidad la experiencia en su plantel:

Si el grupo del año pasado gastó veinte docenas y pues esta tiene que gastar cuarenta. Pues es superar y superar inclusive y ahora hasta la violencia porque originalmente eso era un día que era ya el último día de clases del año, los Seniors eran su despedida y su despedida era una actividad, realmente, de confraternidad entre ellos, era mojarse, tripear como quien dice, este compartir y

divertirse en la escuela, una actividad chévere en la escuela. Pero se ha tornado inclusive en una guerra entre las clases porque entonces todos los rencores que tú has guardado durante el año, si un nene te empujó en un momento dado y no te dijo perdón ¡ahaa, ese ya va pa la lista, pa la lista de los que vamos a iniciar! Entonces al final del año tú tienes esa lista de todas estas personas de los que tú les has guardado rencor, pues en vez de darle la cara al momento y decirle: mira tú me empujaste y se dice perdón sabes. Pues no, tú lo apuntas en la lista y resuelves al final del año.

En el segundo caso, el de las drogas, la situación es más complicada, pues se trata de actividades ilegales. También se trata de una lucha de poder sin cuartel entre los estudiantes que están involucrados, cuyo desenlace suele ser trágico y en ocasiones, fatal. Brenda ofreció este revelador testimonio al respecto:

Al querer tener el control de quién es el que más vende drogas, quién es el más que usa, quién es el que más... El que mejor está. Quién es el que en mejor condición está. Pues al que... Esa competencia pues provoca rivalidad: “Yo quiero estar mejor. Yo quiero vender más droga. Yo quiero usar más droga. Yo quiero tener más chavos. Yo quiero tener todo lo que... los medios de comunicación representan”. Ahora mismo el reggaetón. La mayoría de los cantantes es de “Ah. Soy bichote. Tengo prendas”. Y eso es lo que los jóvenes... pues se alimentan de eso y quieren, porque admiran eso, y quieren tener eso. Y piensan... Pensando en que de la única manera que yo lo puedo conseguir es haciendo ésto. Y ahí es que entran las drogas. Porque también nos lo presentan así, de esa forma. Ah porque sale en un video aquel fumando. Sale en el otro metiéndose heroína por las venas y así sucesivamente. Y pues eso es lo que ellos quieren ver, quién es el que más se parece a aquel que está en la televisión. Quién es el mejor. Quién es esto y quién es lo otro. Quién conoce a aquel. Quién vio en persona a aquel. Quién se retrató con aquel. Quién estuvo usando... Quién estuvo con aquel bichote, el más buscado. Todos quieren ser los más y al querer todos ser... Todos no pueden ser... Tiene que ser uno el más, siempre. Y pues a esa rivalidad, pues lo que provoca es violencia. De la única forma que lo podemos resolver es o matándote para yo llegar al primer lugar o es haciéndote la vida imposible.

2. Estudiantes de Educación Especial

El significado de la violencia

Los jóvenes de educación especial (EE) entrevistados pertenecen al Programa de Educación Especial del Departamento de Educación (EED), y los impedimentos reportados son problemas específicos de aprendizaje (PEA) y déficit de atención con hiperactividad (DAH). Están ubicados en escuelas regulares y reciben servicio de educación especial en un salón recurso.

Los estudiantes de Educación Especial (EE) definen el constructo “violencia” como problemas entre dos personas. Su marco de referencia está centrado en su entorno inmediato, y parecen no tener una proyección mas allá de su “aquí y su ahora”. Aun cuando la experiencia de violencia sea adquirida de manera vicaria por medio de la televisión, su entendimiento del fenómeno es entre dos personas que están manejando un problema.

En el modelo a continuación (véase Diagrama 6) se resume la definición de violencia de los jóvenes de EE. El centro del modelo es el problema que dos personas tienen que resolver. Cada persona involucrada en el problema trae sus razones (causas) que justifican el conflicto. La interacción de las dos personas se manifiesta en una gama de actos violentos entre los cuales se destacan las peleas, el maltrato, el lenguaje obsceno, insultos, faltas de respeto, los abusos y las matanzas.

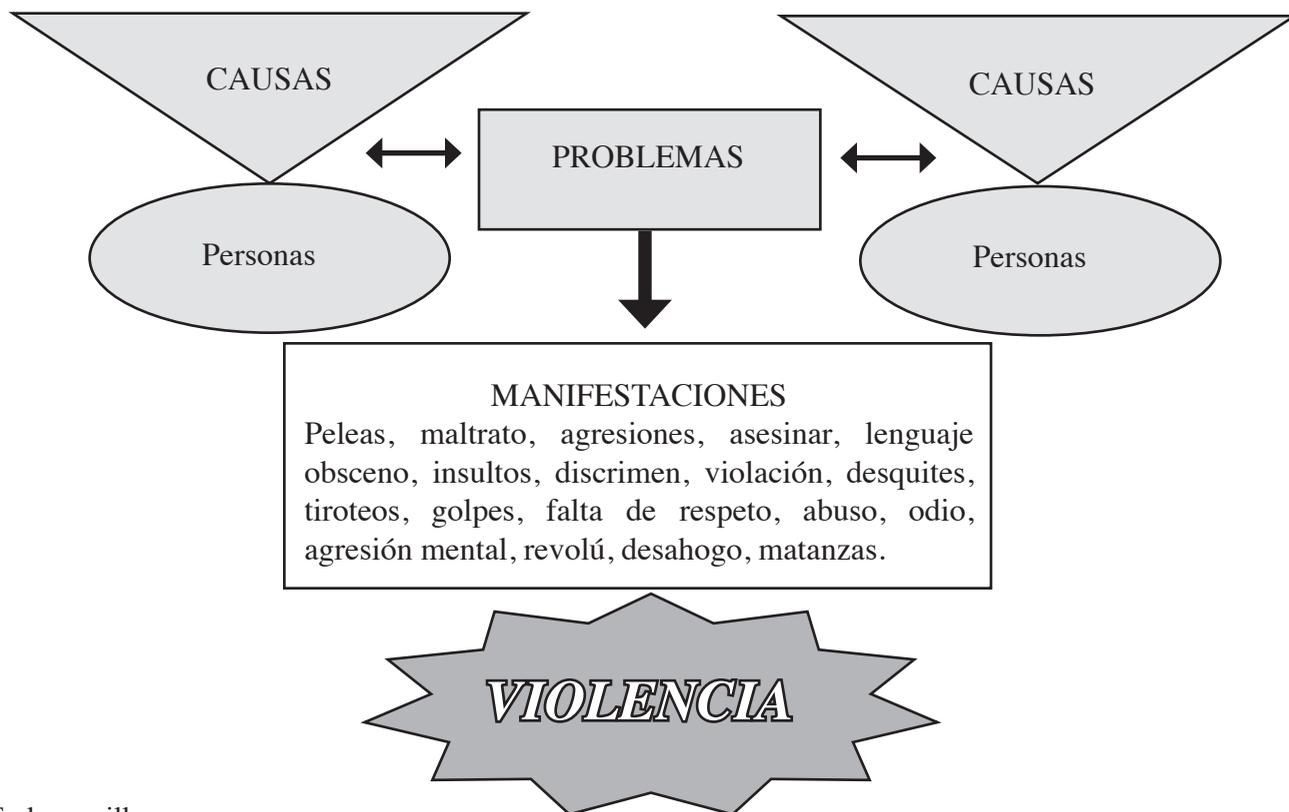
Las causas de esos problemas pueden ir desde la desconfianza de una persona en la otra, como en el caso de una pareja de novios o esposos, hasta por la falta de respeto de invadir el espacio de un corillo por otro. Dicen los jóvenes, por ejemplo:

..uno está con esta persona, se deja de esta persona, está un tiempo solo, conoce a otra y da la casualidad que esta, ¡diache, esta fue novia de fulanito!, allá la persona que lo llama le dice: “ah, yo vi a fulanito con esta muchacha y ésta era tu novia”, entonces yo digo que a veces piensan, “ah, pues la excusa que ella buscó pa’ dejarme fue pues, por estar un tiempo sola para poder estar un tiempo sola con él y no haigan [sic] problemas” y es cuando están los problemas.

Otro ejemplo es el siguiente:

.. muchos de esos asesinatos... muchos tienen historias diferentes... uno de ellos es la confianza... que si los maridos y la esposa, que si fulanito está con ésta, ésta está con este y pues uno de los dos nos tenemos que ir, uno de los dos tenemos que estar bien. O él mata a ella o ella lo mata a él porque eso es así.

Diagrama 6. CONCEPCIÓN DE LA VIOLENCIA DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL



En los corrillos:

Y empiezan, “¡ah, mira estos jodi’os guillaos!” Vamos a suponer, yo estoy con mi corillo y viene y pasa otro corillo por ahí. Pues como están pasando por el área de nosotros, nosotros empezamos: “¡Ah mira estos jodi’os guillaos! ¿Qué hacen pasando por aquí?”, que si esto. Y ellos vienen y nos contestan p’atrás y así fue que, así es que se pro... se provoca esos problemas.

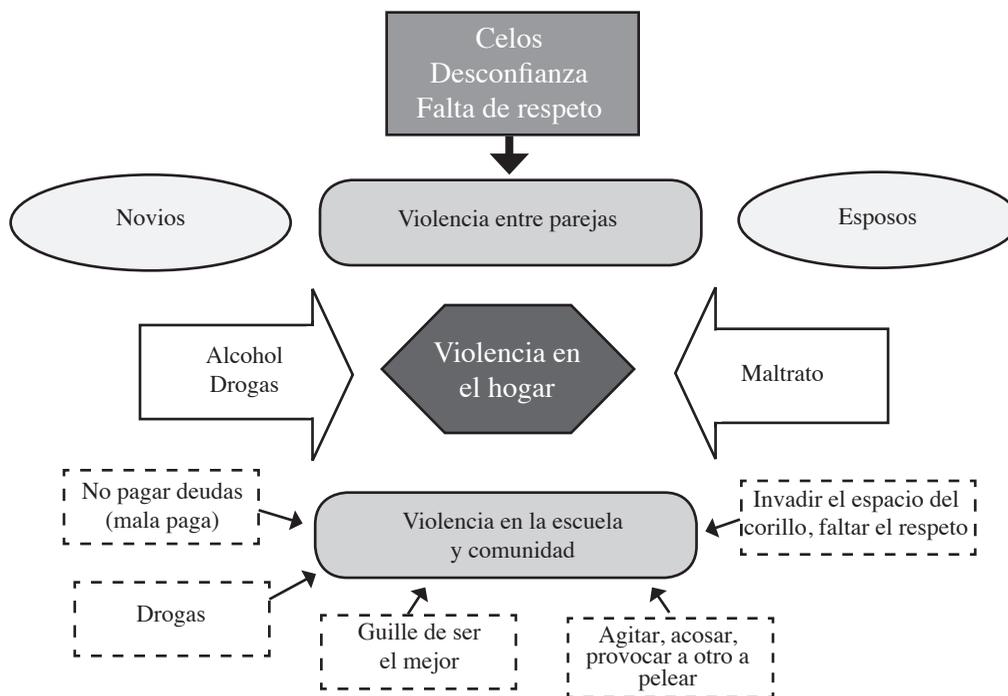
En el contexto del hogar, los problemas pueden ocurrir por las dificultades entre hermanos mayores y menores. Otra tendencia es por las drogas, el alcohol y el maltrato en la crianza. En el siguiente extracto una joven

relata la situación de su amiga:

Por problemas familiares de su mamá. Su mamá estaba en el vicio y en el alcohol, entonces el papá no era mala persona pero estaba en eso del alcoholismo y pues le dieron la custodia, la abuela fue y le dieron la custodia de ella... pero que, desde que la abuela tiene la custodia ya no es la misma con ella y la abuela lo único que le dice es "ah, si yo metí la pata a los 15, tú puedes hacerlo".

Las manifestaciones de violencia identificadas por los jóvenes incluyen: peleas, maltrato, lenguaje obsceno, insultos, discrimen, matanza, violación, desquites, tiroteos, golpes y agresión mental, entre otras. El Diagrama 7 ilustra esta concepción de la violencia.

Diagrama 7. CAUSAS DE LA VIOLENCIA SEGÚN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL



Se exploraron los sentimientos de los jóvenes en cuanto a la violencia que experimentan en los distintos contextos en los que interactúan. Se observa que los sentimientos expresados por los jóvenes son tan variables como las mismas manifestaciones de violencia que surgen de los problemas. Para algunos, la violencia les produce placer y experimentan como 'una nota'. Otros solo expresan sorpresa, pero el sentimiento no provoca efectos posteriores. Por su parte, hay muchos jóvenes cuyos sentimientos pueden ser un detonante de más violencia a largo plazo o inmediato. En el diagrama a continuación se resume este hallazgo.

Diagrama 8. EMOCIONES QUE PROVOCA LA VIOLENCIA EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL**Manifestación de la violencia en la vida de los jóvenes de educación especial**

Las voces de los jóvenes de educación especial (EE) apuntan a la existencia de varios roles en el fenómeno de violencia. Han sido actores, espectadores y hasta objeto de la violencia en sus hogares, la escuela y la comunidad. Han observado la violencia en sus hogares, en el patio de la escuela y en el vecindario. Prácticamente todos han sido espectadores pasivos de la violencia a través de los medios de comunicación.

En el vecindario les ha resultado inevitable exponerse a situaciones como la siguiente:

..lo que veíanos [sic] en las noticias, pues, "no, a tal hora mataron a fulanito en, lo encontraron muerto en un pastizal", este, al ratito pasan otra noticia, "no, que si han encontra' o una motora pues, quemá' o un carro tiratea' o y es pues lo incendiaron [sic]", este, "ma' i mata a bebé, a hija o padrastro viola a su hijo o su hija, marido mata a esposa, esposo mata...", ¡ay, un revulú [sic]!

Bueno, las he escuchao porque las hay, también está el caso del muchacho, del padrastro quien violó a la nena.

Y me echó toda la arena encima, y yo "Canto 'e estúpido me llenaste de arena. Ojalá y te pudras en..". "Mira nena perdón. Perdóneme señora. Mira de verdad no fue mi intención, ni la vi..". Él estaba desespera' o y mi hermana "Que si estúpida que si él es el bichote de Ceiba..". Y yo "A mí no me importa que sea el bichote de Ceiba. Yo no le tengo miedo a nadie".

En los hogares han vivido situaciones tales como:

Golpes y amenazas:

Porque mi pai le daba a mi mai... Mi pai intentó matarme, no pudo porque mi abuelo llegó en ese momento. Él nunca quiso nenas" ..

Y yo sentá en mi cuarto viendo una revista. Y esa mujer cogió el palo de la escoba de madera y me jartó [sic] a escobazo limpio. Me dejó moretones en la espalda, me estaba achocando contra la pared, entonces".

Agresión física y verbal a la madre:

Yo, bajo los efectos del enojo, agredí, no tantas veces, pero varias veces a mi mamá, bajo furia que tenía con otra persona, bajo los efectos del alc, del al, de la droga también, la agredía verbalmente... eso la hacía sentir mal.

Pelea entre hermanos:

Pero hay veces, vamos a decir mi hermanito que chava un montón y a veces no lo soporto, y le digo cállate, cállate y todo, pero no se calla y entonces le doy un puño suave y se enfogona conmigo y me cae a patadas... prefiero pelear con mi hermana que con mi hermanito.

Las escuelas han sido los escenarios donde la gran mayoría de ellos se ha visto involucrado directamente en actividades y conducta violenta:

Pues de los muchachos pues le dan a veces de la nada; y entre ellas pues pueden ser comentarios como que hirientes que le dicen a las otras por creerse superiores.

Le falta el respeto a todo el mundo, hasta a los mismos maestros pues como no están de acuerdo a esas diferencias y se la toman en contra. Entonces empieza ahí el odio y ese mismo odio puede terminar en una pelea.

Si no se agredieron uno a lo otro verbal y físicamente porque uno de ellos salió un ojo hincha'o y con la boca rota...

Se puede trazar un continuo de ejemplos de la violencia según vivida por los estudiantes de educación especial, en el que en un extremo se presenta la violencia verbal y en el otro la violencia física. Se observa un aumento en la intensidad en las manifestaciones de violencia de ese continuo (véase Diagrama 8).

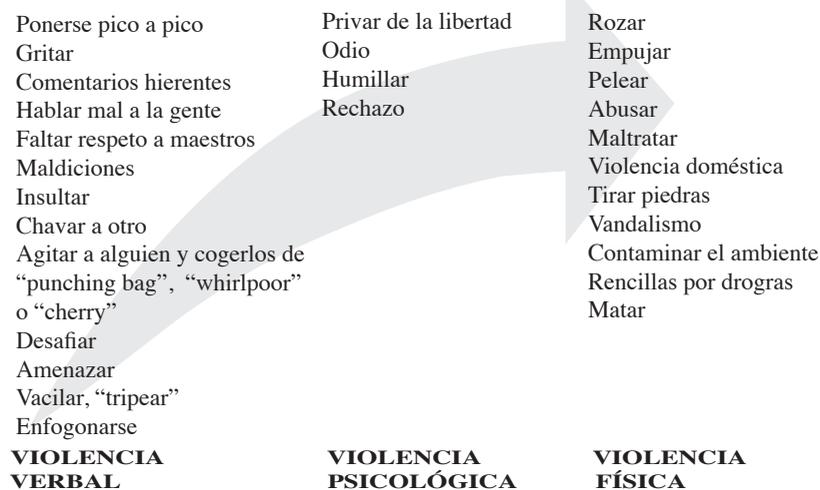


Diagrama 8. INTENSIDAD DE LAS MANIFESTACIONES VIOLENTAS

En su rol de actores, los jóvenes de EE han insultado, vandalizado escuelas, desafiado, agredido, discutido, peleado, amenazado, agitado a otros a pelear. En las escuelas, por ejemplo, las peleas han sido a puño, a burrunazos, a “pescozós y bofetás”. Se han insultado, gritado, desafiado y hasta han tomado a alguien de “ponchin bag o cherry o uirpul (whirlpool)”. Los extractos a continuación dan cuenta de algunas de estas manifestaciones violentas.

Pues él parece que se enfogonó por eso, y, pues, un día, pues cuando yo estaba con el otro muchacho, con el que me, me entró en los vicios, se pusieron a estar pico a pico por teléfono y como él me, me salió gritando, me salió insultando, él salió a la, a la, a la... ddt..."

...yo estaba así con un corillo y empezaron, – “¡No, qué te pasa a ti huelebicho, que si esto...! ¡Vamo' a pelear, no que...! y ¡pa, pa!” y se empaquetaban.

... to's peleando a los burrunazos...

...esa es la palabra que nosotros decimos ahora, que es como punching bag pa' nosotros. Es como el whirlpool pa' nosotros (...). No lo ve, él no lo ve pero yo sí lo voy a decir para como quien dice agitarlo, en pocas palabras como quien dice así. Pueh whirlpool es como el esclavo de nojotro, como quien dice. Le decimos la cherry que eso es como la punching bag.

En la comunidad, las manifestaciones de violencia han incluido el robo y hasta el vandalismo.

“Y me encargo de él ahora..”. Le abro el desto... Busco un piedra y se la pongo... Van por ahí pa' abajo con las gomas vacías.

Han visto personas asesinadas en las calles de sus comunidades, violencia doméstica y las operaciones de los puntos de drogas, donde siempre hay expectativas de actos violentos. Algunos jóvenes opinan que tirar basura y contaminar el ambiente también son manifestaciones de violencia.

También la gente que fuma, porque eso, la gente que fuma droga y cosas así viste, pues contaminan el ambiente, hacen un montón de cosas, tiran basura en la calle, hacen un chorro de cosas...

El papel que juegan los familiares, los componentes del escenario escolar y la comunidad en el desarrollo de sus construcciones acerca de la violencia

El constructo violencia que hasta el presente han desarrollado los jóvenes de EE, surge de las interacciones conflictivas entre dos o más personas. Los padres (padre y madre) que pelean o discuten, el padre/madre dándole o maltratando a su hijo, o el hijo faltándole el respeto al padre, son algunas de esas interacciones. Así lo ilustran los siguientes extractos de las entrevistas:

Pues, una persona lastimando a otra, ya sea emocionalmente como físicamente.

Pues [pienso] en dos personas luchando o algo así, o hablándose malo. La violencia no siempre es tocándose, dando contacto físico. Puede ser también hablado. Eso es básicamente lo que yo pienso cuando me viene la palabra violencia.

Pues que está bien mal porque vamos a decir, si tú ves a un padre dándole a un hijo a correaos o cualquier cosa, o vamos a decir, por lo menos en el caso ese del padre que le disparó al hijo porque no se callaba...

Hay muchas madres que ya le están, están agrediendo a los hijos porque no se callan, otros, muchos bebés, son bebés, sabes, ellos no saben.

Se observa que en el escenario escolar los actores de la violencia también son dos estudiantes que pelean o discuten, o un estudiante que le falta el respeto a algún maestro.

Porque la muchacha se puso a estar insultándome y a mí lo más que no me gusta es que se cagen en

mi madre y fue lo primero que hizo. Y al haber hecho eso, eso me subió y me bajó y cuando me subió por tercera vez, quería darle y cuando le, cuando le saqué el puño pa' darle, me aguantaron.

Ahí me llamó una amiga porque un chamaco le jaló el pelo y ella le metió tres bofetás.

Y yo, – “¿Tú sabes qué? ¡Váyase pa'l carajo...!” Y lo insulté, salí diciéndole muchas palabras soeces...pero na'. Me dijo, – “¡Ah, tú quieres ir pa' la oficina!”. Y yo, – “¡Dale, llévame; estoy aquí mismito, dale llévame!”. Y empecé a caminar yo. – “¡Ah! ¿Qué pasó, te apendejaste?” No me llevó ni nada. Lo que hizo fue que se calló la boca y yo, – “¿Tú sabes qué, jodí'o enano, jodí'o enano enclenco? ¡Métase pa' su salón y no joda más!” Él, tun, tun, tun, se calló la boca y cogió pa'l salón. Y yo, – “¡Diablo mano, una estudiante tiene más poder que un maestro! ¡Diablo mano!”.

Contribución de la familia, la escuela y la comunidad en las vivencias de los jóvenes

Las prácticas de crianza de padres y abuelos, como principales responsables del desarrollo de los jóvenes entrevistados, tienden a estar basadas en una disciplina que va de moderada a fuerte. Algunos jóvenes mencionaron que se les pega y se les grita como medios para lograr que obedezcan las reglas del hogar. Así lo expresaron los jóvenes:

Mi abuelo me metió un puño en la cara porque y que yo le había salido con malas crianzas y yo no lo estaba regañando a él, estaba regañando a mi hermano.

...la disciplina es una lista de tareas, tú las haces y después haces lo tuyo. A veces no las seguimos pero es mejor seguirlas por conveniencia de nosotros mismos. Este, en la casa de mi “pai” es un poquito más fuerte, ahí es tú trabajas o trabajas.

...porque ella [la madre] es la que siempre, si la casa está reguerete'á, ella siempre es la que [no se entiende]. Siempre ella hace las reglas.

...de momento me desconcentro de mi trabajo, de lo que estoy haciendo, de mis estudios. Pues, y de momento, pues como que me dan un gritoncito para que me encaje otra vez.

Parece ser que las madres son las que imponen las reglas de conducta en el hogar, pero los padres imparten disciplinas más fuertes.

...entonces sin querer le di un codazo en la nariz y pues botó sangre. Mi mamá pensaba que fue a propósito y todo y me busqué un regaño.

Y vino papi, sacó el mocho así y ¡fua! le zumbó.

Las relaciones entre hermanos están matizadas por peleas verbales y físicas, especialmente a los puños. Estas peleas son como consecuencia de meterse en los asuntos del hermano/a, por molestar y por quejas.

...lo ayudo [al hermano] pero cuando está insoportable yo le meto esos puños.

Y entonces no soporto que se esté quejando to' el tiempo. Siempre es quejas y quejas y quejas y quejas, y entonces a veces me vuelve loco. Y que a veces, como te dije, que no se calla y le zumbo un puño y ahí es que empezamos. Y con el mayor pues...

Y entonces, es que a veces se cree el padre por ponerlo así. Mis padres me están hablando sobre algo y entonces él se mete de presentao, pa' ponerlo así. A mí me enfogona porque siempre se cree el padre y me enfogona que siempre se crea eso y a veces me insulta y todo, pues me enfogona y le zumbo un puño. Como él es mayor, pues me da más duro.

Que él [el hermano] me molestaba a cada rato y siempre como que me, me metía puños chiquitos y como que, yo estaba haciendo algo y siempre como que me lo rompía y algo así y terminábamos a puño limpio.

En el contexto escolar parecen ser normales las peleas entre estudiantes de una misma escuela, entre escuelas vecinas y con personas ajenas al recinto escolar.

...el problema empezó pues por un nene que llegó nuevo y es como en todos sitios, un nene llega nuevo, no han compartido y ya les cae mal. Y, pues, un nene de séptimo creo que era, octavo, le quería dar a uno de noveno y estuvo buscando, buscó problema. El de noveno le dio, que era el nuevo, y pues, como el de noveno le dio, pues, él le dijo, "ah, yo me quiero ver con tu primo". Entonces, el primo está aquí en la escuela también, entonces el primo había falta'o que el primo no tenía nada que ver con el problema y, pues, se buscaron y, este, pues al otro día que. Este, pues al otro día que llegó el nene, el primo del que peleó, este estaban todos aquí en la fila del comedor haciendo fila y el nene le dijo, "ah, yo quiero ver si tú eres macho y tienes el valor de darme como me dio tu primo". Entonces él le dijo, "pues vamos a probarlo, tú quieres guerra pues guerra vas a tener"

El mismo primer día me enredé a pelear con 4 nenas y a las 4 le sometí a la misma vez.

O sea, le estábamos tirando a la del medio y entonces al estar tirándole piedras y todo eso pues se enfogonan bien brutal y entonces empiezan a tirarle en la escuela que no es. Esa escuela también se enfogona y tiran de todo, de todo lo que encontraron. Entonces hasta que uno... yo no entendí bien eso en verdad... supuestamente disque hubo uno que tiró un candado y le rompió el pie a una persona, a un estudiante, a uno de nuestra escuela, de la escuela que está al lado.

...pues esos niños que se meten a coger la bola y tirarla, yo le digo, "mera por qué tienes que hacer eso, que esto y lo otro". Pues como él se creía más listo, él se echaba mucho frente, mucho guille, y pues él me trajo al hermanito para que me diera a mí. Yo le dije "¿por qué no mejor me das tú en ves de tu hermanito?". Pues él vino y me empujó, y yo vine y lo empujé para atrás y, pues, nos echamos a pelear".

Los estudiantes han visto violencia desde el nivel elemental, en los grados kinder y primero.

Na', los mismos chamaquitos de elemental peleando, por canicas, esos juegos así que, "¡Ah, que esa es mía...!" y ¡Bum, bam!, se empataban a los puños ahí.

Hasta kinder, yo creo que yo llegué a ver, este, nenitos tirándose con juguetes.

Algunos estudiantes han sido víctimas de violencia verbal por parte de maestros, mientras que en otras ocasiones, son los estudiantes los agresores de los maestros. La violencia verbal parece ser la moda de agresión en el contexto escolar.

A veces los estudiantes se prospasan [sic] con los maestros. Esto le dicen, este, le faltan el respeto,

le dicen cosas malas, a veces los maestros no tienen la culpa porque los maestros, a veces, mera, a veces los maestros le dan impulsos a veces, o sea, dicen cosas que no tienen que decir”.

“me cago en tu madre” o “cabrona”, tú sabes esas palabras malas, o tirarle una piedra a la ventana del salón mientras está dando clase”.

Sí. Los maestros. Que él abre la boca como si fuera el pai.

Mano, se pusieron pico a pico. Y después ahí siguieron discutiendo.

...un revolú de una madre, este, gritándole a los guardias que si que ella tenía que hablar con los maestros, que si que esa maestra que si se las va a ver conmigo.

...yo tuve un maestro de matemáticas de octavo grado como que él una vez me dijo que yo era bruta. Entonces pues okay, estábamos en el salón y yo como que a mí las matemáticas como que nunca me han gustado y como que nunca entiendo muy bien. Y yo le dije que -yo siempre preguntaba y el siempre me ignoraba- y yo le dije que tenía una pregunta. Entonces la gente se empezó a reír y él dijo: “¿esa es tu pregunta?”. Yo le dije “esa es mi pregunta”. El dijo no se tienen que reír aunque la pregunta sea estúpida. Y entonces él me dijo: “tú eres como las personas que dicen ‘parece caca, huele a caca, es caca’”. Y en otra ocasión me dijo que yo era bruta así concretamente. Por eso yo pienso que los maestros también tienen violencia verbal contra los estudiantes. Y otra vez una maestra me preguntó.... cómo te lo digo... en términos despectivos como que si yo era dominicana. Y yo le dije que no y seguía insistiendo y yo como que, no. Entonces de ahí pasa a que los estudiantes empiezan a molestar: “que tú eres dominicana que si esto que si lo otro”. Y pues como también pues mi piel es oscura pues empiezan a chavar con comentarios “que tú eres negra y bla bla bla”.

La familia y la escuela son parte del microsistema en el que interactúa el estudiante a diario. Esas vivencias influyen significativamente en la visión que tienen los jóvenes de cómo pueden interactuar en esos entornos y en la comunidad a la que pertenecen. Los repertorios de conductas aprendidas en el hogar son repetidos tanto en la escuela como en la comunidad en general y viceversa.

El fenómeno de los puntos de droga en las comunidades, que mencionaron los jóvenes, se replica en el contexto escolar con los mini puntos de droga en las escuelas, los cuales son ‘atendidos’ por los corillos. Las peleas son el medio para mantener control del punto, tanto en la comunidad como en la escuela.

La membresía a un corillo que atiende un puntito de droga en la escuela, sirve para ‘ranquiarse’ y ser respetado, lo mismo que trabajar para un bichote sirve para mantener control y ejercer poder en el punto en la comunidad.

Ajá, el punto de nosotros así es, de los chamacos jóvenes así, es el puntito donde to’ el corillo se reúne pa’ vacilar y tripear...

La escalerita. Pues, en los tiempos de antes así, en séptimo, no, no revuleaban con los mismos de aquí. O sea, que to’s los que se pasaban ahí, to’s los que no se pasaban ahí le tenían miedo a los que, a “los de la escalerita”, que eran los más problemáticos...

Intermedia, sí. A pelear y a revulear con esa gente allá.

Mayormente por eso mismo también, por respeto, por hacerse los más machos, los más guapos.

Pues, íbamos p'allá y na' y íbamos caminando. Pero que ahora mismo, aunque tú vayas tranquilo, si tú vas pa' otra escuela, te dan porque tú no eres de esa escuela. Nosotros íbamos p'allá y cuando nosotros ellos empezaban a revulear pues nosotros ahí...

Contribución de los jóvenes a la reproducción de una cultura de la violencia

Las experiencias de violencia que viven como actores, como objetos y como entes pasivos se forman en los esquemas mentales de los jóvenes como repertorio de respuestas para responder ante distintas situaciones que enfrentan en su sistema ecológico. Las demandas sociales por mantener el respeto o el "ranquin" en los grupos de la escuela y la comunidad son los agentes catalíticos que provocan la reproducción de actos violentos de los jóvenes. En el hogar, por su parte, la violencia es producto del modelo que presentan los padres.

...porque ya se han criado así, desde pequeños se han criado con violencia a todo su alrededor.

...tu crías a tu hijo y depende cómo lo trates es como ese nene va a ser... si tú lo tratas mal, puede que este, a ella no le gusta su vida, se desquita con otras personas, cuando tenga un hijo se desquita con su hijo.

Las peleas entre hermanos o con los padres son una réplica de esa conducta violenta. Se observa que cuando la crianza —la disciplina— es buena o justa, no se reproducen actos violentos entre los miembros de la familia del joven.

En el contexto escolar y la comunidad la violencia se reproduce por la rivalidad por 'amiguitos/novios', por celos, no se soportan, por defenderse, para defender a alguien, por intolerancia, cuando un adulto (ejemplo un maestro) le provoca y como producto de la actividad delictiva en los puntos de droga. Como señalamos, algunos jóvenes han tenido experiencia en puntos de droga en la comunidad y en puntitos dentro de la escuela. Los siguientes extractos ilustran estas vivencias.

Y a veces, pues se buscaba problemas con otros estudiantes y, pues yo me tenía que meter en el medio a defenderlo, 'mira, este, perdónenlo, es que él es así, no hay razón por qué pelear'.

Y a mí me gustaba este nene que estaba en noveno; y yo pensaba que a ella le gustaba y que como que ella, ella hablaba con él pero no hablaba, no hablaba de mí sino para su propio bienestar y como que era todo lo contrario y como que cogí.... porque en sí ella siempre había sido la cabeza entre nosotros dos ella era la que me dominaba a mí y yo pues tenía eso como que acumulado y más el problema del muchacho. Y pues estábamos en una gira y ella se puso a hablar mal de mí a mis espaldas y pues ok, ahí yo fui la provocadora del accidente porque nos sirvieron la comida y entonces estaban las sobras... yo cogí las sobras de todo el mundo y había un flan y lo metí ahí... y entonces se lo puse en la mesa y ella estaba con otra gente y ella cogió el flan y me lo tiró en la falda entonces yo cogí el flan del piso y pegué en la cara y ahí empezó toda la pelea.

Yo como no me caí bien con uno, entonces me sacó del techo ya que no podía más con él, siempre me estaba chavando y todo. Pues empecé ahí a criticar, se enfogonó conmigo, me empuja y pues le di unos cuantos puños.

Si yo no le hubiera quitado esa silla pues entonces no nos hubiéramos buscado esa pelea.

...le dio clase a mi pa'i, entonces ya estaba como que muy insoportable y pues no aguanté y yo vengo y le digo, "ah, yo no sé cómo mi pa'i la soportó a usted.

Pues, después en 8vo tuve otra que no pude soportar más al nene... A mí no me importó en verdad porque el nene era bastante fuerte y gordo, y daba bastante duro. Si le caí a puños, olvídete, le caí a puños y pues... me dañó los espejuelos. Y entonces no nos hablamos por un buen tiempo; él paró de criticarme, fíjate, por lo menos.

...el maestro sale diciendo, –“¡Ah, viste, eso, eso es lo que pasa por estar escuchando la sata, por estar escuchando la música de Satanás, que si ustedes son bien satánicos, que si esto que si lo otro..!” . Y yo me altero. Me alteré y salí discutiendo con él, que... le alcé la man, le, le zum, le zumbé un puño.

...yo miro para atrás y veo a este chamaco que está encima de mi hermano y dándole cantazos. Y yo no tuve más remedio que cogerlo por la camisa, así, halarlo y tirarlo pa'l lado porque no voy a dejar que también le diera a mi hermano.

...porque yo soy goldito vite y yo no aguanto respiración tanto y yo vite a él dalme yo tengo que bajalme y volvel otra vez y vite cojel las costillas, vite cojel aire y echalme pa' trás, me echo pa' trás y vuelvo p'alante y vite pero llegó el momento que él como que me fue a tiral pa' bajo y como que yo lo velé y le tiré el puño, con toa mi gana porque ya me tenía cansao y le y le tiré con to' la gana y le di.

Contribución de los jóvenes a la promoción de una cultura de paz

Se observa una tendencia en la opinión de los jóvenes entrevistados a considerar que es posible vivir sin violencia, aunque sea difícil lograrlo. Sus propuestas para promover una cultura de paz incluyen estrategias de reaprendizaje, de auto control y de controles externos. Las estrategias de reaprendizaje parten de la idea de que la violencia es una conducta aprendida en el propio sistema ecológico. Las interacciones dentro del microsistema, entiéndase la familia, la escuela y la comunidad, generan los respuestas violentas, por lo cual pueden reaprenderse nuevos repertorios de paz para resolver los conflictos que surjan. Veamos algunos extractos de las voces de los jóvenes sobre este tema.

Se consigue haciéndolo pasar por un castigo y que aprendan.

...como que buscar a alguien, como que un oficial o algo que todo el tiempo esté vigilando los pasillos, o no sé, como que poner cámaras, cosas que sean a la misma vez económicas y todo y que tú pienses que en verdad vayan a funcionar. Por ejemplo, si tú pones cámaras y la oficina de la directora es donde están todos los monitores. Justamente cuando la directora ve que hay una pelea comenzando pues entonces uno lo puede detener.

...cuando vayan a empezar una pelea, pues piensen antes de empezar esa pelea. Piensen lo que puede y lo que te puede ocurrir a ti, y piensa lo que esa persona vaya a sentir, el problema que te vaya a buscar y todo eso.

Si la gente, si la gente evita las palabras soeces, los malos entendimientos y el estar agregándose [sic] verbalmente, se puede.

Yo, por mí, yo, pues, yo hablaría con el personal de la escuela, con los maestros, con todos para que hablen con sus estudiantes y los orienten.

Bueno con más, más seguridad, más, los guardias más fuertes.

...hacerlos entender o darle como por ejemplo, darles una conferencia de las cosas malas que pueden ocurrir si usan la violencia y todo eso.

...darles una gira a que fueran a una cárcel de, de Puerto Rico y vieran lo que, lo que les podría esperarles si, si, siguieran con las cosas malas, con la violencia, este, los que, los que están en la cárcel.

...un taller para tratar de hacerlos reflexionar.

...hablando. Tratando de resolver.

Deben de ir a la iglesia. Eso para mí es paz.

...eliminando la violencia desde que son pequeños. Sabes, estableciéndoles metas, futuro. Este yo creo que se... alternativas, enseñándoles cómo manejar situaciones diferentes. O sea, desde los nenes pequeños yo creo que se puede ir cambiando esa forma de ellos de pensar y todas esas cosas que ellos ven en la calle y en la televisión, pues yo pienso que así se podría.

Concientizando [sic] a las personas.

Más ayuda de la policía.

La comunicación...los problemas entre familias vienen sobre la falta de comunicación.

...empezar a hablar con esa persona en vez de caerle a puño.

Ignorar a las personas que te están criticando, como decía mi mamá.

...empezando por no ser una persona violenta.

...tú vas y le preguntas y si no es cierto, te quedas tranquila.

En la tabla a continuación se presenta una lista de los medios sugeridos por los jóvenes para promover la paz.

Reaprendizaje	Autocontrol	Control externo
Orientaciones Conferencias Campañas y talleres Ir a la iglesia Visitas a la cárcel para conocer de cerca las vivencias de los presos	Pensar antes de pelear Hablar para resolver Aclarando malentendidos Ignorando a los que critican Empezar por no ser violento	Castigo para que aprendan Vigilancia en las escuelas Guardias de seguridad Rondas de la policía Hablar con el alcalde

Elementos del sistema ecológico que han servido como agentes catalíticos en las experiencias violentas que han tenido los participantes del estudio y su significado

Los jóvenes de EE han sido actores, espectadores u objeto de violencia desde muy temprana edad. En el entorno familiar se suscitan peleas verbales y físicas entre hermanos. Las causas de estas peleas tienden a ser la rivalidad entre hermanos, en su empeño de mantener su “ranquin” en la familia. Parece ser que los jóvenes buscan el respeto de sus hermanos, no importa el orden de nacimiento que ocupen. El hermano mayor busca mantener su lugar de autoridad, por ser el mayor, mientras que los menores buscan ser respetados porque sienten que merecen el respeto. El mayor se siente retado cuando el menor “chava” por buscar atención. Por su parte el menor se siente “enfogonao” cuando el mayor se mete en sus asuntos y quiere fungir como padre.

Se observa además que los padres emplean la violencia verbal y física como medio para impartir la disciplina. Los padres gritan, insultan y agraden físicamente a sus hijos para imponer y hacer cumplir las reglas del hogar.

En el contexto escolar, por su parte, los jóvenes han experimentado la violencia desde el kindergarten. Sin embargo, la tendencia ha sido ver o participar en peleas con más frecuencia desde el cuarto grado, intensificándose desde el séptimo grado. Los cambios de escuela, así como mantener el respeto de otros (ranquin), son generadores de problemas que terminan en actos violentos. Aun cuando se observa que la actividad violenta es primordialmente entre alumnos, algunos maestros también utilizan la agresión verbal con sus estudiantes. En menos frecuencia se han suscitados actos violentos de parte de los estudiantes hacia los maestros.

Actos violentos generados por los estudiantes vs. los producidos por el ambiente

Los estudiantes con PEA y DAH presentan dificultad en el lapso de atención así como dificultad en las interacciones sociales, entre otras características. Las dificultades secuelas de estas características pudieran ser los catalíticos para que esos jóvenes generen actos violentos. Supongamos que el joven escucha una discusión pero no puede determinar lo que la causó, ni cómo él se afecta. Su pobre lapso de atención no le permite seguir la secuencia de la discusión y al sentirse amenazado, reacciona con violencia verbal o hasta física. Los jóvenes con DAH, por ejemplo, tienen dificultad en controlar su hiperactividad y pueden responder de forma violenta aun sin ser provocados.

Como hemos establecido, los estudiantes de EE han generado actos violentos entre ellos y hacia los maestros. La agresión verbal domina sobre la agresión física; sin embargo, esta última ha sido más intensa. En el escenario escolar y comunitario se observan más actos de violencia física generados por los jóvenes que en el familiar. Una posible explicación a esta tendencia pudiera ser el conocimiento que tienen los padres sobre el impedimento de su hijo. Cuando mamá y papá saben que su hijo tiene algún impedimento y lo aceptan, tienden a ser más comprensivos, y tratan de controlar el sistema ecológico para evitar situaciones conflictivas. Mientras que en el escenario escolar, la hiperactividad del joven con DAH puede ser la causante de que otro estudiante inicie una agresión contra ellos.

La violencia generada por los jóvenes de EE parece ser el producto del repertorio de respuestas aprendidas en la familia y la comunidad, así como de su propio impedimento. Las limitaciones en el procesamiento de información debido al PEA o al DAH hacen a estos jóvenes vulnerables a las influencias del sistema ecológico. Lo que observan en los distintos elementos del sistema ecológico pudiera ser considerado aceptable porque “el bichote” lo hizo o “porque papi lo hace así”: o porque en la televisión alguien lo hizo y no le pasó na’. Algunos forman parte de los corillos de la escuela, ya que esa es la moda. Al menos han visto que otros pertenecen a algún corillo. Parece ser que la membresía en el corillo les hace sentirse respetados o ranquiados. Ellos han observado que los más débiles son usados como *cherry* o *whirlpool* y no se les respeta.

Teoría emergente de la violencia

Esta investigación fenomenológica examinó el problema de la violencia desde la perspectiva de jóvenes de escuela intermedia y superior sin y con impedimentos. A partir de la información rica y abundante recopilada es nuestra intención continuar trabajando en el desarrollo de una teoría emergente sobre la violencia desde la perspectiva

de los jóvenes. Esta parte de la investigación requiere de mayor elaboración. En este informe sólo presentamos unos trazos preliminares.

Del análisis de las entrevistas a profundidad surgen algunos postulados.

1. Los jóvenes participantes demostraron ser conscientes de que la violencia es un problema serio y estuvieron prestos a proponer estrategias para detenerla y fomentar una cultura de paz.
2. El grupo de estudiantes sin impedimentos elaboró una definición del constructo 'violencia' basado en que es un mal social, producto de la acumulación de tensión; que perjudica a la persona, física y psicológicamente, y al medio ambiente.
3. Los jóvenes con impedimento, por su parte, postularon una definición de violencia como un problema entre dos personas, uno de los cuales puede ser él o ella misma. El estudiante de EE desarrolla su concepción de la violencia de las interacciones familiares, escolares y comunitarias y de su interpretación de esa realidad. Mientras, para el estudiante sin impedimentos la violencia es producto de experiencias vicarias de su sistema ecológico, más que de una participación activa.
4. La violencia puede provocar nuevos actos violentos, en especial en el estudiante de EE. Este estudiante replica en la escuela las conductas violentas aprendidas en el hogar y la comunidad en sus interacciones.
5. Muchos de los sentimientos que afloran por causa de la violencia que viven y observan los jóvenes de EE son detonantes inmediatos y a largo plazo, mientras que en los estudiantes regulares se observó una tendencia a experimentar sentimientos entre moderados a fuertes.
6. Existe consenso entre los participantes en cuanto a que el hogar y la familia son la fuente primordial del desarrollo de valores, y que una crianza caracterizada por ser justa, estricta y fundamentada en valores tales como el respeto, la buena comunicación y el afecto positivo contribuyen a formar personas menos violentas.
7. Aunque algunos de los participantes del estudio admitieron su participación en actos violentos, la inmensa mayoría repudia los actos de violencia y preferirían vivir en una sociedad libre de violencia.
8. De los componentes del mesosistema, los microsistemas comunidad y escuela son vistos como los más violentos, mientras que el microsistema familia parece ser aún un lugar donde todavía se protegen los derechos básicos de los individuos, la mayoría de las veces.
9. Algunos jóvenes reconocen que la música reggaetón de moda entre los jóvenes no aporta a disminuir la incidencia de los actos de violencia y que, por el contrario, es un estímulo para fomentar un estilo de vida y actitudes cónsonos con una cultura de violencia.
10. La información apunta a que las escuelas no ejercen todo el control que deberían para frenar la violencia, como en el caso de las violentas iniciaciones.

Plan de acción con los hallazgos de investigación

Los hallazgos del estudio serán diseminados de la siguiente manera:

1. Conferencia de prensa
2. Publicaciones - (1) publicación de dos artículos en revistas de Puerto Rico, con énfasis en aspectos psicológicos (i.e., *Revista Puertorriqueña de Psicología*) y educativos (i.e., *Educación*); (2) publicación de dos artículos en revistas fuera del país con énfasis metodológico (i.e., *Journal of Phenomenological Research*) y teórico (i.e., *Revista Interamericana de Psicología*); (3) presentación de ponencias en convenciones profesionales y congresos (i.e. Congreso Puertorriqueño de Investigación Educativa; 7th Global Conference "Cultures of Violence" – 2007) y (4) un libro en español (título tentativo: *Juventud y violencia: Vivencias, retos y posibilidades*).
3. Charlas en las escuelas sobre los hallazgos y sus implicaciones.
4. A largo plazo, los hallazgos del estudio servirán de base para desarrollar un modelo explicativo, de prevención y de intervención para jóvenes de escuela intermedia y superior.

Referencias

- American Psychological Association. (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, 57, 1060-1073.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carrasquillo, M.; Frau, R.; Knight, R. y Mercado, D. (2000). Violencia escolar en Puerto Rico: Conceptualización, trasfondo, percepciones y alternativas propuestas. *Paideia Puertorriqueña*, 2-1, 183-201.
- Casillas, M. (1998). *Abriendo la puerta de algo oculto... Confinados por la sociedad*. Tesis de maestría inédita. Universidad de Puerto Rico: Río Piedras.
- Daiute, C., & Fine, M. (2003). Youth perspectives on violence and injustice. *Journal of Social Issues*, 59 (1). Recuperado el 4 de septiembre de 2005 de <http://questia.com>
- Departamento de Educación. (1996). Ley 51, Ley de los servicios integrales para las personas con impedimentos. San Juan, PR: Autor.
- Gibbs, G. R. (2002). *Qualitative data analysis: Explorations with NVivo*. Buckingham, Great Britain: Open University Press.
- Glasser, B. , & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research* . New York: Aldine.
- Johnson, D, & Johnson, R. (2002). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Journal of Social Issues*. (2003). vol. 59 (1).
- Koop, C. E., & Lundberg, G. D. (1992). Violence in America: A public health emergency, time to bite the bullet back. *Journal of the American Medical Association*, 267, 3075-3076.
- Larke, J., Machado, J., & Torres, I. (2001). *Enfrentando la violencia escolar*. Tesis de maestría inédita. Universidad de Puerto Rico: Río Piedras.
- Leones, P. (2000). ERIC Clearinghouse on handicapped and gifted children. Reston, VA.
- Lucca, N., Lugo, I., Muñiz, C., & Vadi, J. (2004). *¿Quién contra nosotros? La violencia escolar desde la óptica del género, del discurso no tradicional del graffiti y del medioambiente*. Informe de Investigación. Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Lucca, N., Lugo, I., & Muñiz, C. (2005). *Violencia y juventud en Culebra*. Informe de Investigación. Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Margolin, G., & Gordis, E. B. (2000). The effects of family and community violence on children. *Annual Review of Psychology*. Recuperado el 22 de agosto de 2005 de <http://www.questia.com>
- Morgan, D. L., & Krueger, R. A. (1998). *The focus group kit*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. (1979). *The Belmont Report: Ethical principles and guidelines for the protection of human subjects of research*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Organización Mundial de la Salud. (2004, marzo). Alocución sobre el Informe mundial de la violencia y la salud. Puerto Ordaz, Venezuela. Recuperado de http://www.who.int/dg/lee/speeches/2004/puerto_ordaz_violencereport/es/
- Petty, R. (1999). *Manejo del salón de clases: Un manual para el maestro de vanguardia* (3ra ed). Hato Rey, PR: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Reardon, B. (1999). *La tolerancia, umbral de la paz*. San Juan, PR: Santillana-Ediciones UNESCO.
- Richards, L. (2000). *Using N5 in qualitative research*. Victoria, Australia: QSR International.
- Richards, L. (2007). NVivo 7. Victoria, Australia: QSR International.
- Rodríguez, J., Martínez, J., Sabalier, M., y Ríos, E. (2004). *La violencia: La otra cara de la moneda*. Fundación

- Solidaridad. San Juan, PR.
- Staudigl, M. (2004, September). *Phenomenological explanations of violence and their interdisciplinary value*. Paper presented at the 5th Global Conference Cultures of Violence, Oxford, UK.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tendenciaspr.com (2005, septiembre). Estadísticas de la Policía de Puerto Rico. Recuperado el 8 de septiembre de 2005 de www.tendenciaspr.com.
- Wenz-Gross, M., & Siperstein, G. N. (1998). Students with learning problems at risk in middle school: Stress, social support, and adjustment. *Exceptional Children*, 65(1), 91+. Retrieved September 9, 2005, from Questia database: <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=5001373158>

Apéndice A

Entrevista fenomenológica sobre la violencia

Nydia Lucca Irizarry ©2005

La entrevista se dividirá en tres secciones o encuentros, a saber: (I) *Violencia en el contexto familiar*, (II) *Violencia en la comunidad* y (III) *Violencia en la escuela*. Cada encuentro podría durar entre 45 y 90 minutos de duración. El entrevistador(a) saluda y pregunta al participante cómo se siente en el día de hoy. Pueden intercambiar ligeramente impresiones acerca del día. Le recuerda al participante que está participando voluntariamente en un estudio que se está haciendo para entender mejor las experiencias y necesidades de la juventud puertorriqueña y le recalca que se sienta en la libertad de decir todo lo que piensa y siente sobre el tema y de hacer preguntas cuando no entienda algo. Cuando perciba que el participante está listo (a gusto, cómodo) para comenzar, le hace la primera pregunta, que es obligada para todos los participantes.

Encuentro #1

A. General

1. Hoy vamos a conversar sobre la violencia. Has escuchado esa palabra anteriormente, ¿verdad?
2. Me gustaría que me explicaras con mucho detalle, para ti, ¿qué es la violencia?
3. ¿Con qué asocias la palabra violencia? (personas, lugares, cosas, hechos).
4. ¿Qué piensas cuando escuchas esa palabra— violencia?
5. ¿Qué sientes cuando oyes la palabra violencia? Explica.
6. ¿Podrías decirme algunos ejemplos de violencia?
 - a. ¿Por qué consideras que cada uno de esos que mencionaste es ejemplo de violencia?
 - b. ¿Y tú, personalmente, qué experiencia(s) has tenido con la violencia? (Estar muy pendiente para identificar en cuál de los tres contextos ha sido la experiencia: familia, comunidad o escuela).
 - c. ¿Qué otras experiencias has tenido con la violencia? Cuéntamelas todas y en detalle, que yo no tengo prisa y estoy aquí para escucharte.

B. Violencia en el Contexto Familiar

1. ¿Recuerdas la primera vez que tuviste una experiencia de violencia en tu familia? Cuéntame lo que recuerdes de eso. (Obtener información acerca de quiénes estaban involucrados, lo que pasó, y cómo se sintió el estudiante participante). ¿Qué otras experiencias de violencia recuerdas que hayan ocurrido en tu familia? (Indagar cómo se sintió en cada una de las instancias y cómo se siente al presente, al recordarlas).
2. ¿A quién(es) tú consideras violento(a) en tu familia y por qué? (Indagar sobre el padre, la madre, los hermanos y otros que vivieran o vivan en el hogar).

3. ¿Cómo ha sido la relación entre tú y cada uno de esas personas que tú consideras violentas? ¿Has tenido alguna dificultad con ellos? ¿Cuál?
4. ¿Cómo ha sido la disciplina en tu casa? ¿Quién ha estado a cargo de la disciplina en tu hogar?
5. ¿Consideras que tu crianza ha sido violenta? ¿Por qué?
6. Pensando en tu familia, ¿cuál dirías tú que ha sido la experiencia de violencia más importante que ustedes han tenido? ¿Por qué la consideras tan importante?
7. Que tú sepas, ¿algún miembro de tu familia ha tenido problemas con la ley, o ha estado preso? ¿Quién y por qué?
8. ¿Consideras que las personas violentas de tu familia han tenido un impacto en tu vida? Explica cómo.
9. ¿Has usado la violencia alguna vez en tu casa? ¿En qué momento? ¿Qué pasó? ¿Sabes por qué recurriste a la violencia? ¿Cómo te sentiste acerca de ese incidente?
10. ¿Qué opinas de la gente que usa la violencia en el hogar con la familia?
11. ¿Tienes algo más que añadir?

Hemos terminado por hoy. Muchas gracias por tu cooperación. Nos volveremos a ver: (coordinar fecha).

Encuentro #2

Violencia en la Escuela

Hoy vamos a continuar conversando sobre el tema que habíamos iniciado. Te recuerdo que te sientas en libertad de hablar, de contar todo lo que desees acerca de tus experiencias y de dar tus opiniones al respecto.

1. La vez pasada hablábamos de la violencia que ocurre en los hogares y la familia. Hoy vamos a hablar de la violencia que ocurre en las escuelas. ¿Qué entiendes tú por violencia en la escuela?
2. ¿Desde cuándo has visto tú violencia en la escuela? ¿Qué es lo que has visto en las escuelas que tú consideras violento? ¿Por qué cada una de esas situaciones son violentas?
3. ¿Cuáles fueron tus primeras experiencias con la violencia en las escuelas? Cuéntame en detalle.
4. ¿Alguno de esos actos violentos han sido contra ti? ¿Cuáles? Explícame en detalle qué fue lo que pasó en cada una de esas ocasiones. Dime lo que hiciste tú. Explícame cómo te sentías.
5. ¿Qué me puedes contar acerca de la violencia entre los estudiantes? Dame algunos ejemplos. ¿Por qué tú crees que se dan esas situaciones entre los estudiantes? ¿Qué tú opinas al respecto? ¿Cómo te han impactado esas experiencias?
6. ¿Has visto situaciones violentas entre los adultos o el personal que trabaja en la escuela? ¿Qué has visto? ¿Según tú, por qué surgen esas situaciones de violencia? ¿Cómo te han impactado cada una de esas experiencias?
7. ¿En algún momento has sido la persona que ha iniciado un acto de violencia en la escuela? Cuéntame en detalle lo que ocurrió. ¿Qué opinas de tu conducta en esa situación? ¿Por qué?
8. ¿Con qué frecuencia te has visto involucrado en situaciones de violencia en la escuela? En el último año, ¿en cuántos incidentes de violencia has estado directamente involucrado?
9. ¿Cuál fue tu más reciente experiencia de violencia en la escuela? Cuéntame en detalle lo ocurrido. ¿Qué consecuencias tuvo esa experiencia para ti?
10. ¿Cómo te sientes cuando protagonizas situaciones de violencia en la escuela?
11. ¿Crees que se puede detener la violencia en las escuelas? ¿De qué maneras? ¿Qué tú puedes hacer para que no haya violencia en las escuelas?
12. ¿Estarías dispuesto/a a participar en actividades dirigidas a poner fin a la violencia en las escuelas?
13. ¿Hay algo más que quieras decir acerca del tema que hemos tratado hoy?

Hemos terminado por hoy. Agradezco tu cooperación y que hayas compartido conmigo estas experiencias que has tenido en la escuela. Nos falta la última conversación, que será: (ponerse de acuerdo respecto al próximo encuentro).

Encuentro #3

Violencia en la Comunidad

Hoy vamos a terminar de conversar sobre el tema de la violencia. Como siempre, te recuerdo que te sientas en libertad de hablar, de contar todo lo que desees acerca de tus experiencias y de dar tus opiniones al respecto. La última vez hablamos de la violencia que ocurre en la escuela. La primera vez hablamos de la violencia que ocurre en los hogares, en las familias.

1. Hoy vamos a hablar de la violencia que ocurre en la comunidad, en los vecindarios, o sea en la calle. ¿Qué entiendes tú por violencia en la calle?
2. ¿Desde cuándo has visto tú violencia en la comunidad? ¿Qué es lo que has visto en la comunidad o vecindario que tú consideras violento? ¿Por qué cada una de esas situaciones son violentas?
3. ¿Cuáles fueron tus primeras experiencias con la violencia en los vecindarios donde has vivido? Cuéntame en detalle.
4. ¿Alguno de esos actos violentos han sido contra ti? ¿Cuáles?
5. Explícame en detalle qué fue lo que pasó en cada una de esas ocasiones. Dime lo que hiciste tú. Explícame cómo te sentías.
6. ¿Qué me puedes contar acerca de la violencia entre los jóvenes en la calle? Dame algunos ejemplos. ¿Por qué tú crees que se dan esas situaciones entre los jóvenes? ¿Qué tú opinas al respecto? ¿Cómo te han impactado esas experiencias?
7. ¿Has visto situaciones violentas entre los adultos del vecindario? ¿Qué has visto? ¿Según tú, por qué surgen esas situaciones de violencia? ¿Cómo te han impactado cada una de esas experiencias?
8. ¿En algún momento has sido la persona que ha iniciado un acto de violencia en la comunidad? Cuéntame en detalle lo que ocurrió. ¿Qué opinas de tu conducta en esa situación? ¿Por qué?
9. ¿Con qué frecuencia te has visto involucrado en situaciones de violencia en la calle o vecindario? En el último año, ¿en cuántos incidentes de violencia en el vecindario has estado directamente involucrado?
10. ¿Cuál fue tu más reciente experiencia de violencia en el vecindario? Cuéntame en detalle lo ocurrido. ¿Qué consecuencias tuvo esa experiencia para ti?
11. ¿Cómo te sientes cuando protagonizas situaciones de violencia en la calle o en el vecindario?
12. ¿Crees que se puede detener la violencia en las comunidades? ¿De qué maneras? ¿Qué tú puedes hacer para que no haya violencia en las comunidades?
13. ¿Estarías dispuesto/a a participar en actividades dirigidas a poner fin a la violencia en los vecindarios?
14. ¿Hay algo más que quieras decir acerca del tema que hemos tratado hoy?

Cierre

Hoy es la última vez que vamos a hablar de este tema y quiero hacerte unas últimas preguntas:

1. ¿Crees que sería posible vivir sin la violencia? ¿Cómo sería vivir sin la violencia? Describe cómo sería la vida en familia, la vida en las escuelas y la vida en los vecindarios.
2. ¿Te gustaría vivir sin la violencia? ¿Por qué?
3. Si contesta que SÍ en la #2: ¿Qué estarías dispuesto a hacer para terminar con la violencia?
4. Si contesta que NO en la #2: ¿Por qué es tan importante para ti vivir con la violencia?
5. ¿Qué puedes hacer para terminar la violencia?
6. ¿Qué puedes hacer tú para que la violencia continúe?
7. A fin de cuentas: ¿qué es la violencia para ti? Explica en detalle.

Hemos terminado con tu participación en este estudio. Agradezco tu cooperación durante todo este tiempo y que hayas compartido conmigo tus experiencias. Te deseo éxito en tus estudios y en tu vida.

Apéndice B

Guía de preguntas para el grupo focal sobre la violencia

Nydia Lucca Irizarry © 2005

Se harán tres grupos focales para cada escuela y nivel y el foco de cada uno será: (1) violencia en el contexto familiar, (2) violencia en la comunidad y (3) violencia en la escuela. Cada grupo focal podría tener una duración fluctuante entre 60 y 90 minutos. Habrá un facilitador/a y un grupo no mayor de 10 estudiantes. Se darán las instrucciones a seguir en el desarrollo del grupo focal. Luego se dará la presentación de los miembros del grupo. Los estudiantes usarán nombres ficticios para presentarse y cada vez que hablen se identificarán por ese nombre.

Violencia en la familia

1. Ustedes han estado conversando sobre la violencia en las últimas semanas. Vamos a repasar lo que es la violencia. [Se le dará oportunidad a los participantes a que se expresen]. [El facilitador/a hará una síntesis de las respuestas, para conformar una definición del grupo de lo que es la violencia].
2. La violencia puede ocurrir en las casas, en las familias. Vamos a hablar de cómo es que sucede eso.
3. ¿Cómo se sienten ustedes cuando ocurre la violencia en la familia?
4. ¿Hay algo que ustedes puedan hacer para detener la violencia en la familia? ¿Qué cosas pueden hacer?
5. ¿Qué mensaje les gustaría a ustedes enviar a las familias donde ocurre violencia?

Cierre. El Facilitador/a agradece la participación de los estudiantes.

Se servirá una merienda.

Violencia en la escuela

1. Ustedes han estado conversando sobre la violencia en las últimas semanas. Vamos a repasar lo que es la violencia. [Se le dará oportunidad a los participantes a que se expresen]. [El facilitador/a hará una síntesis de las respuestas, para conformar una definición del grupo de lo que es la violencia].
2. La violencia puede ocurrir en las escuelas. Vamos a hablar de cómo es que sucede eso.
3. ¿Cómo se sienten ustedes cuando ocurre la violencia en la escuela?
4. ¿Hay algo que ustedes puedan hacer para detener la violencia en la escuela? ¿Qué cosas pueden hacer?
5. ¿Qué mensaje les gustaría a ustedes enviar a las escuelas donde ocurre violencia?

Cierre. El Facilitador/a agradece la participación de los estudiantes.

Se servirá una merienda.

Violencia en la comunidad

1. Ustedes han estado conversando sobre la violencia en las últimas semanas. Vamos a repasar lo que es la violencia. [Se le dará oportunidad a los participantes a que se expresen]. [El facilitador/a hará una síntesis de las respuestas, para conformar una definición del grupo de lo que es la violencia].
2. La violencia puede ocurrir en las comunidades, en los vecindarios. Vamos a hablar de cómo es que sucede eso.
3. ¿Cómo se sienten ustedes cuando ocurre la violencia en la comunidad?
4. ¿Hay algo que ustedes puedan hacer para detener la violencia en la comunidad? ¿Qué cosas pueden hacer?
5. ¿Qué mensaje les gustaría a ustedes enviar a las comunidades donde ocurre violencia?

Cierre. El Facilitador/a agradece la participación de los estudiantes.

Se servirá una merienda.

La violencia entre los adolescentes puertorriqueños y sus factores de riesgo y protección

Introducción

Durante la década del 1990, la violencia en adolescentes incrementó notablemente y en la actualidad constituye un grave problema de salud pública en Puerto Rico. Entre los años del 1999 al 2005, los incidentes de violencia registrados en los planteles escolares de Puerto Rico aumentaron un 370%; de 821 en el 1999 a 3,038 en el 2005. Esta situación ha llevado al Departamento de Salud de Puerto Rico a plantear el reducir las peleas entre estudiantes y la portación de armas en las escuelas como objetivos de prioridad para el año 2010. El problema de violencia en adolescentes no es único de Puerto Rico. Según la Organización Panamericana de la Salud, en el año 2000 se produjeron a nivel mundial unos 1,999 homicidios de jóvenes (9.2 por 100,000 habitantes).

Este informe muestra los resultados de análisis dirigidos a determinar los factores asociados a la conducta violenta en adolescentes en Puerto Rico. Para esta investigación se utilizó el banco de datos del programa de encuestas escolares bienales conocida como Consulta Juvenil. El diseño de Consulta Juvenil es uno de corte transversal y se utiliza un cuestionario auto-administrado para recoger la información. Los datos analizados correspondieron a la encuesta realizada durante los años escolares 2002-03 y 2003-04. La muestra de adolescentes escolares del estudio constó de 59,552 estudiantes y fue representativa de todos los estudiantes del nivel intermedio y superior de todas las escuelas públicas y privadas de Puerto Rico (para más detalles sobre el marco muestral de Consulta Juvenil, ver sección de Métodos).

Modelo teórico

Para el análisis de los datos se aplicó el modelo de factores de riesgo y protección. El modelo de factores de riesgo y protección es un instrumento conceptual ampliamente utilizado en el campo de la salud pública.^{1,2} Las conductas problemáticas complejas, como lo es la conducta violenta, son el resultado de múltiples influencias provenientes de varias fuentes. Esto significa que no es posible comprenderlas desde la óptica de una sola de sus 'causas.' Mucho menos realista es el pretender que es posible prevenir las conductas problemáticas afectando sólo una de sus fuentes de influencia. Los modelos de factores de riesgo y protección, por tanto, suponen que las conductas problemáticas son el resultado probabilístico de múltiples factores que interactúan entre sí aumentando o disminuyendo el riesgo de los individuos.

Los factores de riesgo son características o atributos del individuo, grupo o ambiente que aumentan el riesgo de que un individuo lleve a cabo la conducta problemática. A mayor número de factores de riesgo afectando a un individuo, mayor será la probabilidad de que el individuo incurra en la conducta problemática. Por el contrario, si los factores de riesgo a los que se expone un individuo son reducidos, se

*Juan Carlos Reyes, EdD, Héctor Colón, PhD,
Margarita Moscoso, PhD
Centro de Estudios en Adicción/IRESA/Escuela de
Medicina, Universidad Central del Caribe*

*Comisión para la Prevención de la Violencia (COPREVI)
Universidad de Puerto Rico en Cayey, 2009*

reduce la probabilidad de que el individuo incurra en la conducta problemática.

Los factores de protección funcionan como escudos que protegen al individuo de los efectos nocivos de los factores de riesgo. A mayor número de factores de protección con los que cuente un individuo, menor será la probabilidad de que el individuo incurra en la conducta problemática.

El modelo de factores de riesgo y protección reconoce cinco grandes fuentes de influencia sobre las conductas problemáticas en adolescentes: las influencias provenientes del vecindario o comunidad, la escuela, la familia, los pares, y las características y recursos del individuo. Dentro de cada fuente, los factores específicos que se examinan provienen de la evidencia científica de estudios previos.

La lógica del modelo de factores de riesgo y protección establece que para cada población se deben identificar los factores de mayor impacto. Una vez identificados éstos, los programas preventivos más efectivos serán aquellos que logren reducir los factores de riesgo de mayor impacto y logren aumentar o fortalecer los factores de protección de mayor impacto.

Los análisis aquí presentados fueron realizados con el propósito de identificar, para la población de adolescentes de Puerto Rico, aquellos factores de riesgo y protección que guardan el mayor potencial de lograr reducir la conducta violenta. Los factores examinados en el modelo fueron derivados de la evidencia empírica acumulada por estudios anteriores.

Métodos, medición y análisis

Este estudio utilizó el banco de datos recopilado por el programa Consulta Juvenil. Consulta Juvenil consiste de encuestas escolares bienales realizadas con el propósito de monitorear de forma continua el uso de sustancias y otras conductas problemáticas en los adolescentes. Las encuestas de Consulta Juvenil se han venido realizando desde el 1990. En este estudio se utilizaron los datos de la encuesta realizada en el periodo entre el 2002 y el 2004, conocida como Consulta Juvenil VI.

Muestreo

El marco muestral de Consulta Juvenil VI incluyó a todas las escuelas públicas y privadas registradas en el Departamento de Educación y en el Consejo de Educación General. Las escuelas se agruparon en 72 estratas correspondientes al sistema público y privado, tres niveles académicos (elemental, intermedio y superior), y 12 regiones de prevención. La selección de escuelas procedió de acuerdo al número de escuelas en cada estrata. En las estratas que contenían sólo una o dos escuelas, todas las escuelas fueron seleccionadas. En las estratas que contenían entre tres y cinco escuelas, dos escuelas fueron seleccionadas de forma aleatoria. En las estratas con más de cinco escuelas, se seleccionaron cinco escuelas de forma sistemática y con probabilidad proporcional a tamaño. De esta forma, la muestra de Consulta Juvenil VI consistió en el nivel elemental de 60 escuelas, en el nivel intermedio de 260 escuelas, y en el nivel superior de 202. De cada escuela/nivel seleccionado se generó un listado de los grupos o salones existentes y, dependiendo del número de escuelas/niveles seleccionados en la estrata, entre cuatro y 20 grupos fueron seleccionados aleatoriamente. Un total de 3,495 grupos fueron seleccionados para participar en Consulta Juvenil VI.

Descripción de la muestra

La muestra fue ponderada para proveer a cada componente de la muestra una representación numérica equivalente a la fracción que representa en la población de estudiantes irrespectivo de la probabilidad de selección.

Quedaron excluidos del estudio aquellos estudiantes que estuvieron ausentes el día de la administración de la encuesta, aquellos cuyos padres rehusaron su participación o quienes no trajeron la carta de los padres autorizando su participación. La Tabla I a continuación muestra la participación de los estudiantes seleccionados. De una matrícula total de 83,149 estudiantes registrados en los grupos seleccionados para participar, 62,844 estudiantes

participaron en la encuesta, para una tasa de participación global de 75.6%.

Tabla I. Participación de los estudiantes seleccionados en Consulta Juvenil VI

Nivel	Matrícula	Participantes	Tasa de participación
Elemental	4,573	3,193	69.8%
Intermedio	38,320	29,810	77.8%
Superior	40,256	29,841	74.1%
Total	83,149	62,844	75.6%

Instrumentación

Consulta Juvenil VI utilizó un cuestionario auto-administrado. “Conducta violenta en adolescentes” durante el pasado año fue definida como una o más respuestas positivas a los siguientes ocho reactivos:

1. Durante el último año, ¿has herido a alguien lo suficiente como para que necesitara cuidado médico?
2. Durante el último año, ¿le has herido o pegado a un maestro?
3. Durante el último año, ¿has robado o tratado de robar un carro?
4. Durante el último año, ¿has dañado o roto a propósito algo que no era tuyo?
5. Durante el último año, ¿has andado con un revólver o pistola?
6. Durante el último año, ¿has llevado un revólver o una pistola a la escuela?
7. Durante el último año, ¿has sido miembro de alguna ganga?
8. Durante el último año, ¿has sido arrestado por algún policía?

El cuestionario también incluyó preguntas sobre uso de sustancias que han permanecido inalteradas a través de las múltiples administraciones de Consulta Juvenil. El instrumento también incluyó preguntas diseñadas para medir factores de riesgo y protección siguiendo el modelo teórico y los instrumentos diseñados por Hawkins, Catalano y sus colaboradores.³ El modelo de Hawkins y Catalano distingue las influencias de cinco dominios de factores: 1) Comunidad, 2) Escuela, 3) Familia, 4) Pares, y 5) Individuo. Las preguntas elaboradas por estos investigadores fueron traducidas y adaptadas a la población adolescente de Puerto Rico previo a la implantación de la encuesta.

La traducción y adaptación de las preguntas de riesgo y protección siguió una serie de pasos metodológicos. En primer lugar se trabajó la equivalencia semántica de cada pregunta. “Equivalencia semántica” se refiere a asegurar que el significado de la pregunta en español es similar a la pregunta como sería comprendida por un lector de habla inglesa. Para obtener equivalencia semántica se combinaron procedimientos de traducción independiente, comité de expertos bilingües, y traducción de regreso al idioma original. Las preguntas fueron traducidas del inglés al español por un grupo multidisciplinario de expertos en el área de prevención de uso de sustancias y violencia entre adolescentes. El equipo de investigadores evaluó los fraseos traducidos y las posibles dificultades que podrían confrontar los jóvenes en Puerto Rico en comprender la intención de las preguntas. Las traducciones que fueron identificadas por el equipo de investigadores como de dudosa comprensión fueron traducidas de regreso al inglés para asegurar su equivalencia semántica.

En segundo lugar, se procedió a la adaptación cultural del cuestionario. Las preguntas que contenían palabras o frases que no son utilizadas comúnmente por los adolescentes puertorriqueños fueron identificadas y los términos sustituidos por palabras de uso diario entre los adolescentes en Puerto Rico. Para este paso se utilizaron los hijos adolescentes de los investigadores como informantes cualificados. El cuestionario resultante fue traducido de vuelta al inglés para ser comparado con la versión original del instrumento. Cualquiera de las preguntas que al ser traducidas de vuelta al inglés hubiera perdido su significado o intención, fue nuevamente traducida. En los casos en que no fue posible conseguir la similitud esperada, la pregunta fue descartada.

En tercer lugar, se procedió a realizar un estudio piloto. El estudio piloto se llevó a cabo en dos escuelas. Un total de cuatro grupos de estudiantes de séptimo y noveno grado participaron de la prueba piloto. Una vez realizado

el piloto se analizaron los resultados y se incorporaron a la versión final del cuestionario. También se incluyeron en la versión final las sugerencias de los entrevistadores que participaron de la prueba piloto.

Al igual que en años anteriores, los cuestionarios fueron diseñados para ser autoadministrados y estaban previamente codificados. El tiempo promedio de cumplimentación fue de 30 minutos.

Trabajo de campo

La participación en el estudio fue voluntaria. Previo a la administración de la encuesta se solicitaron permisos a las autoridades escolares. De las escuelas seleccionadas, cuatro no participaron. Los padres de los estudiantes fueron también consultados mediante carta. El consentimiento solicitado de los padres incluyó garantías de confidencialidad a la escuela y a sus hijos. Los entrevistadores contratados por los investigadores para la administración de la encuesta fueron adiestrados en la protección de la confidencialidad y en la cumplimentación de los cuestionarios. La administración de la encuesta fue llevada a cabo por los entrevistadores y los maestros de cada salón permanecieron fuera de los salones durante la administración.

Definición operacional de los factores de riesgo y protección

Dominio: Factor (R/P)	Reactivos	Respuestas y Criterio de Dicotomización de los Reactivos	Criterio de Dicotomización del Factor
Com: Desorganización Social y Física (R)	En tu comunidad, ¿hay graffiti? En tu comunidad, ¿hay crimen? En tu comunidad, ¿hay venta de drogas? En tu comunidad, ¿hay peleas? En tu comunidad, ¿hay edificios vacíos o abandonados?	No hay Hay un poco vs.* Hay mucho	Una o más respuestas positivas
Com: Fácil Acceso a Armas (R)	¿Cuán fácil se te haría conseguir una arma de fuego?	Muy difícil Un poco difícil Un poco fácil vs.* Muy fácil	Una respuesta positiva
Com: Fácil Acceso a Alcohol (R)	¿Cuán fácil se te haría conseguir bebidas alcohólicas?	Muy difícil Un poco difícil Un poco fácil vs.* Muy fácil	Una respuesta positiva
Com: Fácil Acceso a Drogas Ilícitas (R)	¿Cuán fácil se te haría conseguir marihuana? ¿Cuán fácil se te haría conseguir alguna otra droga?	Muy difícil Un poco difícil Un poco fácil vs.* Muy fácil	Una o más respuestas positivas
Com: Reconocimiento por Conductas Pro-sociales (P)	¿Hay vecinos que se sienten orgullosos de ti cuando haces las cosas bien? ¿Algunos de tus vecinos te felicitan cuando haces las cosas bien? ¿Tienes vecinos que te motivan a hacer las cosas bien?	No vs.* Sí	Tres respuestas positivas

Com: Normas Desfavorables al Uso de Alcohol (P)	En tu vecindario, ¿cuán malo es que alguien de tu edad tome alcohol?	Nada malo Un poco malo Malo vs.* Muy malo	Una respuesta positiva
Com: Normas Desfavorables al Uso de Drogas Ilícitas (P)	En tu vecindario, ¿cuán malo es que alguien de tu edad use marihuana?	Nada malo Un poco malo Malo vs.* Muy malo	Una respuesta positiva
Esc: Pobre Desempeño Académico (R)	En general, ¿cuáles fueron tus notas el año pasado? Mis notas en la escuela son mejores que las notas de las de los demás. ¿Has repetido algún grado?	Todas/casi todas A y B Todas/casi todas B y C vs.* Todas/casi todas C y D Todas/casi todas D y F Siempre Casi siempre A veces vs.* Casi nunca Nunca No vs.* Sí	Dos o más respuestas positivas
Esc: Inestabilidad Escolar (R)	¿Cuántas veces has cambiado de escuela desde que estabas en primer grado?	Nunca 1 ó 2 veces 3 ó 4 veces vs.* 5 ó 6 veces 7 veces o más	Una respuesta positiva
Esc: Intención de Abandonar Escuela (R)	¿Estás pensando dejar la escuela?	No estoy considerando vs.* Quizás Estoy	Una respuesta positiva
Esc: Ausentismo (R)	¿Faltaste sin permiso o “cortaste clase” durante los pasados 30 días?	Nunca 1 vez 2 veces 3 veces vs.* 4-5 veces 6-10 veces 11+ veces	Una respuesta positiva

Esc: Buen Ajuste Escolar (P)	<p>¿Cuán a menudo sientes que el trabajo que haces en la escuela es importante y de valor?</p> <p>¿Cuán interesantes son la mayoría de tus clases?</p> <p>¿Disfrutas de la escuela?</p> <p>¿Trataste de hacer tu mejor trabajo en la escuela?</p>	<p>Nunca Raramente Algunas Veces A menudo vs.* Casi siempre</p> <p>Muy aburridas Un poco aburridas A veces interesantes Bastante interesantes vs.* Muy interesantes</p> <p>Nunca Casi nunca A veces Casi siempre vs.* Siempre</p>	Tres o más respuestas positivas
Esc: Oportunidad para Participación en Conductas Pro-sociales (P)	<p>Mis maestros me piden que participe en proyectos especiales. Los estudiantes tienen oportunidad para ayudar a decidir las actividades en clase y reglas del salón. En mi escuela hay muchas actividades en las que los estudiantes pueden participar.</p>	<p>Nunca Casi nunca A veces Casi siempre vs.* Siempre</p>	Dos o más respuestas positivas
Esc: Reconocimiento por Conductas Pro-sociales (P)	<p>Mis maestros me alaban cuando trabajo duro en la escuela. En la escuela le dejan saber a mis padres cuando he hecho algo bien. Mis maestros(as) se dan cuenta cuando estoy haciendo un buen trabajo.</p>	<p>Nunca Casi nunca A veces Casi siempre vs.* Siempre</p>	Dos o más respuestas positivas
Fam: Falta de Supervisión con Respecto a Armas (R)	<p>¿Se darían cuenta tus padres si andaras con un arma de fuego?</p>	<p>Sí vs.* No</p>	Una respuesta positiva
Fam: Conflicto Familiar (R)	<p>¿Hay discusiones fuertes en tu casa? ¿Se insultan o gritan con frecuencia los miembros de tu familia? En tu casa, ¿discuten siempre por las mismas cosas?</p>	<p>No vs.* Sí</p>	Tres respuestas positivas
Fam: Uso de Alcohol por parte de Padres (R)	<p>¿Cuán a menudo tus padres o encargados toman bebidas alcohólicas?</p>	<p>Nunca vs.* Varias veces al año Varias veces al mes Solo los fines de semana Varias veces a la semana A diario</p>	Una respuesta positiva
Fam: Uso de Drogas Ilícitas por parte de Padres (R)	<p>¿Cuán a menudo tus padres o encargados usan marihuana? ¿Cuán a menudo tus padres o encargados usan cocaína? ¿Cuán a menudo tus padres o encargados usan otras drogas?</p>	<p>Nunca vs.* Varias veces al año Varias veces al mes Solo los fines de semana Varias veces a la semana A diario</p>	Una o más respuestas positivas

Fam: Uso de Alcohol por parte de Hermanos (R)	¿Cuán a menudo tus hermanos toman bebidas alcohólicas?	Nunca vs.* Varias veces al año Varias veces al mes Solo los fines de semana Varias veces a la semana A diario	Una respuesta positiva
Fam: Uso de Drogas Ilícitas por parte de Hermanos (R)	¿Cuán a menudo tus hermanos usan marihuana? ¿Cuán a menudo tus hermanos usan cocaína? ¿Cuán a menudo tus hermanos usan otras drogas?	Nunca vs.* Varias veces al año Varias veces al mes Solo los fines de semana Varias veces a la semana A diario	Una o más respuestas positivas
Fam: Actitudes Desfavorables a Conductas Antisociales (P)	Para tus papás, ¿cuán malo es que tú robes algo? Para tus papás, ¿cuán malo es que tú dibujes grafitti? Para tus papás, ¿cuán malo es que tú busques una pelea?	Nada malo Un poco malo Malo vs.* Muy malo	Tres respuestas positivas
Fam: Actitudes Desfavorables al Uso de Alcohol (P)	Para tus papás, ¿cuán malo es que tú tomes cerveza, vino, ron?	Nada malo Un poco malo Malo vs.* Muy malo	Una respuesta positiva
Fam: Actitudes Desfavorables Uso de Drogas Ilícitas (P)	Para tus papás, ¿cuán malo es que tú fumes marihuana?	Nada malo Un poco malo Malo vs.* Muy malo	Una respuesta positiva
Fam: Supervisión Familiar (P)	¿Te preguntan tus padres si has hecho tus asignaciones? ¿Se dan cuenta tus padres si no llegas a tiempo a casa? ¿Alguno de tus padres sabe dónde estás y con quién estás? Tus padres, ¿quieren que les avises si vas a llegar tarde? ¿Son claras las reglas en tu casa? En tu casa, ¿tienen reglas claras sobre el uso de alcohol y drogas? ¿Se darían cuenta tus padres si bebieras cerveza, vino o licor (ron, vodka, whisky o ginebra) sin su permiso?	No vs.* Sí	Siete respuestas positivas
Fam: Apego a los Padres (P)	¿Eres bien apegado a tu papá? ¿Le cuentas tus cosas a tu papá? ¿Te gusta pasar tiempo con tu papá? ¿Eres bien apegado a tu mamá? ¿Le cuentas tus cosas a tu mamá? ¿Te gusta pasar tiempo con tu mamá?	No vs.* Sí	Seis respuestas positivas

Fam: Oportunidad para Participación en Conductas Pro-sociales (P)	¿Puedes opinar sobre las decisiones familiares? ¿Tus padres te invitan a menudo a hacer cosas que te gustan? ¿Podrías pedirle ayuda a tu papá o a tu mamá si tuvieras?	No vs.* Sí	Tres respuestas positivas
Fam: Reconocimiento por Conductas Pro-sociales (P)	Si estás haciendo algo bien, tus padres, ¿te lo dicen? ¿Cuán a menudo tus padres te dicen que están orgullosos de ti?	Nunca Casi nunca Casi siempre vs.* Siempre	Dos respuestas positivas
Par: Pares Practican Conductas Antisociales (R)	En el último año, tus amigos, ¿han sido suspendidos de la escuela? En el último año, tus amigos, ¿han andado con un arma de fuego? En el último año, tus amigos, ¿han vendido drogas ilegales? En el último año, tus amigos, ¿han tratado de robar o han robado carros? En el último año, tus amigos, ¿han sido arrestados? En el último año, tus amigos, ¿han abandonado la escuela?	Ninguno Alguno vs.* La mayoría Todos	Una o más respuestas positivas
Par: Pares Usan Alcohol (R)	En el último año, tus amigos, ¿han tomado bebidas alcohólicas?	Ninguno Alguno vs.* La mayoría Todos	Una respuesta positiva
Par: Pares Usan Drogas Ilícitas (R)	En el último año, tus amigos, ¿han utilizado marihuana? En el último año, tus amigos, ¿han utilizado LSD? En el último año, tus amigos, ¿han utilizado inhalantes? En el último año, tus amigos, ¿han utilizado pastillas no recetadas?	Ninguno Alguno vs.* La mayoría Todos	Una o más respuestas positivas
Par: Reconocimiento por Conductas Antisociales (R)	¿Cuán cool te verían los demás si tú empezaras a tomar bebidas? ¿Cuán cool te verían los demás si fumaras marihuana? ¿Cuán cool te verían los demás si usaras otras drogas ilegales? ¿Cuán cool te verían los demás si andaras con un arma de fuego?	Nada cool Poco cool vs.* Algo cool	Una o más respuestas positivas
Ind: Inicio Temprano en Conductas Antisociales (R)	¿Cuántos años tenías la 1era vez que te suspendieron de la escuela? ¿Cuántos años tenías la 1era vez que te arrestaron? ¿Cuántos años tenías la 1era vez que llevaste un arma de fuego? ¿Cuántos años tenías la 1era vez que atacaste a alguien con la intención de lastimarlo seriamente?	No lo he hecho 18 años 17 años 16 años 15 años 14 años vs.* 13 años 12 años 11 años o menos	Una o más respuestas positivas

Ind: Inicio Temprano en Uso de Alcohol (R)	¿Cuántos años tenías la 1era vez que tomaste alcohol?	No lo he hecho 18 años 17 años 16 años 15 años 14 años vs.* 13 años 12 años 11 años o menos	Una respuesta positiva
Ind: Inicio Temprano en Uso de Drogas Ilícitas (R)	¿Cuántos años tenías la 1era vez que usaste marihuana? ¿Cuántos años tenías la 1era vez que usaste alguna otra droga?	No la he probado 18 años 17 años 16 años 15 años 14 años vs.* 13 años 12 años 11 años o menos	Una o más respuestas positivas
Ind: Búsqueda de Sensaciones e Impulsividad (R)	¿Cuán a menudo haces algo porque te dio la gana? ¿Cuán a menudo has hecho algo peligroso porque alguien te retó? ¿Cuán a menudo has hecho locuras aunque fueran un poco peligrosas? Creo que es importante pensar antes de actuar. Tengo que tener todo al momento. Cambio de actividad en actividad con frecuencia.	Nunca Pocas veces vs.* Bien a menudo	Tres o más respuestas positivas
Ind: Síntomas de Depresión (R)	A veces siento que la vida no vale la pena. A veces pienso que no soy bueno en nada. Creo que soy un fracaso. Durante el pasado año, me sentí deprimido o triste la mayor del tiempo. ¿Has considerado seriamente suicidarte? ¿Cuántas veces has tratado de suicidarte?	No vs.* Sí Nunca Si, hace más de un año vs.* Si, en el último año Ninguna vez vs.* Una vez Dos o tres veces Cuatro o mas veces	Tres o más respuestas positivas

Ind: Actitudes Desfavorables a Conductas Antisociales (P)	¿Cuán malo crees que es llevar una pistola a la escuela? ¿Cuán malo crees que es robar algo? ¿Cuán malo crees que es el que alguien de tu edad empiece una pelea con alguien? ¿Cuán malo crees que es el que alguien de tu edad ataque a alguien con la intención? ¿Cuán malo crees que es el que alguien de tu edad se quede fuera de la escuela?	Nada malo Un poco malo Malo vs.* Muy malo	Cinco o más respuestas positivas
Ind: Actitudes Desfavorables al Uso de Alcohol (P)	¿Estás de acuerdo con que alguien de tu edad use alcohol?	Sí vs.* No	Una respuesta positiva
Ind: Actitudes Desfavorables al Uso de Drogas (P)	¿Estás de acuerdo con que alguien de tu edad use inhalantes? ¿Estás de acuerdo con que alguien de tu edad use marihuana? ¿Estás de acuerdo con que alguien de tu edad use cocaína? ¿Estás de acuerdo con que alguien de tu edad use heroína? ¿Estás de acuerdo con que alguien de tu edad use crack?	Sí vs.* No	Una o más respuestas positivas
Ind: Alta Religiosidad (P)	¿Con cuánta frecuencia vas a actividades religiosas o servicios? ¿Cuán importante es la religión en tu vida?	No voy En ocasiones especiales Dos a tres veces al mes vs.* Una o más veces por semana No es importante Un poco importante Bastante importante vs.* Bien importante	Dos respuestas positivas

Análisis

Los efectos multiplicadores ('odds ratios') de los factores de riesgo y protección fueron estimados utilizando regresión logística multivariada y controlando por sexo y nivel escolar. Los coeficientes resultantes de la regresión logística se utilizaron para calcular los por cientos de riesgo o protección atribuibles a cada factor.

Procesamiento y análisis de datos

El 100% de los cuestionarios cumplimentados fue revisado visualmente para identificar cuestionarios mal cumplimentados y respuestas ilegibles. Los cuestionarios fueron entrados en medio electrónico y la fidelidad de la entrada de datos fue verificada entrando nuevamente el 10% de los cuestionarios y comparando los datos resultantes de la segunda entrada con los datos de la primera entrada. Se procedió a realizar análisis exploratorios de la base de datos mediante inspección de las distribuciones de frecuencia y el análisis de respuestas incongruentes. Las respuestas que evidenciaron falta de información o respuesta incongruente en un por ciento de cuestionarios mayor al 3% fueron descartadas. También se examinaron las respuestas incongruentes relacionadas al uso de sustancias. Patrones de uso claramente exagerados y respuestas positivas a sustancias inexistentes fueron identificadas y descartadas. Se invalidaron 99 cuestionarios, o el 0.40% del total.

La muestra fue pesada utilizando los totales de matrícula de cada estrato obtenidos del Departamento de Educación y del Consejo de Educación General. Los pesos proveen a cada estrato una representación numérica en la muestra equivalente a la fracción que la estrato representa en el universo de estudiantes, irrespectivo de la probabilidad de selección y de la tasa de participación de los estudiantes de la estrato. La muestra de análisis de este estudio consistió de un total de 59,288 participantes.

Ajuste del modelo de factores de riesgo y protección

El cuestionario de Consulta Juvenil VI contenía 142 reactivos relacionados a factores de riesgo y protección de conductas violentas. Estos reactivos fueron agrupados en 40 factores de riesgo y protección. Esta sección describe los procedimientos utilizados para construir los factores y determinar los niveles de cada factor que representaba riesgo o protección elevada.

Primero, las respuestas de cada reactivo fueron agrupadas en dos grupos correspondientes a ausencia (0) o presencia (1) del indicador de riesgo o protección. Luego las respuestas de los reactivos de cada factor fueron sumadas. Las sumatorias resultantes de cada factor fueron dicotomizadas para representar presencia de riesgo o de protección. Sumas ascendentes a 1 o más constituyeron el criterio de dicotomización para establecer presencia de riesgo en la mayor parte de los casos. Para establecer la presencia de protección se utilizó el criterio del máximo valor posible de cada sumatoria. La tabla a continuación detalla el contenido de cada factor y los criterios de dicotomización.

La Tabla II desglosa las características socio-demográficas de la muestra. La primera columna numérica registra la cantidad real de participantes de cada grupo socio-demográfico, la segunda columna muestra la cantidad de participantes representados en la muestra luego de pesada, la tercera columna calcula la fracción que cada grupo representa en la muestra luego de ponderada para compensar por las probabilidades de selección de cada estrato de la muestra. El desglose por sexo fue de 46.6% varones y 53.4% hembras. La mayor parte de los participantes (54.1%) se encontraba entre las edades de 13 a 15 años. Luego de pesada, poco más del 80% de la muestra provino del sistema público, mientras que el 18.3% provino del sistema privado. El 55.9% de los participantes se encontraba cursando estudios a nivel intermedio al momento de ser entrevistados. En términos del arreglo familiar, el 50.3% de la muestra vivía con ambos padres, el 43.0% vivía con uno de sus padres, y el 6.7% vivía con ninguno de éstos; el 13% también vivía con sus abuelos. Cerca del 1% de los participantes vivía con un cónyuge o vivía con hijos. En cuanto a la educación de los padres, el 41.6% de los padres y el 51.4% de las madres contaba con estudios a nivel universitario; el 13.4% de los padres y el 10.5% de las madres no habían completado la escuela superior.

Tabla II. Descripción de la muestra

Característica	N (No ponderada)	n (ponderada)	Por ciento
Sexo			
Masculino	27,280	26,953	46.6
Femenino	30,524	30,854	53.4
Edad			
11 años o menos	829	936	1.6
12 años	7,423	8,594	14.5
13 años	10,086	11,416	19.3
14 años	9,621	10,459	17.7
15 años	10,654	10,100	17.1
16 años	11,100	9,828	16.6
17 años	7,917	6,580	11.1
18 años	1,306	1,089	1.8
19 años o más	184	143	0.2
Sistema Escolar			
Público	55,227	48,435	81.7
Privado	4,061	10,853	18.3

Tabla II. Descripción de la muestra (continuación)

Característica	n (sin pesar)	n (pesada)	Por ciento
Nivel			
Intermedio	29,584	33,163	55.9
Superior	29,704	26,125	44.1
Viven con Padres	59,288		
Ambos padres	30,039	29,830	50.3
Padre o madre	25,057	25,505	43.0
Ninguno	4,192	3,953	6.7
Además viven con...	59,288		
Abuelos	7,128	7,687	13.0
Esposo(a)	718	577	1.0
Hijo(a)s	600	555	0.9
Educación del Padre			
Menor que escuela superior	9,579	7,919	13.4
Escuela superior	19,499	17,211	29.0
Mayor que escuela superior	21,802	24,684	41.6
No saben	8,408	9,474	16.0
Educación de la Madre	58,288		
Menor que escuela superior	7,539	6,220	10.5
Escuela superior	18,042	15,560	26.2
Mayor que escuela superior	27,581	30,462	51.4
No saben	6,126	7,046	11.9

Hallazgos

Esta sección presenta las prevalencias de las conductas que fueron consideradas conducta violenta. También se muestran los desgloses de las conductas por nivel escolar y sexo. La sección de mapas muestra los patrones de concentración geográficos por municipios.

Para fines de este estudio las siguientes conductas fueron consideradas conductas violentas:

- Herir a alguien
- Pegar a un maestro
- Hurtar o intentar hurto de vehículo
- Vandalizar propiedad ajena
- Cargar un arma de fuego
- Llevar un arma a escuela
- Pertener a ganga
- Haber sido arrestado

Componentes de la conducta violenta

Tabla III. Porcentajes de adolescentes que informaron conductas violentas durante el último año por nivel escolar y sexo

Conductas informadas (año previo a la entrevista)	Nivel		Sexo		Todos
	Intermedio	Superior	Varones	Hembras	
Herido a alguien	3.0	3.9	5.0	1.9	3.4
Pegado a un maestro	1.1	0.8	1.5	0.5	1.0
Hurto/intento hurto de vehículo	0.9	1.2	1.7	0.4	1.0
Vandalizado propiedad ajena	8.4	10.9	11.8	7.5	9.5
Cargado un arma de fuego	2.5	4.9	6.1	1.2	3.6
Llevado un arma a escuela	1.6	2.4	3.3	0.7	1.9
Pertenecido a ganga	3.9	4.3	5.9	2.3	4.0
Arrestado	1.0	1.3	1.9	0.4	1.1
Alguna de las anteriores	13.1	17.6	20.1	10.5	15.1

El 15.1% de los participantes informó haber cometido al menos un acto de violencia durante el año previo a la entrevista. Entre los componentes de la conducta violenta, el acto de violencia más prevaleciente lo fue el vandalizar la propiedad ajena (9.5%), seguido por pertenecer a una ganga (4.0%), cargar un arma de fuego (3.6%) y haber herido a alguien (3.4%). Los actos menos prevalentes lo fueron el llevar un arma a la escuela (1.9%), haber sido arrestado (1.1%), pegarle a un maestro (1.0%), y el hurto o intento de hurto de un vehículo (1.0%).

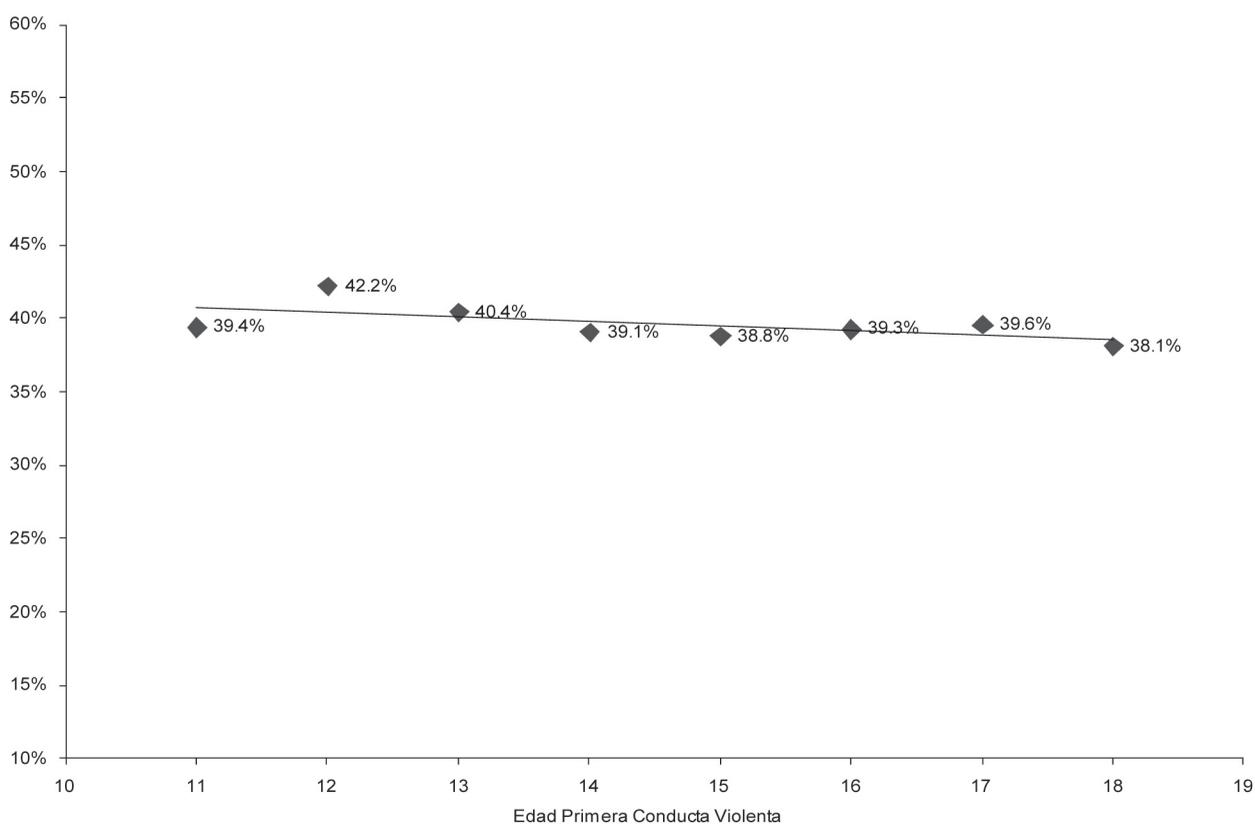
Los varones fueron más dados a llevar a cabo todos los tipos de actos de violencia en comparación con las hembras. Una décima parte de las hembras informó al menos una conducta violenta (10.5%), mientras que en los varones la prevalencia fue del doble (20.1%).

Con excepción de pegarle a un maestro, los estudiantes del nivel superior fueron más dados a cometer conductas violentas comparados con los estudiantes del nivel intermedio. De los estudiantes del nivel intermedio, el 13.1% informó al menos una conducta violenta. En los estudiantes del nivel superior el 17.6% informó al menos una conducta violenta.

Conducta violenta y edad de inicio de otras conductas problemáticas

En la literatura sobre conductas problemáticas entre adolescentes puede observarse ampliamente que los adolescentes que comienzan a llevar a cabo conductas problemáticas temprano en la niñez (inicio temprano en el uso de alcohol, drogas, sexo prematuro y conductas violentas) están más propensos a comportarse de manera violenta durante su adolescencia, y más aun tener problemas serios en la adultez como resultado de sus conductas.

Gráfica 1. Porcentajes de adolescentes que informaron conductas violentas durante el último año por edad de la primera vez de alguna conducta violenta*

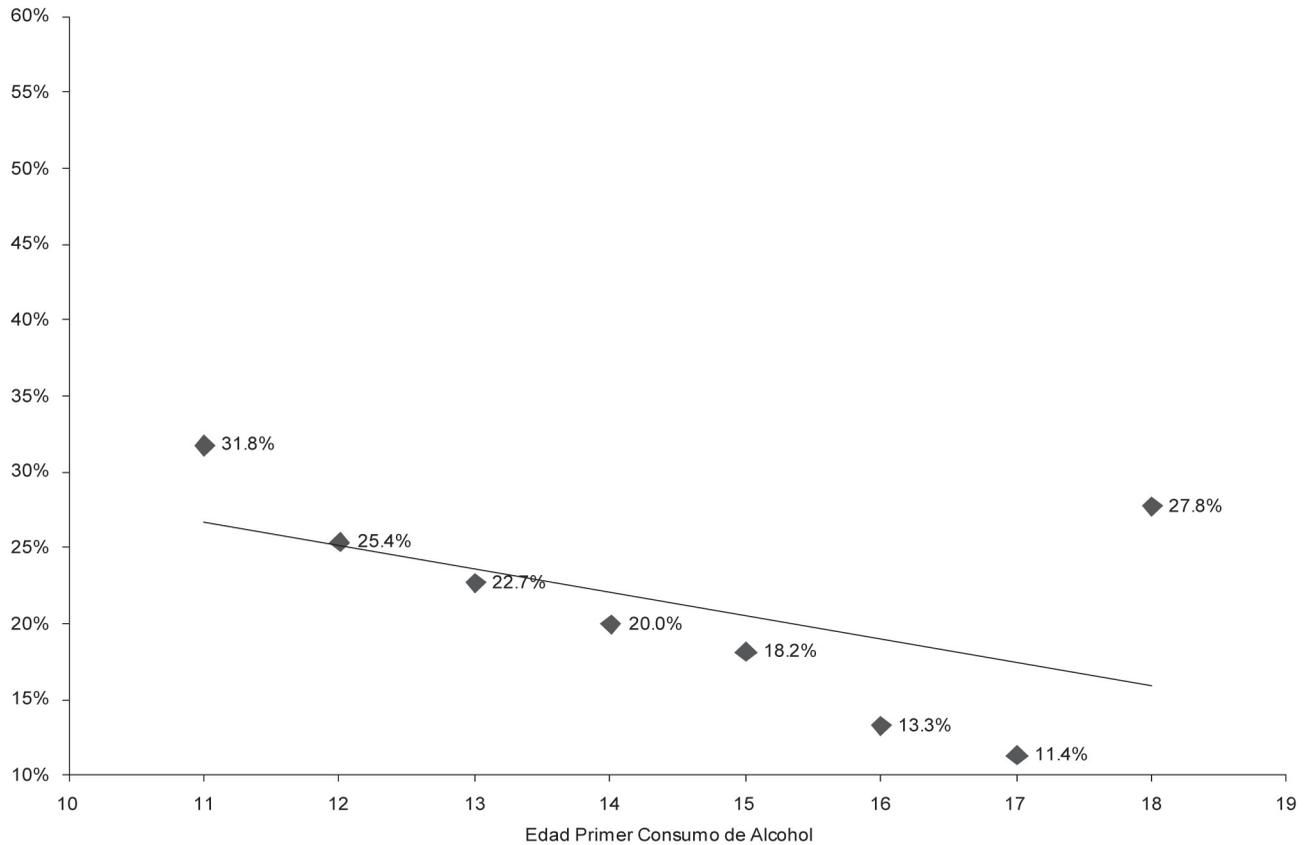


* Entre aquellos adolescentes que informaron al menos una conducta violenta

◆ = Por ciento observado — = Tendencia lineal estimada

En la Gráfica 1 puede observarse que los estudiantes que informaron conductas violentas a edades más tempranas fueron más dados a informar actos de violencia durante el último año. En otras palabras, a menor edad de inicio en conductas violentas, mayor prevalencia de conducta violenta en la actualidad.

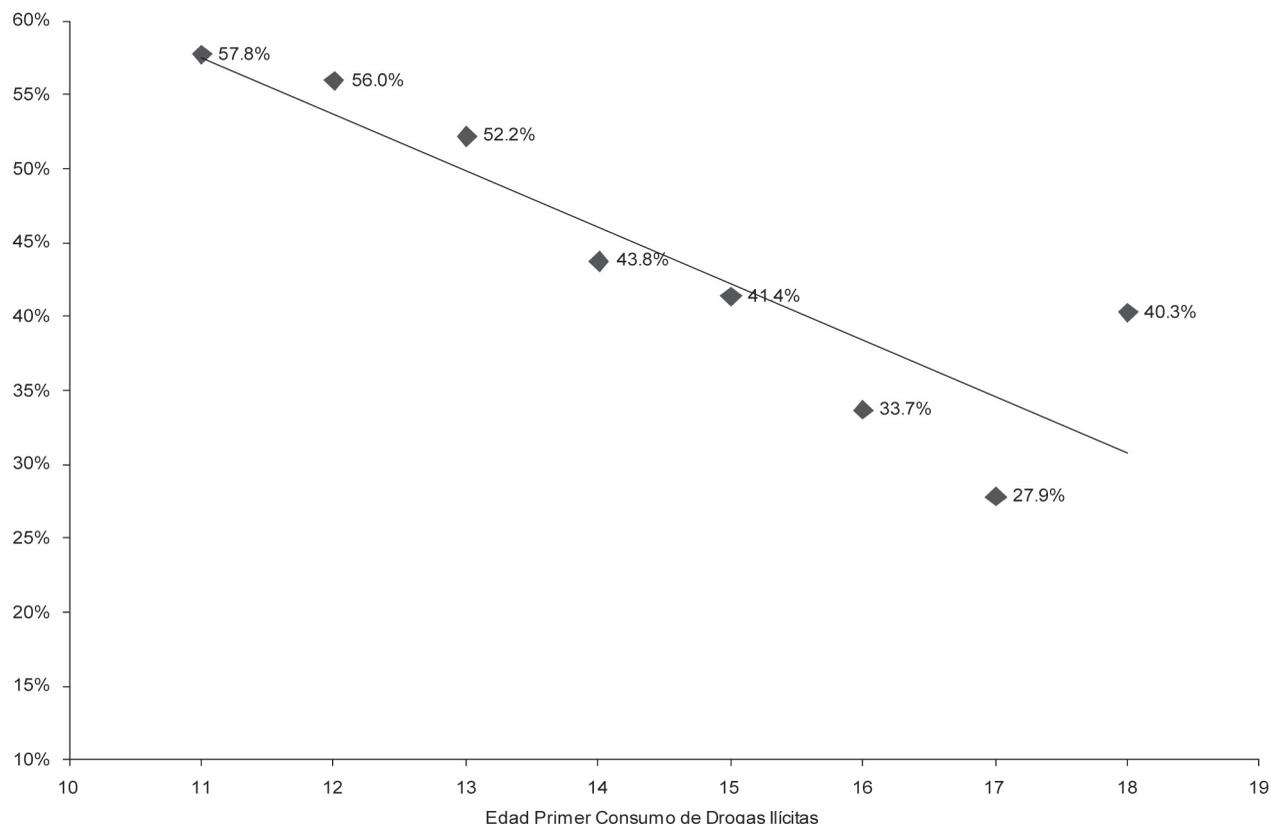
Gráfica 2. Porcentaje de adolescentes que informaron conductas violentas durante el último año por edad de la primera vez que consumieron alcohol*



* Entre aquellos adolescentes que informaron uso de alcohol alguna vez en su vida
◆ = Por ciento observado — = Tendencia lineal estimada

En la Gráfica 2 se muestra la relación que existe entre el inicio temprano en el uso de alcohol y la conducta violenta. En esta gráfica se observa una relación negativa, donde los adolescentes que iniciaron el uso de alcohol a edades tempranas son más dados a informar actos de violencia en el último año.

Gráfica 3. Porcentaje de adolescentes que informaron conductas violentas durante el último año por edad de la primera vez que consumieron drogas ilícitas*



* Entre aquellos adolescentes que informaron uso de drogas ilícitas alguna vez en su vida
 ◆ = Por ciento observado — = Tendencia lineal estimada

En la Gráfica 3 se puede observar la relación entre el uso de drogas ilícitas y la conducta violenta. En esta gráfica se observa una relación negativa fuerte, donde los adolescentes que iniciaron el uso de drogas a edades tempranas son considerablemente más dados a informar actos de violencia durante el último año.

Distribución geográfica de la conducta violenta

Esta sección presenta la distribución geográfica de las diferentes conductas violentas. El uso de mapas para describir la situación de violencia en el país es de suma importancia debido a que nos permite observar la distribución geográfica de la conducta violenta e identificar zonas de mayor concentración de estas conductas.

Mapa 3. Distribución geográfica de informar hurto o intento de hurto de un vehículo durante el último año



Leyenda: Menos de 0.5%; 0.5-0.9%; 1.0-1.4%; 1.5-1.9%; 2.0-2.4%; 2.5% o más

En el Mapa 3 se observa la distribución geográfica de intento de hurto de vehículos. Las prevalencias más altas de hurto o intento de hurto entre adolescentes se encuentran dispersas a través de toda la isla, aunque se pueden observar prevalencias altas en los municipios de la montaña tales como: Comerio, Barranquitas, Cayey, Aguas Buenas y Adjuntas. También se observa una alta prevalencia de intento de hurto en la isla municipio de Vieques.

Mapa 4. Distribución geográfica de informar haber vandalizado propiedad ajena durante el último año



Leyenda: Menos de 5.0%; 5.0-6.9%; 7.0-8.9%; 9.0-10.9%; 11.0-12.9%; 13.0% o más

En el Mapa 4 se observa la distribución geográfica de haber vandalizado propiedad ajena. Las prevalencias más altas de vandalismo se observan en el área metropolitana extendida, moviéndose hacia la montaña con especial atención en los municipios de Guaynabo y Aguas Buenas. Nuevamente, la isla municipio de Vieques resultó con una de las prevalencias más altas.

Mapa 5. Distribución geográfica de informar haber cargado arma de fuego durante el último año



Leyenda: Menos de 1%; 1.0-1.9%; 2.0-2.9%; 3.0-3.9%; 4.0-4.9%; 5.0% o más

En el Mapa 5 se muestra la distribución geográfica de haber cargado arma de fuego. La mayor concentración de casos se encuentra en el área metropolitana, con excepción de San Juan, y se extiende hacia el este por los municipios de Carolina, Loíza y Luquillo. También puede observarse que este patrón se extiende hacia los municipios de la montaña (Aibonito y Cayey) llegando hasta el sur a los municipios de Guayama, Arroyo y Maunabo.

Mapa 6. Distribución geográfica de informar haber llevado un arma de fuego a la escuela durante el último año



Leyenda: Menos de 1%; 1.0-1.9%; 2.0-2.9%; 3.0-3.9%; 4.0-4.9%; 5.0% o más

En el Mapa 6 se muestra la distribución geográfica de haber llevado un arma de fuego a la escuela. Esta distribución geográfica es completamente diferente a la distribución de haber cargado un arma. Las prevalencias mayores se encuentran en los municipios de Guayama y Aguadilla, mientras que en el área metropolitana y en la zona este se observa una menor concentración de casos.

Mapa 7. Distribución geográfica de informar haber pertenecido a una ganga durante el último año



Leyenda: Menos de 1.5%; 1.5-2.9%; 3.0-4.4%; 4.5-5.9%; 6.0-7.4%; 7.5% o más

En el Mapa 7 se muestra la distribución geográfica de haber pertenecido a una ganga. En este mapa se muestra una mayor concentración de casos en diferentes regiones de la isla. Primero, tenemos prevalencias altas en la zona este en los municipios de Carolina, Canóvanas, Loíza, Luquillo, Fajardo y Ceiba, incluyendo la isla de Vieques. Este patrón de mayor concentración se extiende a través de la costa sureste conteniendo los municipios de Humacao, Yabucoa, Maunabo, Patillas, Arroyo, Guayama, Salinas y Santa Isabel. También se observa una alta concentración entre los municipios de Aguadilla e Isabela.

Mapa 8. Distribución geográfica de informar haber sido arrestado durante el último año



Leyenda: Menos de 0.5%; 0.5-0.9%; 1.0-1.4%; 1.5-1.9%; 2.0-2.4%; 2.5% o más

En el Mapa 8 se muestra la distribución geográfica de haber sido arrestado. Partiendo de este mapa podemos apreciar una distribución bastante dispersa, donde en la zona este de la isla se encuentran las prevalencias más altas. El municipio de Cataño reflejó la prevalencia más alta de estudiantes adolescentes que informaron haber sido arrestados durante el último año.

Mapa 9. Distribución geográfica de conducta violenta en adolescentes durante el último año



Leyenda: Menos de 9.0%; 9.0-11.9%; 12.0-14.9%; 15.0-17.9%; 18.0-20.9%; 21.0% o más

En el Mapa 9 se muestra la distribución geográfica de haber cometido al menos un acto de violencia durante el último año. En este mapa se puede observar una mayor concentración de casos en la zona metropolitana, excluyendo al municipio de San Juan. Los municipios de área metropolitana de mayor prevalencias son Guaynabo y Bayamón. A partir del municipio de Bayamón se extiende una mayor concentración hacia los municipios de Toa Baja, Toa Alta, Naranjito, Corozal, Comerío, Aguas Buenas, Abonito, Cayey, y llegando hasta el sur de la isla a los municipios de Guayama y Arroyo. Por último, la isla municipio de Vieques resultó entre los municipios de mayor prevalencia de conducta violenta entre los estudiantes adolescentes.

Factores de riesgo y protección

Esta sección presenta las prevalencias de los factores de riesgo y protección. La prevalencia de un factor se define como el número de personas que presentan dicho factor en la población bajo estudio en un momento especificado dividido por el número de personas en la población en ese momento. Para efectos de este informe un factor de riesgo puede definirse como una característica del individuo o de su ambiente (familia, pares, escuela y comunidad) que aumenta la probabilidad de que los adolescentes lleven a cabo conductas violentas. Por otro lado, los factores protectivos pueden definirse como, características del individuo o de su ambiente que reducen la probabilidad de que los adolescentes cometan actos violentos.

Prevalencias

La Tabla IV presenta las prevalencias de los factores de riesgo y protección de la conducta violenta. A continuación se mencionan los factores de riesgo y protección más prevalentes entre los adolescentes escolares en Puerto Rico.

Dominio Comunidad: Los factores de riesgo más prevalentes fueron el fácil acceso al alcohol y la desorganización social y física. El factor de protección más prevaleciente fue normas desfavorables al uso de drogas ilícitas.

Dominio Escuela: Los factores de riesgo de mayor prevalencia fueron tener un pobre desempeño académico y el ausentismo. El factor de protección más prevaleciente fue tener oportunidad para participar en actividades pro-sociales.

Dominio Familia: El factor de riesgo más prevaleciente fue el uso de alcohol por parte de los padres. El factor de protección más prevaleciente fue que los padres tengan actitudes desfavorables al uso de drogas ilícitas.

Dominio Pares: El factor de riesgo más prevaleciente fue tener pares que usan alcohol.

Dominio Individuo: Los factores de riesgo más prevalentes fueron el inicio temprano en el uso de alcohol y tener síntomas de depresión. El factor de protección más prevaleciente fue tener actitudes desfavorables al uso de drogas.

Tabla IV. Prevalencias de factores de riesgo y protección de la conducta violenta en adolescentes

Dominio y Factor	Por ciento
Dominio: Comunidad	
Factores de Riesgo	
Desorganización Social y Física	26.3
Fácil Acceso a Armas	10.6
Fácil Acceso a Alcohol	32.5
Fácil Acceso a Drogas Ilícitas	17.4
Factores de Protección	
Reconocimiento por Conductas Pro-sociales	53.1
Normas Desfavorables al Uso de Alcohol	54.5
Normas Desfavorables al Uso de Drogas Ilícitas	76.1
Dominio: Escuela	
Factores de Riesgo	
Pobre Desempeño Académico	13.2
Inestabilidad Escolar	5.6
Intención de Abandonar Escuela	4.7
Ausentismo	9.5
Factores de Protección	
Buen Ajuste Escolar	17.6
Oportunidad para Participación en Conductas Pro-sociales	22.7
Reconocimiento por Conductas Pro-sociales	15.8
Dominio: Familia	
Factores de Riesgo	
Falta de Supervisión con Respecto a Armas	20.4
Conflicto Familiar	11.4
Uso de Alcohol por parte de Padres	51.5
Uso de Drogas Ilícitas por parte de Padres	2.9
Uso de Alcohol por parte de Hermanos	25.6
Uso de Drogas Ilícitas por parte de Hermanos	5.1
Factores de Protección	
Actitudes Desfavorables a Conductas Antisociales	67.6
Actitudes Desfavorables al Uso de Alcohol	69.3
Actitudes Desfavorables al Uso de Drogas Ilícitas	93.1
Supervisión Familiar	52.4
Apego a los Padres	30.2
Oportunidad para Participación en Conductas Pro-sociales	55.9
Reconocimiento por Conductas Pro-sociales	40.1

Tabla IV (continuación). Prevalencias de factores de riesgo y protección de la conducta violenta en adolescentes

Dominio y Factor	Por ciento
Dominio: Pares	
Factores de Riesgo	
Pares Practican Conductas Antisociales	10.1
Pares Usan Alcohol	26.4
Pares Usan Drogas Ilícitas	8.5
Reconocimiento por Conductas Antisociales	6.1
Dominio: Individuos	
Factores de Riesgo	
Inicio Temprano en Conductas Antisociales	12.1
Inicio Temprano en Uso de Alcohol	31.0
Inicio Temprano en Uso de Drogas Ilícitas	3.8

Continuación

Búsqueda de Sensaciones e Impulsividad	9.9
Síntomas de depresión	24.2
Factores de Protección	
Actitudes Desfavorables a Conductas Antisociales	34.4
Actitudes Desfavorables al Uso de Alcohol	73.6
Actitudes Desfavorables al Uso de Drogas	91.7
Alta Religiosidad	21.1

Efectos multiplicadores ('Odds Ratios')

Esta sección presenta los resultados del análisis de regresión logística multivariada que se realizó para identificar los factores de riesgo y protección asociados a la conducta violenta (Tabla 3). Un análisis de regresión multivariada se refiere al uso de un modelo matemático para estimar la probabilidad de llevar a cabo conductas violentas (variable dependiente) en presencia de un factor (variable independiente) luego de ajustado por otras variables de interés (por ejemplo, edad y sexo). Los efectos multiplicadores ('odds ratios') pueden definirse como el cociente de posibilidades de que un evento ocurra (conducta violenta) cuando está presente el factor versus el cociente de que ocurra en ausencia del factor. Los efectos multiplicadores muestran la magnitud por la cual la presencia del factor multiplica el riesgo de que la conducta violenta se dé. A continuación se mencionan los factores de riesgo y protección asociados a la conducta violenta por cada uno de los dominios del modelo.

Dominio Comunidad: Los factores de riesgo más influyentes para la conducta violenta lo fueron la desorganización social y física y el fácil acceso a armas. No se identificaron factores de protección significativos en este dominio.

Dominio Escuela: Los factores de riesgo más influyentes para la conducta violenta lo fueron el tener intención de abandonar la escuela y el ausentismo. El factor de protección más influyente lo fue el tener buen ajuste escolar.

Dominio Familia: El factor de riesgo más influyente para la conducta violenta fue la falta de supervisión con respecto a armas. Los factores de protección más influyentes lo fueron el tener padres con actitudes desfavorables a conductas antisociales y el apego a los padres.

Dominio Pares: El factor de riesgo más influyente para la conducta violenta lo fue el tener pares que practican conductas antisociales. No se identificaron factores de protección significativos en este dominio.

Dominio de Individuo: Los factores de riesgo más influyentes para la conducta violenta lo fueron la búsqueda de sensaciones e impulsividad y el inicio temprano en conductas antisociales. Los factores de protección más influyentes lo fueron el tener actitudes desfavorables a las conductas antisociales y al uso de drogas.

Tabla V. Estimados de efectos multiplicadores ('odds ratios') de factores de riesgo y protección de la conducta violenta en adolescentes*

Dominio y Factor	Efecto Multiplicador ('Odds Ratio')	valor de p
Dominio: Comunidad		
Factores de Riesgo		
Desorganización Social y Física	1.5	<.001
Fácil Acceso a Armas	1.5	<.001
Fácil Acceso a Alcohol	1.2	<.001
Fácil Acceso a Drogas Ilícitas	1.2	<.001
Factores de Protección		
Reconocimiento por Conductas Pro-sociales	1.0	.730
Normas Desfavorables al Uso de Alcohol	0.9	.134
Normas Desfavorables al Uso de Drogas Ilícitas	1.0	.401
Dominio: Escuela		
Factores de Riesgo		

Continuación

Pobre Desempeño Académico	1.2	<.001
Inestabilidad Escolar	1.1	.076
Intención de Abandonar Escuela	1.6	<.001
Ausentismo	1.3	<.001
Factores de Protección		
Buen Ajuste Escolar	0.8	<.001
Oportunidad para Participación en Conductas Pro-sociales	0.9	.057
Reconocimiento por Conductas Pro-sociales	1.0	.624
Dominio: Familia		
Factores de Riesgo		
Falta de Supervisión con Respecto a Armas	1.5	<.001
Conflicto Familiar	1.1	.079
Uso de Alcohol por parte de Padres	1.1	.097
Uso de Drogas Ilícitas por parte de Padres	1.0	.642
Uso de Alcohol por parte de Hermanos	1.0	.685
Uso de Drogas Ilícitas por parte de Hermanos	1.0	.435
Factores de Protección		
Actitudes Desfavorables a Conductas Antisociales	0.6	<.001
Actitudes Desfavorables al Uso de Alcohol	1.0	.386
Actitudes Desfavorables al Uso de Drogas Ilícitas	1.0	.398
Supervisión Familiar	0.9	<.001
Apego a los Padres	0.7	<.001
Oportunidad para Participación en Conductas Pro-sociales	1.0	.491
Reconocimiento por Conductas Pro-sociales	1.0	.702

* Estimados derivados mediante regresión logística multivariada

Tabla V (continuación). Estimados de efectos multiplicadores ('odds ratios') de factores de riesgo y protección de la conducta violenta en adolescentes*

Dominio y Factor	Efecto Multiplicador ('Odds Ratio')	valor de p
Dominio: Pares		
Factores de Riesgo		
Pares Practican Conductas Antisociales	1.7	<.001
Pares Usan Alcohol	1.3	<.001
Pares Usan Drogas Ilícitas	1.0	.456
Reconocimiento por Conductas Antisociales	1.5	<.001
Dominio: Individuos		
Factores de Riesgo		
Inicio Temprano en Conductas Antisociales	2.0	<.001
Inicio Temprano en Uso de Alcohol	1.5	<.001
Inicio Temprano en Uso de Drogas Ilícitas	1.9	<.001
Búsqueda de Sensaciones e Impulsividad	2.5	<.001
Síntomas de depresión	1.7	<.001
Factores de Protección		
Actitudes Desfavorables a Conductas Antisociales	0.5	<.001
Actitudes Desfavorables al Uso de Alcohol	0.8	<.001
Actitudes Desfavorables al Uso de Drogas	0.7	<.001
Alta Religiosidad	0.9	<.001

* Estimados derivados mediante regresión logística multivariada

Riesgo y protección atribuible de cada factor

En esta sección se presenta el riesgo atribuible de los diferentes factores para cada dominio. A diferencia del “odds ratio”, que mide la fuerza de asociación, el riesgo atribuible nos indica el potencial de prevención si la exposición al factor pudiera ser eliminada.

La Tabla VI muestra los estimados de riesgo o protección atribuibles a los factores de riesgo y protección de la conducta violenta en adolescentes. Los estimados representan la magnitud porcentual por la cual sería posible reducir la conducta violenta si el factor de riesgo estuviese ausente en todos los adolescentes o si el factor de protección estuviese presente en todos los adolescentes. Factores con magnitudes atribuibles de 5% o más fueron considerados como factores de impacto potencial. A continuación se mencionan los factores de riesgo y protección de impacto potencial en los diferentes dominios.

Dominio Comunidad: Los factores de riesgo de impacto potencial lo fueron el vivir en una comunidad de alta desorganización social y física y el tener fácil acceso al alcohol. Ningún factor protector mostró impacto potencial en este dominio.

Dominio Escuela: En este dominio el factor con impacto potencial lo fue el tener un buen ajuste escolar.

Dominio Familia: El factor de riesgo de impacto potencial lo fue la falta de supervisión de los padres respecto a las armas. Los factores protectivos de impacto potencial lo fueron las actitudes desfavorables hacia las conductas antisociales por parte de los padres, la supervisión familiar y el apego a los padres.

Dominio Pares: Los factores de impacto potencial en este dominio lo fueron el tener amigos que usan alcohol y el tener amigos que practican conductas antisociales.

Dominio Individuo: Los factores de riesgo de impacto potencial lo fueron el inicio temprano en el uso de alcohol, el inicio temprano en las conductas antisociales, la búsqueda de sensaciones e impulsividad, y los síntomas de depresión. Los factores protectivos de impacto potencial lo fueron el tener actitudes desfavorables a las conductas antisociales, actitudes desfavorables al uso del alcohol, y la alta religiosidad.

Tabla VI. Riesgo o protección porcentual atribuibles* a los factores de riesgo y protección de la conducta violenta en adolescentes

Dominio y Factor	Riesgo o Protección Atribuible (%)
Dominio: Comunidad	
Factores de Riesgo	
Desorganización Social y Física	9.2
Fácil Acceso a Armas	4.5
Fácil Acceso a Alcohol	5.9
Fácil Acceso a Drogas Ilícitas	3.5
Factores de Protección	
Reconocimiento por Conductas Pro-sociales	0.0
Normas Desfavorables al Uso de Alcohol	2.2
Normas Desfavorables al Uso de Drogas Ilícitas	0.0
Dominio: Escuela	
Factores de Riesgo	
Pobre Desempeño Académico	2.1
Inestabilidad Escolar	0.8
Intención de Abandonar Escuela	2.3
Ausentismo	3.6
Factores de Protección	
Buen Ajuste Escolar	10.7
Oportunidad para Participación en Conductas Pro-sociales	4.2
Reconocimiento por Conductas Pro-sociales	0.0

Continuación

Dominio: Familia	
Factores de Riesgo	
Falta de Supervisión con Respecto a Armas	8.0
Conflicto Familiar	1.1
Uso de Alcohol por parte de Padres	2.3
Uso de Drogas Ilícitas por parte de Padres	0.0
Uso de Alcohol por parte de Hermanos	0.0
Uso de Drogas Ilícitas por parte de Hermanos	0.0
Factores de Protección	
Actitudes Desfavorables a Conductas Antisociales	15.3
Actitudes Desfavorables al Uso de Alcohol	0.0
Actitudes Desfavorables Uso de Drogas Ilícitas	0.0
Supervisión Familiar	5.3
Apego a los Padres	13.9
Oportunidad para Participación en Conductas Pro-sociales	0.0
Reconocimiento por Conductas Pro-sociales	0.0

* Representa el estimado de la magnitud de reducción en conducta violenta si el factor de riesgo estuviese presente en el 0% de los adolescentes, o el factor de protección estuviese presente en el 100% de los adolescentes.

Tabla VI (continuación). Riesgo o protección porcentual atribuibles* a los factores de riesgo y protección de la conducta violenta en adolescentes

Dominio y Factor	Riesgo o Protección Atribuible (%)
Dominio: Pares	
Factores de Riesgo	
Pares Practican Conductas Antisociales	5.4
Pares Usan Alcohol	7.3
Pares Usan Drogas Ilícitas	0.0
Reconocimiento por Conductas Antisociales	2.8
Dominio: Individuos	
Factores de Riesgo	
Inicio Temprano en Conductas Antisociales	9.0
Inicio Temprano en Uso de Alcohol	11.5
Inicio Temprano en Uso de Drogas Ilícitas	3.0
Búsqueda de Sensaciones e Impulsividad	10.7
Síntomas de depresión	10.6
Factores de Protección	
Actitudes Desfavorables a Conductas Antisociales	30.3
Actitudes Desfavorables al Uso de Alcohol	6.7
Actitudes Desfavorables al Uso de Drogas	3.0
Alta Religiosidad	7.8

* Representa el estimado de la magnitud de reducción en conducta violenta si el factor de riesgo estuviese presente en el 0% de los adolescentes o el factor de protección estuviese presente en el 100% de los adolescentes.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación revelan que la prevalencia de violencia durante el último año entre los adolescentes de nivel intermedio y superior en las escuelas públicas y privadas de Puerto Rico es de 15.1%. A base de esta prevalencia se estima que un total de 8,952 estudiantes de nivel intermedio y superior han cometido al menos un acto de violencia durante el último año en Puerto Rico. En comparación con los Estados Unidos (32.2%), esta prevalencia es considerablemente menor.⁴ Probablemente existan muchas razones para esta diferencia y la explicación podría ser sumamente compleja. Sin embargo, es importante destacar que en los Estados Unidos el acceso a las armas de fuego es de los mayores en el mundo. Entre 1990 y 1995, los Estados Unidos alcanzaron el primer lugar en la tasa de muertes relacionadas con armas de fuego entre adolescentes, al ser comparados con otros 25 países industrializados del mundo.⁵ A nivel internacional, la prevalencia de violencia en Puerto Rico también es menor al ser comparada con países como Italia (15.9%), Inglaterra (17.8%), España (24.4%) y los Países Bajos (26.3%). Cabe destacar que todos estos estudios, incluyendo “Monitoring the Future” (MTF) han sido realizados con estudiantes entre las edades de 15 a 18 años, mientras en Puerto Rico se incluyen estudiantes entre las edades de 12 a 18 años. Esta diferencia en la composición de la muestra se espera que tenga un efecto de reducción en la prevalencia de violencia a nivel general, ya que los actos de violencia son menos prevalentes entre las edades de 12 a 14 años. Según el “National Youth Survey” en los Estados Unidos, la edad de mayor prevalencia de actos de violencia es a los 16 años.⁶

Cuando observamos la prevalencia de conductas violentas de manera independiente, tenemos que la prevalencia de haber cargado un arma de fuego fue de 3.6% para toda la isla. Según el “Youth Risk Behavior Surveillance” (YRBS) del CDC en los Estados Unidos, la prevalencia de portación de armas de fuego entre los adolescentes de 16 a 17 años fue de 5.7%. A partir de estos hallazgos podemos observar que la prevalencia de portación de armas en Puerto Rico es menor que la de Estados Unidos. No obstante, la diferencia es relativamente pequeña, tomando en consideración el mayor acceso a las armas que ha sido documentado en los Estados Unidos. En cuanto a los incidentes donde se ha herido a alguien que ha necesitado atención médica, la prevalencia para toda la isla fue de 3.4%. Al comparar esta prevalencia con los datos del YRBS para el 2001, podemos observar que la prevalencia de Puerto Rico es menor que la de Estados Unidos (4.0%). Sin embargo, los datos del YRBS para Puerto Rico reflejan un aumento en esta conducta, donde para el 1991 la prevalencia fue de 3.8% mientras que en 1995 alcanzó un 4.0%. Este hallazgo concuerda con las estadísticas del Departamento de la Policía, que indican que más del 90% de las faltas cometidas por los menores puertorriqueños son agresiones contra la persona. Estos resultados también coinciden con los hallazgos del estudio de Nancy Brener para el 1999 y demás colegas, que encontró que entre 1991 y 1997, los estudiantes blancos y negros fueron más dados a reducir las agresiones físicas, al ser comparados con los estudiantes hispanos en Estados Unidos.⁷

En cuanto a los adolescentes que han sido arrestados y llevados a una estación de policía, la prevalencia fue de 1.1%. Este tipo de incidente no es informado en los estudios de YRBS y MTF, por lo cual no tenemos un estimado para comparar con los Estados Unidos. Sin embargo, los estudios de población general en los Estados Unidos han reflejado una tendencia de reducción en los arrestos por conductas violentas entre los adolescentes de 10 a 17 años.⁸ Estos datos contrastan con las estadísticas de la Policía de Puerto Rico, donde se ha observado una tendencia de aumento (5.8%) entre 1990 y 2000, en los menores intervenidos por faltas cometidas.

En relación a la participación en gangas, la prevalencia para toda la isla fue de 4.0%. Esta conducta tampoco es informada en los estudios del YRBS y MTF, aunque estudios recientes en Estados Unidos han encontrado que la prevalencia de participación en gangas (11.%) se ha mantenido considerablemente alta. Además, algunas investigaciones en los Estados Unidos han encontrado que la participación en gangas esta íntimamente relacionada al uso de drogas, la delincuencia y los actos de violencia entre los adolescentes.⁹⁻¹⁰¹¹ En Puerto Rico se desconoce la

prevalencia de gangas a nivel de la población general y probablemente este sea el primer estimado de participación en gangas para los estudiantes puertorriqueños. Es necesario que se realicen estudios futuros para vigilar la tendencia en la prevalencia de gangas en el país, así como su relación con el uso de drogas, la delincuencia juvenil y la conducta violenta.

En cuanto a las diferencias en prevalencia por género, los varones resultaron con mayores prevalencias que las féminas para todas las conductas de violencia. En los Estados Unidos se observa un patrón similar, donde la probabilidad de cometer actos de violencia es de 7.4 a 1 en favor de los varones.¹²

Al igual que en una gran cantidad de estudios, en esta investigación se encontró que el ser varón es un factor de riesgo para la conducta violenta. Según estas investigaciones, al ser comparados con las féminas, los varones son más dados a involucrarse en actos de violencia. Algunas de estas investigaciones señalan que esto se debe a que los varones son socializados asumiendo roles donde se espera un comportamiento con altos niveles de agresión física.¹³ Partiendo de esta premisa, las intervenciones con bases en el aprendizaje social pueden ser una gran alternativa, ya que a través de la educación se puede enseñar a los padres a no fomentar la violencia por parte de sus hijos varones. También, las intervenciones basadas en el aprendizaje social son ideales para el comienzo de actividades de prevención a temprana edad. Este tipo de intervención sirve para que los varones identifiquen aquellos modelos adultos que no utilizan la violencia como medio de solución de problemas.

En esta investigación el uso de alcohol resultó significativamente asociado a la conducta violenta entre los adolescentes. Este hallazgo coincide con una gran cantidad de estudios realizados en Estados Unidos donde el uso de alcohol se ha encontrado asociado a la conducta violenta entre los adolescentes.¹⁴ Por otra parte, algunas investigaciones indican que esta relación no es conclusiva debido a que la violencia entre los adolescentes depende en gran medida de la situación y el contexto social en que el consumo de alcohol ocurre.¹⁵ Estos resultados establecen la necesidad de que se realicen estudios longitudinales donde se pueda entender mejor si existe una relación entre el uso de alcohol y la violencia entre los adolescentes puertorriqueños y cuál es la naturaleza de esta relación.

Por otro lado, se observó una asociación significativa entre el uso de drogas y los actos de violencia. Estudios recientes en el área de la psicofarmacología indican que el uso de drogas está estrechamente relacionado con la conducta violenta entre los adolescentes.¹⁶ Según estos estudios, las féminas son más dadas a sufrir de síntomas de depresión, mientras los varones tienden a experimentar mayores niveles de ansiedad, impulsividad y hostilidad. También, estas investigaciones indican que se ha observado un aumento en los cambios de estado de ánimo y conducta agresiva según aumenta la frecuencia del uso. A partir de estos resultados se hace necesaria la asignación de fondos recurrentes para el mantenimiento de Consulta Juvenil, la cual sirve de sistema de vigilancia para observar las tendencias en el uso, así como su relación con las conductas violentas entre los adolescentes puertorriqueños. También, estos resultados sugieren que la implementación de programas de prevención de drogas puede tener un valor añadido en la prevención de conductas violentas.

El inicio temprano en conductas antisociales fue otro de los factores de riesgo a nivel del individuo que resultó significativamente asociado a la conducta violenta. Estudios realizados en Estados Unidos indican que la manifestación de problemas de conducta a temprana edad puede traer como consecuencia conductas problemáticas más serias en la adolescencia.¹⁷ Estas investigaciones sugieren que los jóvenes que inician conductas violentas de manera temporera en la adolescencia pueden ser diferenciados de aquellos que progresan en la seriedad de sus conductas violentas desde la niñez. Según estas investigaciones los adolescentes que llevan a cabo conductas violentas de manera temporera pueden ser diferenciados a base de sus destrezas y competencias para enfrentar situaciones conflictivas. A base de estos hallazgos se recomienda el diseño e implantación de programas escolares que inicien sus esfuerzos en los grados elementales. Estos programas deben incluir estrategias de prevención que ayuden a mejorar la interacción social y las destrezas de solución de problemas en los niños que exhiben conductas problemáticas a temprana edad para evitar su progreso hacia la adolescencia.

En cuanto a los factores de riesgo familiares, la falta de supervisión por parte de los padres resultó ser el factor de riesgo más influyente para la conducta violenta de los adolescentes. Este hallazgo coincide con otras investigaciones realizadas en Estados Unidos, donde la supervisión inadecuada de las actividades de los jóvenes, la pobre disciplina y el bajo involucramiento de parte de los padres se convierten en factores importantes para la conducta violenta.^{18,19} Por consiguiente, es necesario que los programas de prevención incluyan estrategias que vayan dirigidas a mejorar las destrezas de supervisión de los padres, como también el desarrollo de destrezas de comunicación y el establecimiento de reglas y normas pro-sociales.

Los factores protectivos más influyentes en el dominio de familia fueron las actitudes desfavorables a conductas antisociales y el apego a los padres. En la literatura de factores protectivos para la conducta violenta, aún no se ha encontrado un factor de protección fuerte a nivel familiar. Sin embargo, algunos estudios sugieren como posibles factores protectivos la evaluación positiva de los pares de parte de los padres, tener buenas relaciones familiares, la participación de los adolescentes en las actividades de la familia y la participación en la toma de decisiones familiares.²⁰ Estos resultados parecen indicar que la participación en actividades familiares, al igual que otros factores protectivos a nivel familiar, deben ser considerados a la hora de diseñar futuros programas y estrategias de prevención.

En esta investigación se encontró que tener intención de abandonar la escuela y el ausentismo eran factores de riesgo asociados a la conducta violenta a nivel de la escuela. En términos de los factores de riesgo escolares, en estudios realizados en Estados Unidos no se ha encontrado que tengan un efecto grande en la conducta violenta de los adolescentes.² Sin embargo, cabe destacar que el pobre desempeño escolar y las actitudes pobres hacia la escuela tienen un efecto directo sobre el fracaso académico del estudiante y este a su vez tiene un efecto considerable en la conducta violenta durante la etapa de la adolescencia temprana. Las investigaciones sobre violencia escolar indican que la cultura de violencia es característica de algunas escuelas en los Estados Unidos y esto afecta adversamente no solo a los estudiantes sino también a los maestros y administradores.²¹ En ocasiones los estudiantes que se exponen a la violencia escolar reaccionan quedándose en sus casas para evitar ser blanco de nuevos ataques o llevando armas a la escuela como medida de protección.

En otros estudios sobre violencia escolar se ha encontrado que las escuelas que se encuentran ubicadas en vecindarios de gran desorganización comunitaria tienen una mayor prevalencia de actos de violencia que aquellas que se encuentran en otros tipos de comunidades.²² En esta investigación los factores de riesgo más influyentes para la conducta violenta en el dominio de comunidad fueron la desorganización social y física y el fácil acceso a armas. Varias investigaciones en Estados Unidos enfatizan que la mayoría de la violencia a la que se exponen los adolescentes ocurre en su vecindario o en las áreas que rodean la escuela, y no precisamente dentro de los planteles escolares.²¹

Los grupos de pares complican este panorama, ya que éstos funcionan tanto a nivel de la escuela como a nivel de la comunidad. En estudios realizados en adolescentes varones en Estados Unidos, se encontró que algunas escuelas tenían grupos de pares influyentes que valoraban el aprovechamiento académico y desaprobaban la violencia.²³ Mientras que en otras escuelas se encontraron grupos que favorecían y promovían la violencia escolar. Este estudio también encontró que el riesgo de involucrarse en actos de violencia variaba dependiendo de la cultura de pares que predomina en la escuela. En esta investigación, aunque no se encontraron factores de riesgo fuertes a nivel de la escuela, sí se encontró que la relación con pares que evidencian conductas antisociales es un factor de riesgo significativo para la conducta violenta entre los adolescentes puertorriqueños.

En varias investigaciones se ha encontrado que los grupos de pares tienen gran influencia en muchas de las conductas de los adolescentes.²² Los adolescentes que tienen pobre interacción social, o sea, aquellos que no se involucran en actividades sociales convencionales y que no son populares en la escuela, son más propensos a relacionarse con pares antisociales o delincuentes. En muchas ocasiones la participación en actividades delictivas

surge como resultado del rechazo de pares que llevan a cabo actividades normativas. Por otra parte, el pertenecer a una ganga es un factor de riesgo que ha resultado tener un gran efecto en la conducta violenta de los adolescentes. El aislamiento social, la participación en gangas y la relación con pares antisociales son factores de riesgo que se ha encontrado que tienen su efecto independiente sobre la conducta violenta en otras investigaciones. Por tal razón, uno de los objetivos principales de los programas de prevención debe ser evitar la exposición de los adolescentes a grupos de pares antisociales y la participación en gangas. También, los programas de prevención deben incluir estrategias donde se fortalezcan los lazos con la familia, la escuela y la comunidad, ya que algunas investigaciones han encontrado que esto contrarresta las influencias negativas de los pares delincuentes. El establecimiento de valores y creencias pro-sociales y el desarrollo de destrezas para la interacción social con pares que llevan a cabo conductas normativas son algunas de las estrategias que pueden ser utilizadas a través del fortalecimiento de los lazos familiares, escolares y comunitarios. Además, algunas investigaciones han encontrado que el desarrollo de destrezas de padres parece haber funcionado en contra de las influencias que ejercen los pares antisociales.

Finalmente, en esta investigación se encontró que la desorganización física y social de las comunidades es un factor de riesgo para la conducta violenta entre los adolescentes puertorriqueños. Este hallazgo coincide con las investigaciones realizadas en Estados Unidos, donde se ha encontrado que la desorganización social, la incidencia criminal y el uso de drogas son factores de riesgo a nivel comunitario que tienen un gran efecto en la conducta violenta de los adolescentes.^{24,25} A diferencia de las investigaciones en Estados Unidos, donde los factores comunitarios han sido medidos a partir de las características de la comunidad, en esta investigación los factores comunitarios dependen en gran medida de la percepción del adolescente. A base de estos resultados podemos sugerir que los programas de prevención deben incluir intervenciones a diferentes niveles, donde se promueva el fortalecimiento de los lazos con la comunidad y sus organizaciones. También, los programas de prevención deben incluir la creación de grupos de padres para aumentar la supervisión de los jóvenes en los lugares públicos, así como el desarrollo de actividades comunitarias pro-sociales donde los jóvenes desarrollen destrezas de interacción social.

Referencias

- 1 Hawkins, J. D., Herrenkohl, T. L., Farrington, D. P., Brewer, D., Catalano, R. F., & Harachi, T. W. (1998). A review of predictors of youth violence. In R. Loeber & D. P. Farrington (Eds.), *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions* (pp. 106-146). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- 2 Herrenkohl, T. L., Maguin, E., Hill, K. G., Hawkins, J. D., Abbott, R. D., & Catalano, R. F. (2000). Developmental risk factors for youth violence. *Journal of Adolescent Health, 26*, 176-186.
- 3 Hawkins JD, Catalano RF, Miller JY. Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin, 112*:64-105, 1992.
- 4 Kaufman, P., Chen, X., Choy, S. P., Chandler, K. A., Chapman, C. D., Rand, M. R., & Ringel, C. (1998). *Indicators of school crime and safety, 1998* (NCJ 172215/NCES 98-251). Washington, DC: U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, Bureau of Justice Statistics; U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- 5 Centers for Disease Control and Prevention. (1997). Rates of homicide, suicide, and firearm-related death among children: 26 industrialized countries. *Morbidity and Mortality Weekly Report, 46*, 101-105.
- 6 Elliott, D. S. (1994). Serious violent offenders: Onset, developmental course, and termination. The American Society of Criminology 1993 presidential address. *Criminology, 32*, 1-21.
- 7 Brener, N. D., Simon, T. R., Krug, E. G., & Lowry, R. (1999). Recent trends in violence-related behaviors

- among high school students in the United States. *Journal of the American Medical Association*, 282, 440-446.
- 8 Snyder, H. N., & Sickmund, M. (1999). Juvenile offenders and victims: 1999 national report (NCJ 178257). Washington, DC: U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- 9 Elliott, D. S., & Menard, S. (1996). Delinquent friends and delinquent behavior: Temporal and developmental patterns. In J. D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: Current theories*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- 10 Huizinga, D., Loeber, R., & Thornberry, T. P. (1995). Recent findings from the program of research on the causes and correlates of delinquency (U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, NCJ 159042). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- 11 Thornberry, T. P. (1998). Membership in youth gangs and involvement in serious, violent offending. In R. Loeber & D. P. Farrington (Eds.), *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- 12 Maguire, K., & Pastore, A. L. (1999). Sourcebook of criminal justice statistics, 1998 (U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, Bureau of Justice Statistics, NCJ 176356). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- 13 Loeber, R., Farrington, D. P., & Waschbusch, D. A. (1998). Serious and violent juvenile offenders. In R. Loeber & D. P. Farrington (Eds.), *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- 14 Dembo, R., Williams, L., Wothke, W., Schneidler, I., & Brown, C. (1992). The role of family factors: Physical abuse, and sexual victimization experiences in high risk youths' alcohol and other drug use and delinquency: longitudinal model. *Violence and Victims*, 7, 233-246.
- 15 Parker, R. N., & Auerhahn, K. (1998). Alcohol, drugs and violence. *Annual Review of Sociology*, 24, 291-311.
- 16 Guerra, N. G. (1998). Serious and violent juvenile offenders: Gaps in knowledge and research priorities. In R. Loeber & D. P. Farrington (Eds.), *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- 17 Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review*, 10, 1-41.
- 18 Elliott, D. S., Huizinga, D., & Ageton, S. S. (1985). *Explaining delinquency and drug use*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- 19 Ellickson, L., McGuigan, K. (2000). Early Predictors of Adolescent Violence. *American Journal of Public Health*. 90(4), 566-572.
- 20 Klein, K., & Forehand, R. (2000). Family processes as resources for African American children exposed to a constellation of sociodemographic risk factors. Family Health Project Group. *Journal of Clinical Psychology*, 29, 53-65.
- 21 Lorion, R. (1998). Exposure to urban violence: Contamination of the school environment. In D. S. Elliott, B. A. Hamburg, & K. R. Williams (Eds.), *Violence in American schools: A new perspective*. New York: Cambridge University Press.
- 22 Laub, J. H., & Lauritsen, J. L. (1998). The interdependence of school violence with neighborhood and family conditions. In D. S. Elliott, B. A. Hamburg, & K. R. Williams (Eds.), *Violence in American schools: A new perspective*. New York: Cambridge University Press.

- 23 Felson, R. B., Liska, A. E., South, S. J., & McNulty, T. L. (1994). The subculture of violence and delinquency: Individual vs. school context effects. *Social Forces*, 73, 155-173.
- 24 Bursik, R. J. Jr., & Grasmick, H. G. (1993). *Neighborhoods and crime: The dimensions of effective community control*. New York: Lexington Books.
- 25 Osgood, D. W., & Chambers, J. M. (2000). Social disorganization outside the metropolis: An analysis of rural youth violence. *Criminology*, 38, 81-111.

Intervenciones de prevención de violencia en el ámbito escolar mediante estrategias integradas de apoyo al joven desertor o en riesgo de abandonar la escuela

Rafael L. Irizarry, EdD

Comisión para la Prevención de la Violencia (COPREVI)
Universidad de Puerto Rico en Cayey 2009

A. Introducción

El estudio, enmarcado en el enfoque y metodología de la investigación en la acción y el profesional reflexivo de la planificación social, estaba dirigido a comprobar, con evidencia documentada y referentes comparativos, el paradigma del modelo desarrollado por el proyecto *Nuestra Escuela*, una organización con fines sociales que atiende a desertores escolares en la región de Caguas. Este modelo propone la intervención integral, la educación personalizada y el desarrollo socio-emocional de desertores escolares y jóvenes en riesgo de las escuelas para superar la violencia en las relaciones interpersonales al nivel de la familia, los pares, la comunidad y en el ámbito civil e institucional. El fin último del estudio es contar con la evidencia de la efectividad de este modelo y de los aportes de los componentes y procesos en el logro de estos objetivos. La meta es que sea adoptado en los programas especiales para desertores y se integren elementos aplicables a los programas escolares regulares del sistema público de educación para erradicar la violencia en las escuelas, y que sirva como estrategia para la prevención de la deserción y de la violencia en las escuelas y en las comunidades.

B. Marco conceptual

1. Revisión de la literatura

Kipnis (1999) argumenta que la mayor parte de los jóvenes con problemas, criminales o violentos puede desarrollar vidas productivas si se le ofrece la oportunidad adecuada. Nos interesa estudiar qué tipo de escuela daría una oportunidad a los jóvenes que los apoye en llevar una vida productiva y en armonía con los otros.

El análisis del problema de la deserción y del rezago y fracaso escolar, y el patrón de comportamiento de violencia que se asocia con un grupo de estudiantes y que eventualmente desemboca en la deserción por estos jóvenes, se enmarca en una teoría de enfoque ecologista. Según la literatura de las investigaciones más actuales, el acercamiento al estudio de esta problemática requiere entender el entrelaje complejo de las variables relacionadas con el estudiante, la familia, la escuela y la comunidad, así como otros factores de riesgo y otros facilitadores del éxito educativo que van conformando las rutas de los jóvenes hacia completar el grado último de la escuela o su abandono de la misma. En la medida en que las intervenciones se fundamenten en la comprensión de la complejidad de la deserción y en constructos teóricos válidos, aquellas serán efectivas (Lehr, Hansen, Sinclair and Christenson, 2003).

Los autores citados han revisado la literatura reciente sobre este problema, y concluyen que los focos teóricos de los estudios se han desplazado del análisis de la deserción hacia los procesos y variables que promueven el completar la escuela superior. En esta

línea de investigación, los estudios se han enfocado en identificar los componentes de intervención claves que están positivamente asociados con la efectividad de los programas en lograr este objetivo. Al presente se han identificado los siguientes componentes de una intervención efectiva: la provisión de oportunidades para el éxito del estudiante en la escuela, la creación de un ambiente de atención (“caring”) y de apoyo, convencer al joven de la pertinencia de la educación para sus oportunidades futuras, y la ayuda al estudiante para resolver sus problemas personales. Así, los autores indican la necesidad de acumular data empírica que valide la aportación efectiva de dichos componentes (Lehr et al, 2003, op.cit.).

Otros autores conceptualizan este modelo de intervención como “desarrollo de jóvenes” (youth development) (ver *Youth Today Forum Focus Education Pipeline*, September 2004, p. 23). Estos plantean que el fracaso académico es un problema complejo que requiere una respuesta que trasciende lo académico. Se requieren estrategias cónsonas con el modelo de desarrollo de jóvenes. Estas involucran la atención al clima escolar mediante grupos pequeños de apoyo con programas de consejería y pequeñas comunidades de aprendizaje, la integración de apoyos sociales dentro del ámbito escolar en alianza con organizaciones de base comunitaria, y la involucración comprometida de las familias (23).

En cuanto el factor de violencia en el historial de vida de los jóvenes que fracasan o abandonan la escuela, los estudios empíricos abonan a la teoría de los efectos negativos del historial de maltrato en las notas más bajas en las clases, el mayor número de suspensiones y referidos por razones de indisciplina, y mayores repeticiones de grado, lo cual eventualmente culmina en el abandono de la escuela (Kimball, and Golding, 2004). Por otro lado, varias investigaciones ilustran la estrecha interrelación del desarrollo emocional y el cognoscitivo (Boler,1999; Damasio,1994; Kohl,1994; Scheffler,1977). Otras investigaciones recientes comprueban que los ambientes acogedores al estudiante que fomentan su desarrollo social y emocional, entre otras cosas, mejoran su aprovechamiento académico (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming y Hawkins, 2004; Klem y Connell, 2004).

2. Trasfondo de Nuestra Escuela

Nuestra Escuela se inicia en el 2001 como un programa de apoyo a jóvenes y adultos que han abandonado la escuela a fin de prepararlos obtener su diploma de cuarto año de escuela superior. El programa proponía abrir vías alternas para estas personas para adquirir los conocimientos y destrezas correspondientes al currículo de escuela superior. Se diseñó un programa educativo de cursos y talleres para aprobar las asignaturas del currículo de escuela intermedia y superior, y para prepararlos para tomar y aprobar los exámenes de equivalencia de los grados y niveles correspondientes.

Luego del primer año de trabajo se hace evidente que para integrarse en forma productiva a la sociedad no bastaba terminar el cuarto año de escuela superior, sino que era necesario atender el desarrollo personal, la dimensión socio-emocional de estos jóvenes. De hecho, un estudio con un grupo focal de los estudiantes de *Nuestra Escuela* en agosto de 2002 (Irizarry, 2002), mostró que la mayoría de ellos viven desde su niñez en un ambiente de violencia en el círculo familiar: violencia física y psicológica entre sus padres y hacia ellos, por lo cual muestran profundas laceraciones emocionales. En sus círculos familiares está ausente el padre, en algunos ni siquiera lo han conocido, pues o nunca estuvo, o abandonó la familia cuando este era aún niño. Por ende, el ambiente de violencia en la unidad familiar en que se ha desenvuelto su vida propicia que en el manejo de conflicto con los maestros y las autoridades escolares, así como con los compañeros de escuela, se conducen con violencia verbal e incluso física. El rechazo por parte del maestro y la estigmatización a que se somete el estudiante por su fracaso generan una violencia emocional interna mayor, que lleva al joven al rechazo del maestro y de la escuela en general, lo que genera una secuencia en un círculo vicioso de estigmatización y rechazo al estudiante por parte del maestro y reacción de hostilidad y violencia por parte del estudiante (Kipnis, A. 1999; Kohl, H. 1994; Orfield, 2004). Al referirse a sus experiencias con la escuela, estos jóvenes descargan su resentimiento contra los maestros a los cuales se refieren con las expresiones más soeces del argot juvenil.

Consideran que lo que se enseña en la escuela no tiene pertinencia ni utilidad para su vida (Departamento

de Educación de Puerto Rico, 1988). Así lo testimoniaron unos jóvenes al historiador y educador Fernando Picó (1989), según lo expuso en su libro *Vivir en Caimito*, con expresiones como las siguientes: “Esas maestras lo que quieren es mandar a uno... no me gusta... te enzorras”; “La escuela hoy en día ya no enseña na”; “La mejor escuela que hay en el mundo es la calle”. De hecho, existe una brecha en los significados de los temas del currículo con las percepciones y vivencias presentes de sus vidas (Irizarry, 1995).

Se encontró también que aún cuando tienen aspiraciones futuras de estilo de vida y de ejercer una profesión u oficio, no tienen claro entendimiento de las metas a largo plazo y de los sacrificios e inconvenientes requeridos para lograr los objetivos. Para muchos estudiantes la falta de pertinencia y el carácter aburrido de los estudios lo sobrellevan precisamente por la “promesa” de un buen empleo en el futuro, para lo cual establecen unas metas de estudio y de vida para alcanzarlas. Para los que eventualmente dejan la escuela, la “promesa” de un buen trabajo no es evidente a la luz de la experiencia de desempleo frecuente o malos empleos de sus padres, familiares y personas cercanas. La economía del crimen, la venta de drogas y otras formas no delictivas de la economía subterránea constituyen alternativas prometedoras de ingresos considerables para las cuales no son requisitos las credenciales escolares (Irizarry, 1987).

Los maestros, a su vez, están limitados por un programa curricular estructurado cuyos contenidos temáticos uniformes carecen de pertinencia a la experiencia de vida e intereses de los jóvenes y no guardan correspondencia con la diversidad de niveles de aprovechamiento, de talentos y de estilos de aprendizaje de grupos numerosos de estudiantes en el salón de clases. Esto es agravado por un comportamiento contrario a los requerimientos de orden y disciplina escolar necesarios para un ambiente de aprendizaje y convivencia.

3. Estrategias del modelo para atender el problema

Nuestra Escuela apoya el desarrollo de sus estudiantes en dos formas complementarias. Por un lado, apoya que los jóvenes recuperen su autoestima y esperanza, y por otro los apoya a terminar sus estudios de cuarto año, lo cual les abre alternativas de empleos o de continuar estudios post-secundarios. De hecho, estas dos formas interactúan y se fortalecen mutuamente. Por ejemplo, a medida que el estudiante comienza a entender la materia en las clases, algo que rara vez ocurría en la escuela regular, aumenta su sentido positivo de la vida y la confianza en sí mismo. Esto a su vez aumenta su esfuerzo y dedicación a los estudios, lo cual redundará en mayores logros de aprendizaje. Así se ha logrado que el 98% de los estudiantes terminen su cuarto año; y 100% mejoren el dominio de destrezas académicas.

Uno de los aprendizajes que hemos tenido en este proceso es observar la interacción de los aspectos emocionales, socio-culturales y académicos. Hemos visto, por ejemplo, cómo al estudiante trabajar con sus problemas emocionales mejora su aprovechamiento académico, y cómo el dominar destrezas académicas que por años había fracasado en la escuela le da entusiasmo para seguir estudiando y satisfacción consigo mismo, lo que le trae paz interna.

Esta interrelación de factores lleva a la necesidad de trabajar en equipo. Tejer las relaciones para el trabajo en equipo requiere nuevos roles de coordinación y redes de enlace: personas que estén mirando el todo y promoviendo las relaciones y conexiones.

Así, en el proceso de desarrollo de un nuevo modelo escolar, trabajaban varios equipos que a su vez se intercambiaban entre sí: el equipo de maestros, el equipo del Centro de Apoyo al Estudiante y el equipo de asesores en currículo, evaluación y administración. Cada grupo, con los aportes periciales de su disciplina, brinda una mirada diferente al proceso y enriquece el mismo al unir las diversas perspectivas.

Mensualmente se reúne el personal de los tres componentes y dialogan y reflexionan sobre cómo atender las diversas necesidades de los jóvenes. Por ejemplo, en el componente de Apoyo al Estudiante se identifican áreas donde el joven necesita desarrollarse, como el conocimiento de su comunidad y de sus problemas y la necesidad del compromiso para el mejoramiento de la calidad de vida en su comunidad. El componente académico a su vez integra el tema de la comunidad en el currículo; por ejemplo, en la clase de estudios sociales se trabaja el tema de

la comunidad, un pie forzado para armar las relaciones humanas y fortalecer la vida en sociedad.

El desarrollo a su vez de materiales y estrategias de enseñanza personalizadas ayuda a que el estudiante logre adquirir las competencias y conocimientos que requiere el currículo. El desarrollo integral de los estudiantes requiere un modelo escolar que interrelacione los diversos componentes académicos y de apoyo, en que maestros, personal y padres creen una comunidad escolar con lazos de solidaridad, confianza y afecto, que apoye al joven a valorar y aprender sobre la cultura y deberes ciudadanos en el mundo que les ha tocado vivir.

Así, la labor del componente de ayuda se ha ido moviendo del modelo clínico de caso, que consiste en la atención al estudiante como paciente en el ambiente de consultorio clínico. Este modelo clínico no abonaba al clima de paz en todo el ámbito escolar. Era necesario que los esfuerzos se dirigieran a crear y sostener un ambiente acogedor y de confianza que propiciara el estudio y el aprendizaje. Los esfuerzos de este componente de apoyo se dirigen a sensibilizar a los maestros a las necesidades de los estudiantes, incorporar estrategias para atenderlas en el currículo y en la enseñanza, y sostener una interacción de empatía constructiva con el estudiante, en y fuera del salón de clase. Así, por ejemplo, a través de la discusión de los temas de su clase los maestros ofrecen la oportunidad al estudiante de entender emociones y explorar alternativas de trabajo y de vida. Los jóvenes, al aclarar sus metas de trabajo y descubrir sus posibilidades, ponen gran esfuerzo en adquirir las competencias académicas que les permiten lograr sus metas. La introspección y la comunicación por parte del estudiante de sus inquietudes, malestar y conflictos tiene el efecto de desinflar su animosidad hacia su núcleo familiar y seres más cercanos y lograr un mayor sosiego en su estado de ánimo beligerante con los símbolos y formas de autoridad escolar y de la sociedad civil.

A través de la investigación en la acción hemos descubierto que para atender jóvenes que han sido lacerados emocionalmente en sus vidas es necesario desarrollar un modelo que trabaje en forma integrada con el desarrollo académico, los aspectos socio- emocionales y las experiencias de trabajo.

Asimismo, se ha identificado la necesidad de integrar a las familias en este proceso, la mayoría de las cuales están fragmentadas y disfuncionales. Hay una enorme ausencia de los varones en las vidas de los estudiantes, y no todos viven o mantienen relaciones saludables con sus madres. Muchos estudiantes viven con abuelas y otros con diferentes familiares, todos con cabida en *Nuestra Escuela*.

El personal de trabajo social da apoyo en las necesidades de las familias desde una perspectiva autogestionaria en lugar de asistencialista. Es requisito para la participación del estudiante en la escuela la involucración de sus adultos encargados. Así mismo, se les requiere a los familiares participar de las actividades de desarrollo emocional, en especial el taller de Esencia Vital. Todo esto ha logrado que la casa se convierta en hogar y ese hogar en una extensión del proyecto.

El proveerles experiencias de trabajo donde florecen sus talentos apoya su autoestima, lo que a su vez lo lleva a mejorar en lo académico. Así hemos visto jóvenes con gran aversión al trabajo académico que al comenzar a trabajar en tareas donde sobresalen, como ofrecer tutorías a sus compañeros o atender niños en centros pre-escolares, descubren sus talentos, lo que les brinda autoestima y entusiasmo, y redundan en un mayor esfuerzo en los estudios.

En resumen, el modelo a ser estudiado está configurado por los siguientes principios:

1. un ambiente de aprendizaje que se refuerza con la atención al desarrollo socio-emocional del estudiante y que fortalezca su autoestima;
2. un personal comprometido y con la sensibilidad para trabajar con estos jóvenes y atender sus necesidades;
3. una organización escolar que promueva el trabajo en equipo, la investigación en acción y la actitud emprendedora de los maestros en revisar continuamente su práctica a partir de lo que aprenden de la investigación en acción;
4. un currículo que facilite la enseñanza personalizada, con materiales de interés para el joven;
5. estrategias de enseñanza que tomen en cuenta el desarrollo socio-emocional del estudiante;
6. incorporación de la familia a los procesos educativos y desarrollo socio-emocional del estudiante.

Es esperanzador ver jóvenes que habían abandonado la escuela, quienes a través de un programa que parte de estos principios terminan sus estudios de escuela superior o aprueban con buenas calificaciones los exámenes de equivalencia, abriéndose así sus posibilidades futuras. Después de tres años de trabajo, se han atendido más de 300 estudiantes, y se ha logrado que el 69% haya completado el grado 12. En el periodo del 2003 al 2005 se ha atendido a 125 jóvenes, y el 93% ha adelantado grados o niveles escolares. Sin hacer promoción alguna, a *Nuestra Escuela* se allegan más de cien jóvenes a solicitar admisión, pero solo se puede admitir a un máximo de 60. Su efectividad ha sido reconocida por fundaciones que la subvencionan, el Departamento de Educación, y la alta dirección del actual gobierno. El gobernador ha encomendado que *Nuestra Escuela* sirva de centro para el desarrollo de programas CASA (Centro de Apoyo Sustentable al Alumno) para jóvenes desertores de la región de Caguas. Con la designación del centro CASA se duplicó el número de participantes a un total de 100, que se atienden en dos grupos en la mañana y otro en la tarde.

En la inauguración en octubre de 2005, el Gobernador anunció que los centros CASA de Loíza y Vieques, desarrollados por el Departamento de Educación, se encomendarían a la organización comunitaria de *Nuestra Escuela, Inc.* En Loíza hay 80 estudiantes y en Vieques hay 50. El Centro de Loíza se incluyó en el estudio posteriormente por su pertinencia al tema del estudio, dadas las condiciones extremas de violencia entre los jóvenes participantes del centro. En la medida en que se han divulgado en la prensa los logros de *Nuestra Escuela*, el número de solicitantes se ha incrementado a 600 solamente en el centro de Caguas.

Actualmente se ha dado la particularidad de alumnos de escuelas regulares, incluso algunos de escuelas privadas, que desean entrar a este programa para desertores escolares. Entre los 600 solicitantes, se ha identificado a no menos de 100 que están matriculados actualmente en escuelas regulares. Este es un indicador de la inadecuación de las escuelas regulares para atender a un grupo significativo de sus alumnos. Los testimonios de los jóvenes desertores sobre su experiencia en la escuela regular dan base a la hipótesis de que en alguna medida la escuela regular contribuye a acentuar la propensión a la violencia en los alumnos que eventualmente abandonan la escuela. El estudio, al examinar los contrastes del modelo de *Nuestra Escuela* con los procesos y resultados de la escuela regular, nos deja ver cómo el modelo de la escuela regular incide en el fracaso de algunos jóvenes, menoscaba su autoestima, y eventualmente provoca su abandono de la escuela. En ese sentido, la escuela institucionalmente incurre en una práctica anti-salubrista, proveyendo un ambiente conducente a exacerbar la conducta violenta del joven y en algunos casos a recurrir a la actividad delictiva para allegar ingresos.

El modelo de *Nuestra Escuela* tiene los elementos de un enfoque salubrista-ecológico para contribuir a la prevención de la violencia. En la medida en que se adopten en las escuelas regulares estos principios, cuya eficacia se verificaron en este estudio, el sistema escolar podrá constituir un medio potente para reducir la violencia en los ámbitos individuales, familiares y comunitarios.

C. Métodos

1. Autorización de Comité de Protección de Sujetos Humanos en la Investigación

La propuesta del estudio se sometió a los procesos de revisión por parte del CIPSHI del Recinto Universitario de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, que por ley tiene que autorizar los estudios que involucren sujetos humanos. La documentación sometida fue revisada en cuatro ocasiones, lo cual extendió el periodo de revisión de enero a mayo, cuando fue finalmente aprobado. Incluso después de la aprobación por el Comité en marzo, según aparece en la hoja de autorización del Recinto Universitario de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, que por ley tiene que autorizar los estudios que involucren sujetos humanos, estos fueron aprobados en mayo, fecha en que se nos entregó la hoja de autorización.

La preparación del documento de solicitud de autorización por el CIPSHI conllevó adelantar el diseño final de las guías, cuestionarios y protocolos de la investigación. A junio de 2006 se completó el diseño de las guías de las sesiones de grupos focales y de los cuestionarios para los participantes. Además se completó la preparación de

las hojas de consentimiento y de asentimiento y de las cartas informativas para los alumnos, sus padres, maestros y personal de apoyo. Todos estos instrumentos y documentos anejos fueron revisados y finalmente autorizados por CIPSHI.

2. Investigación en la acción: Modelo escolar para prevenir las raíces de la violencia y lograr el éxito educativo

El estudio se realizó mediante la investigación en la acción e intenta construir un cuadro del funcionamiento del modelo escolar regular y comparar con un modelo alternativo adoptado por el Proyecto *Nuestra Escuela*, e identificar los componentes críticos que inciden en la efectividad de lograr mejores niveles de aprovechamiento y de desarrollo socio emocional. Se realizaron estudios comparativos con otras escuelas regulares públicas. No se pudo realizar el estudio de seguimiento de los ex-alumnos de *Nuestra Escuela*.

El estudio, además de identificar los factores relacionados con la formación de personalidades propensas a la violencia y su secuela de fracaso escolar, documenta las estrategias de intervención para el desarrollo de los estudiantes en su aprendizaje y crecimiento emocional, y presenta evidencia de su eficacia en lograrlas. Se documentan las estrategias educativas y los apoyos prestados al estudiante mediante sesiones de grupos focales con estudiantes y maestros y personal de apoyo que se correlacionan con los indicadores de logro como la retención y progreso académico y graduación, que alcanza en promedio el 96% de los jóvenes admitidos.

La investigación sobre la pertinencia y efectividad del modelo de *Nuestra Escuela* se llevó a cabo en el contexto natural de los procesos educativos, la prestación de servicios y el funcionamiento organizacional. La metodología de investigación para desarrollar un modelo escolar que atienda las raíces de la violencia es la de investigación en la acción. Se siguió el modelo del clásico estudio sobre la efectividad de las escuelas, *Fifteen-Thousand Hours* (Michael Rutter, 1977) que combina el análisis cuantitativo y cualitativo, sobre variables observadas y registradas mediante la compilación de datos estadísticos socio-económicos, las entrevistas con cuestionarios dirigidos, grupos focales y la observación directa y la reflexión colectiva del personal docente, de servicios y administrativo de la escuela.

La realidad educativa es una dinámica con estrecha relación con su entorno, lo cual la lleva a ser una realidad siempre cambiante y sujeta a muchos imprevistos. En estos ambientes se requiere un proceso de investigación flexible que aprenda de la práctica y que se vaya transformando a base de lo aprendido. Así la práctica educativa se ve no sólo como lugar para aplicar teorías, sino generadora de teorías.

La investigación requiere los aportes de los actores involucrados en el proceso, el cual discurre por su propia dinámica, sin que se manipule o estructure por un investigador de afuera. Este se enmarca en el concepto de la planificación social del profesional reflexivo (“the reflective practitioner”; Schon, 1983). En el proceso de aprender de la práctica el maestro es un actor esencial (Crozier, 1995). Su mirada desde la práctica enriquece la interpretación de la realidad y aporta a identificar áreas que requieren mayor estudio. Así la investigación consistió de un proceso colaborativo entre los investigadores, asesores expertos y los actores en el proyecto; maestros, los consultores peritos, trabajadores sociales y orientadores, y personal administrativo. Además participaron de esta reflexión colectiva los alumnos, familiares y representantes de la comunidad. Para las sesiones de reflexión y análisis en el colectivo de maestros, profesionales de ayuda y personal directivo y administrativo, un relator (el investigador principal) llevó un registro de los planteamientos y conclusiones, para luego someter la transcripción a un análisis de contenido.

A la vez se realizó un estudio con cuatro escuelas públicas que atienden poblaciones de características socio-económicas similares, de bajos ingresos y con una mezcla similar de procedencia de sectores urbanos y rurales. Tres de las escuelas fueron una intermedia del centro urbano de Caguas, otra intermedia de Santurce con una alta concentración de jóvenes de un residencial público, y una escuela superior de Loíza de donde se dieron de baja los alumnos de *Nuestra Escuela* en Loíza y en donde en el pasado ocurrían numerosos incidentes de violencia entre jóvenes de barrios rivales. Estas tres escuelas reflejan altos índices de deserción y están clasificadas como

escuelas en plan de mejoramiento. Se examinó además una escuela superior de San Sebastián que se caracteriza por altos índices de graduación y puntuaciones sobresalientes en las pruebas de admisión a la universidad del College Board.

El estudio se enfocó con mayor intensidad en los alumnos de *Nuestra Escuela* de los centros de Loíza y Caguas. En Loíza se hizo una sesión con un grupo de cuatro estudiantes que son líderes de diferentes bandos rivales. En Caguas se realizaron dos sesiones con cada uno de dos grupos de 10 estudiantes cada uno. Todos estos jóvenes han sido estudiantes del sistema público escolar y constituyen una población representativa de los desertores y de los estudiantes del sistema que tienen las características de jóvenes en riesgo. Son jóvenes de diversas procedencias, edades e historial de vida, y agrupan una muestra representativa de la población joven que abandonó la escuela. Los dos centros están localizados en dos ámbitos geográficos con marcadas diferencias en el desarrollo económico y patrones de asentamiento y convivencia social. Así se podrá recoger información sobre las variables y factores relacionados con el patrón de conducta de violencia, de deserción escolar y rezago y fracaso escolar de los jóvenes, según se ha enumerado en los objetivos de la propuesta del estudio.

El esquema de la investigación consistió en un proceso de interacción continua entre la reflexión y la acción con el personal directivo y docente y de asistencia de *Nuestra Escuela* a través de las siguientes fases:

- diagnóstico, información que se recogió con el cernimiento que se realiza para cada joven que ingresa a *Nuestra Escuela*, y los testimoniales de los jóvenes en los talleres de interacción vivencial, denominados Esencia Vital (marca a ser registrada) y con las sesiones de grupo focales. El cernimiento incluye una serie de pruebas para determinar el nivel de destrezas y conocimientos y su ubicación correspondiente al nivel escolar equivalente. Además se recoge un perfil de sus intereses y de su historial personal y familiar, que identifique la frecuencia e intensidad de violencia en términos de agresión física y emocional en su ambiente familiar y en la comunidad. Se incluirá además su inclinación al consumo de drogas, alcohol y a fumar cigarrillos;
- reflexión conjunta de los maestros y personal administrativo y de apoyo de *Nuestra Escuela* sobre los hallazgos y los posibles cursos de acción en lo educacional y en lo socio-emocional;
- experimentación con los materiales y las estrategias curriculares en el salón de clase y su evaluación con los asesores curriculares y en reunión del personal para analizar la experiencia. Además, el estudio COPREVI incluye un componente de evaluación externa independiente.
- Dos sesiones de grupos focales con estudiantes de *Nuestra Escuela* (NE) en Caguas y una sesión en Loíza, una sesión con 20 padres y familiares de NE en Caguas, y una sesión con los maestros y personal de apoyo humano en los tres centros de NE en Caguas, Loíza y Vieques.

Grupos focales en otras escuelas:

- Una sesión de grupos focales con estudiantes de una escuela regular intermedia en Caguas y de una escuela superior exitosa de San Sebastián.
- Una sesión de grupo focal con maestros de tres escuelas regulares públicas: dos de nivel intermedio y otra de nivel superior; una entrevista abierta focalizada con el director de una escuela superior y su trabajadora social.
- Compilación de información sobre el comportamiento de violencia y agresividad en los estudiantes en las escuelas y en sus hogares, sin identificar las personas. Resúmenes de estudios epidemiológicos en las escuelas públicas (Consulta Juvenil de la Administración de Servicios de Salud Mental y Contra la Adicción, 1999).

3. Fuentes de datos e instrumentos empleados para la observación y el acopio de información:

- Informes estadísticos y estudios sobre deserción y violencia en las escuelas.
 1. Departamento de Educación de P.R.

- Número de estudiantes suspendidos y expulsados (2004-2005)
 - Bajas y traslados
 - Violencia en las escuelas por nivel escolar
2. Policía de Puerto Rico
 - Delitos Tipo I Cometidos en Puerto Rico, años 2005 y 2006
- Brookings Institution y el Centro de la Nueva Economía (Restoring Growth in Puerto Rico, 2006). Datos del Censo sobre la escolaridad de la población de 18 a 25 años de edad estiman que la deserción es cerca del 20%.
1. Consulta Juvenil de la Administración de Servicios de Salud Mental y Contra la Adicción (año 1999).
- Métodos e instrumentos de indagación cualitativa
1. Planillas de cuestionarios:
 - Planilla: Evaluación Inicial de las Escuelas. Administrada a directores de seis escuelas públicas para obtener un perfil de las escuelas: matrícula, maestros y personal de apoyo, programas y actividades, retención y traslados, y problemas principales de violencia, indisciplina, uso de drogas, y desempeño académico.
 - Planillas de cuestionarios auto-contestados por estudiantes de NE;
 - Encuesta Social a 73 estudiantes de NE en Loíza
 - Cuestionario a participantes en Grupo Focal de NE sobre información socio-demográfica, escolar y biosicosocial
 - Evaluación de experiencia en Taller de Esencia Vital sobre cambios en conducta y actitudes.
 - Planillas de cuestionarios a padres de los estudiantes de NE en Caguas;
 - Planilla a 20 padres de NE-Caguas sobre la experiencia de su hijo en la escuela regular anterior y en NE. Se recoge la percepción y opinión del padre sobre la enseñanza y aprendizaje del estudiante y el estado emocional y conducta en ambas escuelas.
 - Planilla sobre información socio-demográfica del estudiante que participó en el grupo focal de NE-Caguas. Se recoge información sobre condiciones de conducta, de aprendizaje y emocionales.
 2. Grupos focales con estudiantes:
 - Guías para sesiones de grupos focales con estudiantes
 - Tres sesiones grabadas en audio con 17 estudiantes de NE en Caguas (transcrita).
 - Una sesión con cuatro líderes de bandos de barrios rivales de NE-Loíza (transcrita)
 - Una sesión grabada con 12 estudiantes de la escuela Intermedia Luis Morales Hernández
 - Una sesión grabada con 10 estudiantes de la escuela Superior Patria Latorre de San Sebastián
 3. Grupos focales con maestros y personal de asistencia social y consejería de las siguientes escuelas:
 - Una sesión grabada en Escuela Intermedia Luis Morales Hernández
 - Una sesión grabada en Escuela Intermedia República del Perú en Santurce.
 - Una sesión grabada en la Escuela Superior Patria Latorre en San Sebastián.
 - Una sesión grabada en *Nuestra Escuela* de Caguas y de Loíza
 - Sesiones no grabadas en *Nuestra Escuela* de Vieques (Nota: Para las sesiones

grabadas se cumplió con las hojas de asentimiento y de consentimiento, según el caso.)

4. Entrevistas abiertas focalizadas:
 - Directora de Escuela Superior Patria Latorre en San Sebastián, y a Director y Trabajadora Social de Escuela Superior Carlos Escobar de Loíza.
 - Entrevista no estructurada a Director de *Nuestra Escuela* y al Consultor (Siquiatra social-comunitario) del componente de Apoyo Socio-Emocional sobre el contenido, modelos y alcances del Taller Esencia Vital.
5. Evaluaciones externas del modelo de Nuestra Escuela:
 - Planilla de Información sobre descripción de los componentes y actividades de *Nuestra Escuela*.
 - Dos informes de evaluación de *Nuestra Escuela* por dos estudiantes de programas doctorales de educación; Universidad Interamericana y ITESM de Monterrey, México.

D. Hallazgos

1. Prevalencia de violencia en las escuelas públicas

Las estadísticas del DE para el periodo de 1999 al 2005 reflejan una tendencia variable de aumento en los incidentes de diferentes formas de violencia en las escuelas públicas como las siguientes:

Incidente	1999	2002	2005
Agresión agravada	34	9	74
Alteración a la paz	299	235	341
Amenaza	99	106	179
Daños	n.d.	131	324
Agresiones simples	568	595	1563
Ley de drogas	82	22	68
Ley de armas	49	20	51

Fuente: Policía de Puerto Rico

El cuadro es uno de mayor gravedad por cuanto la población escolar del sistema público de educación ha disminuido sostenidamente durante este mismo periodo, de 613,019 en 1999-2000 a 585,022 en el año 2002-2003, de modo que la magnitud relativa de la incidencia ha registrado un aumento mayor.

Los datos de la Consulta Juvenil de la Administración de Servicios de Salud Mental (ASSMCA) realizada en el año 2000 reflejan que el 56% de todos los varones en las escuelas públicas estuvieron involucrados en al menos un tipo de violencia en el año 1999, y un 30% de las niñas (Melissa Cristal Mercado. *Estudio de tesis de Maestría en Epidemiología del Recinto de Ciencias Médicas*, reportado en *El Nuevo Día*, 10 de mayo de 2007, p. 31).

2. Prevalencia de la deserción

Las bajas de estudiantes de la escuela sin registrar la continuación en otra escuela que se materializan anualmente han disminuido, pero en relación al total de la población escolar el por ciento ha variado de 0.42 en 1999-2000 a 0.40 en 2001-2002.

Los datos de deserción del DE no son concluyentes, puesto que el estimado se hace sobre la base de una razón o tasa porcentual del número de alumnos de una cohorte que ingresa al primer grado y el número de alumnos

de esa misma cohorte doce años después. Este estimado es cerca del 40%. Los estudios de la Dra. Judith Rodríguez de los datos del Censo de población reflejan estimados de 10% de deserción. El estudio del Brookings Institution y el Centro de la Nueva Economía (Restoring Growth in Puerto Rico, 2006), estima que, de los datos del Censo sobre la escolaridad de la población de 18 a 25 años de edad, la deserción es cerca del 20%. Destacan además la magnitud de la deserción entre los jóvenes de sectores sociales pobres, puesto que el 48% de los jóvenes de unidades familiares que reciben subvenciones del gobierno no completan sus estudios de escuela superior.

Las estadísticas citadas tienen correspondencia con los perfiles de los jóvenes que abandonan la escuela y se manifiesta entre los estudiantes que solicitan a *Nuestra Escuela*. La mayoría proviene de unidades familiares desintegradas, caracterizadas por la ausencia del padre, e incluso en algunos casos de la madre, con hijos al cuidado de un abuelo o abuela u otro familiar adulto. Las unidades familiares se caracterizan además por un alto grado de dependencia de las subvenciones del estado.

En las secciones que siguen se ilustra la conexión de la deserción y de los indicadores de alto riesgo del joven de abandonar la escuela con los comportamientos de violencia y agresividad y, sobre todo, con la violencia interior de los estados emocionales.

3. Las formas de violencia en las escuelas

La información compilada con la planilla administrada a directores de cinco escuelas refleja una diversidad en la intensidad y frecuencia de los problemas. En las escuelas con alto grado de deserción, en común existe el consumo de drogas, el embarazo de las jóvenes alumnas en las escuelas intermedias, y la falta de comunicación entre la escuela y los padres o encargados, así como la ausencia de participación de estos en los asuntos de la escuela.

Según los directores escolares, los incidentes de violencia que ocurren en las escuelas entre los alumnos se relacionan con las rivalidades y riñas entre ellos que se originan en las rivalidades y conflictos entre los barrios de residencia y de luchas entre gangas, en unos casos relacionados con el tráfico de drogas. Directores, maestros y estudiantes dicen que las peleas entre niñas ocurren mayormente por celos y rivalidades por relaciones románticas con varones: “por cuestiones de novios”.

La violencia entre varones ocurre mayormente en escuelas con jóvenes provenientes de diferentes vecindarios, barriadas y residenciales, entre quienes existen rivalidades y conflictos que a veces se reflejan en las escuelas. En este sentido la violencia en las escuelas, en las agresiones verbales y físicas entre alumnos, es un reflejo directo de las condiciones de vida y actitudes y valoraciones en la comunidad, y de sus historias ancestrales.

4. El caso de Loíza

Un caso extremo de violencia fue la Escuela Superior Carlos Escobar de Loíza, donde estudiaron muchos de los jóvenes actualmente matriculados en *Nuestra Escuela* en Loíza. El Director y personal de Trabajo Social, así como los jóvenes en *Nuestra Escuela* que estudiaron en dicha escuela, coinciden en describir un estado de guerra entre los bandos de los barrios rivales en el seno del mismo plantel.

Los jóvenes describen los bandos como “corillos” en que cada uno ostentaba un control de un piso del plantel y vedaba el paso de los del otro bando hacia los salones ubicados en dicho piso. Los jóvenes de *Nuestra Escuela* relataban en la sesión de grupo focal:

En la escuela cada corillo tenía su esquina. Por lo menos yo, estaba en el segundo piso. Nosotros nos pasábamos en el tercero. Y pasar para el piso donde estaban ellos, era un problema. Si eras de ese barrio, no podías pasar al tercer piso ni a coger clases.

Los maestros y el director, según los jóvenes, tenían temor y no salían de sus salones u oficinas. Dice uno de ellos:

Ellos no se atrevían pasar por los pasillos porque tenían miedo que un corillo tiroteara a otro y él en el

medio... no subía al tercer piso que era el más al garete que estaba. Los guardias subían, si se formaba un tiroteo o algo pues los guardias subían... Cuando el tercer piso se vaciaba, los maestros salían y se iban corriendo para sus casas. Era una guerra, aquello era Irak. Parecía Bin Laden contra Sadam.

Otro joven añadía que “Había guerra y había que matarlos”.

Estos patrones de enfrentamientos violentos los atestiguan el Director y la Trabajadora Social de la escuela; estos decían que peleaban. A mi pregunta en la sesión focal, “¿Y ha habido heridos y ha habido muertos?”, los jóvenes relatan lo siguiente:

Sí, sí. El último tiroteo que se formó hubo un par de chamaquitos heridos, una chamaquita. A mi hermana por poco me la matan en ese tiroteo... de milagro no le dieron un tiro.

La violencia era parte de su vida cotidiana. Al contrastar *Nuestra Escuela* con la escuela regular en que estaban, decía uno que su entretenimiento en esta última “era pelear en los pasillos”.

Ellos revelan que los corrillos rivales en las escuelas provenían de barrios y bandas en su comunidad que estaban en guerra contra los otros. Testimonian que están regidos por un código de grupo que obliga a la agresión contra todo miembro del bando contrario, incluso de eliminarlo. En un foro abierto en la Universidad cuatro jóvenes de bandos rivales sentados juntos indicaban que de encontrarse en las calles tenían la obligación de agredirlos. En palabras de uno estos: “*Todos los que sean de un sector tienen que tirarle al otro*”.

El ambiente de violencia en los barrios y en la calle es lo cotidiano que disuade de ir a la escuela. Caminar a la escuela conlleva un riesgo. “*En el camino te tiran, horrible... matan hasta caballos. Aquí los tiros los dan los chamaquitos de séptimo, no importa la edad, ya de trece años dan... Aquí dan tiros todo el mundo*”.

Esta violencia les ha tocado de cerca a todos. Dicen ellos mismos:

Porque aquí un chamaquito puede jalar gatillo. Nacen con eso ya en la sangre porque ya el pai es un loco, la mai es otra loca, ¿me entiendes?

Mis primos todos están presos. Yo vengo de una familia que en verdad le tengo hasta miedo. Mira, mis primos casi todos están muertos. Las balas están calientes.

En un cuestionario administrado a los 73 estudiantes de *Nuestra Escuela* en Loíza, se les preguntó si han asesinado a algún familiar, a lo que 37 —más de la mitad— contestó “Sí”, y a la pregunta de si habían asesinado a algún amigo, 49 de estos —dos terceras partes (67%)— contestaron que sí.

Estos testimonios de una cultura que alienta y valida quitar la vida a un rival como parte de una rutina de vida se refleja en las estadísticas de asesinatos. Loíza tiene una tasa de asesinatos de 0.7 por 100,000 habitantes. Esta tasa ocupa el cuarto lugar, después de San Juan (5.5), Ponce (1.4), Carolina y Bayamón (1.0), y es más alta que otros municipios de mayor población y concentración urbana como Canóvanas (0.5), Caguas y Guaynabo (0.4), Arecibo (0.3) y Mayagüez (0.2). Como se explicará más adelante, estos jóvenes de barrios enemigos facilitaron una tregua que les ha permitido estudiar en *Nuestra Escuela*, donde comparten en estrecha camaradería con los compañeros de los barrios rivales.

El director de la escuela superior asevera que las peleas en su escuela se acabaron con la ida de los jóvenes. Incluso señala que estos mismos jóvenes en *Nuestra Escuela* no pelean. Los jóvenes, al preguntarle por qué se terminaron las peleas en la escuela pública en que estaban, dicen que la razón es que ellos se fueron de la escuela. A ellos los miran como problemáticos, como locos, y no los atendían en los salones de clase.

5. El fracaso escolar, las quejas contra la escuela, el maestro y el currículo

Se reclama una queja reiterada con las modalidades de enseñanza y el contenido curricular por parte de los jóvenes en las escuelas regulares y los centros de *Nuestra Escuela* en Loíza y en Caguas. El contenido curricular es abstracto y estructurado de forma estándar. Se hace falta de interés y pertinencia al joven, por lo que es común que

los jóvenes lo denominen aburrido. Coinciden también en señalar la forma mecánica de enseñanza sin sentido en que el maestro ofrece la lección. En muchos casos consiste en copiar textos escritos por el maestro en la pizarra, que luego el estudiante tiene que estudiar. Esta queja fue más intensa entre los estudiantes de la Escuela Intermedia Luis Morales en Caguas. Este investigador pudo constatar en las pizarras del salón donde se reunió con los estudiantes que estaban escritas en toda su extensión con oraciones sobre temas de los estudios sociales.

Pero la queja más común es el trato indiferente de los maestros, su irritabilidad, dados a disciplinar a los estudiantes e imponer las reglas en forma estricta. Algunos regañan continuamente, lo que motiva a los estudiantes a decir que padecen de estrés. La frustración común y mayor es la falta de paciencia e interés por el estudiante que no entiende la lección. Dice un joven: *“Al explicar las matemáticas, si no la entiendes te chavas”*. Copian las lecciones en las pizarras sin dar explicaciones con las cuales puedan entender los temas. El mayor contraste que repiten los jóvenes de los dos centros es que en *Nuestra Escuela* los maestros les contestan las preguntas, versus la indiferencia o abierto rechazo del maestro de la escuela regular a hacerlo.

Los estudiantes de la escuela intermedia regular catalogaban positivamente la clase de teatro por razón de la disposición favorable del maestro, quien se muestra pendiente de explicar, y por el carácter activo de la clase en que el estudiante se involucra en el desarrollo de la clase o actividad.

El director de una escuela intermedia y los maestros señalaban la participación e involucración de los estudiantes en las clases o actividades de su interés. Ponían de ejemplo las clases de bellas artes y de teatro. Por otro lado, detestaban las iniciativas tomadas, incluso fuera de las horas regulares de clase, para organizar las actividades deportivas.

El malestar y escepticismo de los estudiantes de esta escuela intermedia se recogen en la siguiente frase de uno ellos: *“Mire mister, aunque el Departamento de Educación torture a los maestros, estos no van a cambiar”*.

6. Rencor con la escuela

Los sentimientos de violencia de estos jóvenes, al igual que la mayoría de los jóvenes en los centros de *Nuestra Escuela* en Caguas, se manifiestan contra la escuela y sus maestros. (En un informe aparte de un estudio paralelo de este proyecto por la Sra. Zinia Pérez Prado con los jóvenes de *Nuestra Escuela* en Caguas, se examinan en profundidad los sentimientos y emociones de rencor de los jóvenes contra la escuela y los contrastes con *Nuestra Escuela*).

Estos jóvenes demostraban claros indicios de desvinculación y rechazo a la escuela; no asistían a clase, aunque vinieran al plantel. Los jóvenes de *Nuestra Escuela* decían que no entraban a clases en la escuela superior porque:

Los maestros aburren. Hay cuatro estofones en el salón y se olvidan de los otros estudiantes... los dejan aparte. Y yo como era el más guapo del salón, pues le decía, le hablaba malo al maestro y me iba porque no me quería atender a mí. Cuando yo decidía entrar decían [los maestros] “para qué yo le voy a explicar a este, si este está colgao”, y yo me paraba, prendía el blunt y entonces, seguía fumando por ahí.

Los maestros son unos inútiles que acomplejan. Ante ellos, no vales ná. Te explican y si entendiste... Para qué voy a explicar si está colgao.

A otro maestro, este estudiante le quitó el sacapuntas y lo tiró para abajo. Al inquirir la razón para esa agresión, dice:

Es que ese maestro no se llevaba con los negros... Era blanquito. Y la maestra de inglés, como parece que “nebuleaba” con él, pues también la cogió conmigo y no le cogía la clase tampoco. Todo el maestro que se pusiera así como él, no le cogía la clase.

En resumen, los jóvenes sentían un total abandono y menosprecio de los maestros hacia ellos:

Los maestros a mí no me explicaban y hacían lo que les diera la gana, y yo pues, cortaba clase y me iba para afuera.

A ellos no les importa nada si ellos van a cobrar como quiera. Qué les importa a ellos si tú aprendes o no, ellos van a cobrar.

El director de la escuela regular decía que los estudiantes como éste no asistían a clase y luego reclamaban que les dieran las lecciones que habían faltado. Los jóvenes percibían que los maestros y directores los veían como problemáticos, que los trataban como locos. “Hablan mal de nosotros en el periódico y todo, que aquí (en Nuestra Escuela) lo que hay son los matones...”.

7. El resentimiento contra la escuela y el vandalismo

El rencor con la escuela y con sus maestros se manifiesta además en el vandalismo. Las estadísticas sobre daños perpetrados en las escuelas reflejan un aumento de 131 en el año 2002 a 324 en el año 2005, 2.5 veces mayor el incremento en un periodo de tres años. Los reportajes de vandalismo demuestran acciones hechas con saña, pues no se limitan a hurtar y a daños a las instalaciones para forzar la entrada a las instalaciones. Las escenas de los robos reflejan daños maliciosos y viciosos que se infligen al aula, a su mobiliario y a sus papeles y materiales de enseñanza. Así se refleja en los relatos de estos jóvenes de *Nuestra Escuela* de Loíza. En el marco de la conversación sobre las clases y los maestros, y su ausentismo o indiferencia a las clases, surge el tema del vandalismo. Decía uno:

Porque los maestros son los que motivan a uno, a uno estar parado en un pasillo fumando o haciendo maldades, dando puños.

Tirando cosas desde el tercer piso.

Cogiendo los baños y tirando los lavamanos del tercer piso para abajo. Entretenimiento.

Él se dedicaba a estar todo el día rompiendo papeles dentro de una bolsa para por la tarde derramarlas así en el aire, para el conserje se jodiera recogéndolos. Ese es el entretenimiento.

Al maestro yo le rompí el sacapuntas y le entré a puños también. Me dijo “negro”.

Se involucraban en serios actos de vandalismo a las instalaciones escolares así como a materiales y equipos en los salones de clase. Uno confesaba haber desprendido el lavamanos del baño y lanzarlo hacia el patio interior, pero como parte de su entretenimiento.

El rencor hacia la escuela regular se refleja elocuentemente en el diálogo de la sesión de grupo focal que se cita a continuación:

MODERADOR: ¿Qué uno podría hacer o ustedes propondrían que se hiciera para que esa escuela pudiera ser una escuela buena para todos los muchachos?

JÓVENES: ¿A qué escuela? ¿Aquella?”

MODERADOR: Aquella.

JÓVENES: Nosotros ser los maestros o poner una bomba para que explote. Demoler la escuela, demolerla. Y así se arreglaría eso. Pero con todos los maestros adentro.

MODERADOR: Vamos a demoler la escuela, perfecto, la demolimos. Implosionamos aquella. Ahora hacemos otra escuela. ¿Cómo vamos a hacer esa escuela?

JÓVENES: Esta misma (*Nuestra Escuela*) pero más grande allá.

El rencor más agudo lo percibí en una joven del centro de Caguas que se refería a las maestras como “bichas”.

Este nivel de intensidad de violencia en Loíza no ocurre en las otras escuelas que se estudiaron en este proyecto. En estas, los jóvenes revelan agredir maestros y guardias dentro del plantel, lo cual no se informa en otras escuelas. Claramente hay una conexión con el ambiente y patrones de convivencia y cultura de la comunidad de procedencia. En todas las escuelas los directores y maestros relacionan las confrontaciones de violencia que ocurren en el plantel con las rivalidades y riñas entre barrios y grupos de la comunidad donde residen los jóvenes.

En el caso de Loíza estas condiciones de vida constituyeron una amenaza paralizante para *Nuestra Escuela*. Jóvenes de los bandos enemigos eran alumnos en *Nuestra Escuela*. Se decidió separarlos en sesiones aparte, una en la mañana y otra en la tarde, de modo que no coincidieran en el plantel. Sin embargo, uno de los bandos acudió un día a *Nuestra Escuela* portando armas de fuego para ejecutar a un joven del bando contrario. La intervención del director pudo impedir que se llevara a cabo la ejecución.

Nuestra Escuela cerró por un periodo en lo que se reexaminó la situación y se tomaron otras medidas para lograr exitosamente reabrir *Nuestra Escuela*. Esta se describirá más adelante como una ilustración de un modelo escolar que actúa en la comunidad como agente de paz.

Esta experiencia, así como los estados socio-emocionales conflictivos de violencia interior creados por el historial y condiciones de vida familiar y social que caracterizan a los jóvenes que abandonan la escuela, demuestra que los procesos educativos están altamente condicionados por estos factores sociales y culturales y psicológicos.

8. Valoración de la educación y resentimiento con la escuela

Paradójicamente, estos mismos jóvenes desafectos y con animosidad contra la escuela y sus maestros valoran la importancia de la educación. Al preguntarles por qué vienen a *Nuestra Escuela*, aseveran que “*decidí venir aquí por la razón de terminar mi cuarto año, ya que en los trabajos lo piden y lo exigen; hasta para recoger basura*”.

La educación se ve como un requisito para la estima social y valoración ante las féminas.

Yo también quiero terminar el cuarto año, porque aquí sin un cuarto año tú no eres nadie, ¿entiendes? En los trabajos, en todos los lados te lo están pidiendo. Hasta para recoger una hoja de piso te están pidiendo cuarto año.

Es como dicen las mujeres, eres un quedao. (Haciendo alusión a un anuncio en la televisión en que dos muchachas se refieren a un joven quien aparece en el video haciendo galantería a una de ellas y citando las palabras de una de ellas. “Ay fo. Mirándolo bien, no está tan bueno ná”.)

Prosigue el joven con su relato:

A mala hora hicieron el anuncio ese, porque te preguntan “¿tú estás estudiando?”, y tú les dices “no”. “¿Cuántos años tú tienes?” “17”. “Diablo, tú eres un quedao”. Pero nos motivó a nosotros a seguir estudiando... Me faltan un par de meses, pero voy a terminar, para adelante voy a seguir.

Antes de entrar a *Nuestra Escuela* algunos habían intentado seguir clases en programa nocturnos, pero conllevaba riesgos a su vida pues de noche tenían que pasar por sectores de peligro en que se exponían a ser objeto de agresión: “*a ser una papa majada*”.

Un evento significativo demuestra la valoración por completar su educación. Después del incidente del atentado contra un estudiante de *Nuestra Escuela* por un grupo del bando rival, el centro fue cerrado y las clases suspendidas. El director y el personal se propusieron acercarse a los líderes de las bandas y concertar un acuerdo de no agresión durante el horario escolar. El acceso a los líderes fue viabilizado por los jóvenes de *Nuestra Escuela* y prestaron todo su apoyo a dichas gestiones. Como se relata más adelante, *Nuestra Escuela* logró un acuerdo con los jefes de las gangas que comandan en los barrios para que se acordara una tregua de no agresión durante el horario

escolar, tanto en la escuela como en las localidades vecinas. En el grupo focal los jóvenes aludieron a estas gestiones del director con mucha admiración y agradecimiento.

Al “mister” se le agradecen las cosas que está haciendo, porque esto no lo hace ningún maestro, meterse en un sitio caliente para hablar con una persona que no conoce, y que la persona no lo conoce a él. Y él se mete y habla con ellos... Lo que hace es arriesgando su vida porque él no sabe lo que la otra persona piense y nada.

Ante la pregunta del moderador de si los jefes —líderes de los bandos— entienden que es importante la escuela, los jóvenes aseveran: “Lo que entienden es que quieren que sus hermanos terminen sus estudios, si son primos o algo, familiares que quieren que pasen por aquí para que pasen su cuarto año”.

En efecto, la tregua acordada ha sido cumplida y no ha habido incidentes de fatalidades con los alumnos de *Nuestra Escuela*.

El rencor con la escuela regular se produce precisamente por la frustración de no lograr un anhelo y una promesa que la educación le permite. La educación es el pase a la ciudadanía, que se asegura con un empleo y le confiere un status de persona, la afirmación de su valía y la autoestima. Esta promesa la escuela se la veda. El estigma del “quedao”, del rechazado por las muchachas, exagera la frustración del fracaso escolar.

9. Las tres dimensiones de la violencia del joven

Estos jóvenes de Loíza, así como los de *Nuestra Escuela* en Caguas, expresan sentimientos similares de rencor hacia la escuela regular y a sus maestros. En Loíza se magnifica el problema por su participación en enfrentamientos de violencia en los barrios y en los planteles escolares. En Caguas, hay sus riñas callejeras entre jóvenes de barrios rivales, pero no el extremo de las guerras pandilleras con armas de fuego potentes tipo metralletas que ocurre en Loíza, y por lo mismo no hay fatalidades mortales. Pero sí se tienen que enfrentar a las provocaciones por diferencias y rivalidades.

Esta violencia abierta contra los otros se conjuga además con la violencia que sufren en sus vidas personales desde su seno familiar. Una tercera parte nunca ha vivido con los dos padres biológicos. Además, su crianza se ha desenvuelto en la tradición del castigo físico rudo. Uno de los jóvenes relataba haber sido obligado a caminar descalzo sobre carbones prendidos. Los testimoniales en los vivenciales del Taller de Esencia Vital que describiremos más adelante dejan entrever un estado emocional de furia y rencor que se gesta en su unidad familiar, por ser víctimas de alguna modalidad y grado de maltrato físico y/o emocional.

Se perfila una condición tridimensional de violencia y agresividad, en la familia, la comunidad y la escuela. En la escuela se exagera por la frustración con los estudios. Su estado de ánimo bloquea su concentración y la disciplina requerida para el estudio y el aprendizaje. Se rezagan en las clases y resienten que el maestro no disponga del tiempo y el interés para atender sus dudas o vacíos de conocimiento o destrezas. El malestar y la frustración se tornan en rencor hacia el maestro y la autoridad. Esta tirantez en Loíza conduce a actos de agresión física contra los maestros en la escuela regular.

La violencia y agresividad son algunos de los indicios de mayor relieve de desafecto y desconexión con la escuela y de los signos de riesgo de abandono eventual de la escuela. Es un ciclo entretreído: interactúan diversos factores que comprenden problemas emocionales forjados en el seno de la unidad familiar y del hogar, las condiciones sociales del ámbito de la comunidad y los conflictos de grupos, las rencillas entre jóvenes por relaciones personales de conflicto y celos, y el rezago y fracaso escolar.

10. El desfase de la organización escolar con las necesidades del joven en riesgo de abandono escolar

El análisis que surge de la experiencia del modelo de *Nuestra Escuela* es que el rezago y fracaso escolar están condicionados por los factores socio-emocionales que acarrea el estudiante desde su ámbito familiar y de la comunidad, y que las modalidades de enseñanza y la estructura y contenido del currículo son inadecuados

e inefectivos para facilitar y motivar el aprendizaje. Además, la organización y funcionamiento escolar con su formalidad y rigidez no proveen el ambiente acogedor que promueva la conectividad del joven con la escuela. Los testimonios de los jóvenes de los centros de *Nuestra Escuela*, así como los de sus padres, revelan una experiencia de indiferencia e incluso de hostilidad hacia los jóvenes con indicios de rezago escolar y de problemas de disciplina. Como se ilustra en las secciones anteriores, los jóvenes se quejan de los cursos aburridos, de los maestros indiferentes a darles las explicaciones que seguramente ya han presentado, a las formas mecánicas de enseñanza mediante los escritos de las lecciones a ser copiadas de la pizarra, la atención preferencial prestada a los que pueden seguir el ritmo de cobertura de las lecciones estructuradas por los currículos (a quienes designan como los “estofones”) conforme a los estándares establecidos por el Departamento de Educación.

A continuación se presenta la perspectiva de los maestros de las escuelas regulares sobre los estudiantes en riesgo, los rezagados y los indisciplinados y los remedios que proponen. Las perspectivas recogidas representan una variedad de visiones y de estrategias: dos escuelas intermedias con altos índices de rezago escolar y de deserción y clasificadas en plan de mejoramiento por al menos dos años, y otra de nivel superior que ha sido exitosa en las tasas de retención, de progreso académico y efectividad competitiva en las puntuaciones de las pruebas de ejecución del Departamento de Educación y de las pruebas del College Board de admisión a las universidades.

11. Qué dicen los directores, los maestros y personal de apoyo y asistencia al estudiante

En los grupos focales, los maestros de dos escuelas intermedias con altos niveles de deserción y de bajos niveles de aprovechamiento que las clasifican como escuelas en plan de mejoramiento, recogen las siguientes percepciones y opiniones. Plantean que los problemas de violencia entre los jóvenes tienen su origen en sus respectivas comunidades, donde ocurren rivalidades o guerras entre diferentes barrios o bandos. Las peleas, riñas y reyertas y todo tipo de confrontación agresiva se da entre jóvenes de barrios y grupos enemigos o rivales. En el caso de Loíza, donde alcanzó niveles extremos de violencia con armas y controlaban los corredores de acceso a los salones, el problema se atendió mediante la separación de los jóvenes involucrados de la escuela. Así lo confirman los mismos jóvenes entrevistados que abandonaron la escuela. Además, el personal de la escuela y los jóvenes anotan que había oficiales de seguridad en los corredores del plantel en cada piso, para así evitar el control del acceso por los bandos presentes.

Para los maestros de las escuelas regulares, el factor predominante de este comportamiento de ausentismo, corte de clases, indisciplina y violencia es el carácter disfuncional de la unidad familiar. Sobre los jóvenes en rezago se sabe de cosas horribles en sus hogares. Sus familiares no se interesan por los jóvenes y no se relacionan ni participan en las actividades de la escuela. No comparten con los maestros para estar informados del desempeño de sus hijos.

El abandono de las clases y eventualmente de la escuela por los jóvenes está también motivado por los atractivos de dinero cuantioso y fácil con la venta de drogas. Esta es una actividad más lucrativa que los posibles empleos que puedan obtener una vez terminen los estudios de escuela superior. Sin embargo, veremos más adelante que en *Nuestra Escuela*, jóvenes que han estado involucrados en la venta de drogas se han matriculado y han seguido sus estudios, y se sospecha que algunos continúan involucrados en la venta de drogas.

En el equipo de maestros y trabajadores sociales de *Nuestra Escuela* en Loíza, que está empezando con el proyecto y no han sido asimilados a la filosofía de *Nuestra Escuela*, se revelan unas posiciones cercanas a las de los maestros y personal de ayuda del sistema escolar público. Se identifica el conflicto socio-emocional como uno de igual peso que el escolar académico. La causa que se relaciona con problemas emocionales y de conducta es fundamentalmente el carácter disfuncional de la unidad familiar. Algunos de estos son desertores internos, porque vienen al plantel —donde pasan el día— pero no entran a las salas de clase. Estos encuentran en la escuela un refugio de su hogar, donde existe una unidad familiar disfuncional: padres biológicos alcohólicos o adictos a drogas, o de hogares sustitutos que no le prestan la atención familiar a sus necesidades. En una escuela se identifica a algunos de estos jóvenes separados de su unidad familiar biológica, cuya custodia es asumida por el Departamento

de la Familia, y son colocados en hogares sustitutos.

Las familias disfuncionales que no se preocupan por la labor escolar del joven matriculan al joven en la escuela a fin de cumplir con los requisitos de cualificación para recibir los cupones de alimentos. Al igual que los maestros de las escuelas regulares, sostienen que el problema tiene que ser atendido por los trabajadores sociales y profesionales de la salud mental. El maestro debe estar alerta a los indicios de riesgo como la indisciplina y el rezago escolar y referir el caso a los trabajadores sociales y los psicólogos. A estos les corresponde estar pendientes de los alumnos que cortan clases. Estos se reúnen en el plantel y sus inmediateces, y la dinámica de grupo refuerza el comportamiento de ausentismo. El consejero debe hacer seguimiento a sus notas en las clases. Debe promover mayores enlaces entre los padres y los maestros.

La dificultad estriba en el reducido número de psicólogos y trabajadores, máximo uno por escuela, para una población estudiantil de 300 a 800. Esta es una carga excesiva para los trabajadores sociales y los psicólogos, quienes se circunscriben al horario escolar y no atienden a las necesidades de urgencia de los jóvenes.

En una de las escuelas, los maestros entienden que los casos de estudiantes con problemas deben ser atendidos por el Departamento de la Familia y otras agencias de servicios de salud mental. Dada la escasez de personal profesional de salud mental, hay que unir esfuerzos y recursos de diversas agencias. Pero los maestros dicen que el asunto es que los maestros no son psicólogos para atender en forma debida estos casos. Esta aseveración denota una visión de separar el proceso educativo de enseñanza y aprendizaje del mundo socio-emocional, que el maestro no tiene ni la competencia ni la responsabilidad de atender. Esta es una de las cuestiones medulares en las estrategias para atender a los jóvenes en riesgo en las escuelas. Un trabajador de la escuela intermedia decía que el sistema provoca la deserción. El maestro solo da clases y no va más allá. Podría el maestro llamar a los ausentes. Consideran que el maestro antes que ser maestro debe ser su amigo. Debe tener un trato especial para buscar al que se ausenta y traerlo al salón de clases, pues merodean por el plantel. Hay que hacerle saber al joven que está pendiente de él.

En general, en estas escuelas con índices de deserción altos y bajos niveles de desempeño, los maestros demuestran una actitud inmovilista y de escepticismo en cuanto a las medidas que se puedan tomar para atender eficazmente a estos jóvenes en el proceso educativo. Según los maestros, las cartas circulares del Secretario del Departamento de Educación sobre las normas de currículo no tienen la flexibilidad para una oferta de temas de interés y pertinencia al estudiante, y no toman en cuenta sus necesidades. Las directrices y las guías eran camisas de fuerza, y constituían un embudo por el cual todos los estudiantes tenían que pasar.

En otras escuelas también con problemas de desempeño, directores y maestros alegan que el cumplimiento con los estándares no les permite atender al estudiante en rezago en el nivel retrasado en que está. La atención personal requiere que rote entre los estudiantes con rezago, porque hay varios desniveles en los rezagados.

Estos estudiantes en riesgo no se interesan en las materias académicas, y sí les atraen los cursos relacionados con los oficios de los cursos vocacionales y los de artes, teatro y educación física. El director de una de las escuelas hacía la observación de las iniciativas tomadas fuera de horas de clase por los estudiantes con las actividades deportivas; o sea, dado el interés se genera un compromiso de auto gestión en el proceso escolar. Una directora de una escuela intermedia que tiene un programa pre-vocacional indicaba que las calificaciones de los estudiantes en estas clases eran más altas que en los cursos académicos. Sin embargo, en *Nuestra Escuela* no ha sido posible desarrollar una oferta de cursos de oficios y de carreras, incluso han sido muy limitadas las clases en las artes. El grueso de las clases son las académicas medulares, requisitos de las normas de graduación, y se ha logrado que se involucren con entusiasmo los jóvenes en las clases, con retención y aprovechamiento adecuados.

En tres de las escuelas en las áreas de Loíza y Caguas donde existen los centros de *Nuestra Escuela*, el director o la directora o el trabajador social indicaban que las medidas preventivas y de remediación adoptadas con los jóvenes problemáticos consistía en referirlos a *Nuestra Escuela*. En una escuela superior en Caguas de muy buen desempeño académico, al preguntar a la directora por las bajas, ella respondió que no había bajas en su escuela, sino traslados. A fin de encubrir lo que en realidad era una baja, incluía a los jóvenes referidos a *Nuestra Escuela* como

traslado. A los estudiantes en conflictos y propensos a la deserción ella los refería a *Nuestra Escuela*. En Loíza, el director de la escuela superior refiere a los jóvenes involucrados en peleas con barrios rivales al centro de *Nuestra Escuela* en Loíza.

Una trabajadora social en Loíza señalaba que la frustración por el rezago escolar y la negativa del maestro a explicarle al joven genera frustración. El maestro se percibe de los problemas de la casa del joven donde hay una condición disfuncional de la unidad familiar. Es necesario que el maestro se empape de los problemas y necesidades del muchacho. El trabajador social puede poner sobre aviso al maestro de la situación del joven, a fin de prestarle una mayor atención, darle más tiempo e interactuar con el joven. Piensa que es mejor dar menos material del currículo y dedicar más tiempo a la autoestima del joven. Debe haber mayor comunicación con los padres y gestionar su integración con la escuela.

El director de la escuela comentaba que había fragmentación entre maestros y personal de ayuda. Los maestros de diferentes niveles sobre una misma materia debían coordinarse para establecer las secuencias de los temas por niveles sucesivos. Por otro lado, debe haber una mayor comunicación entre maestros y trabajadores sociales para dar atención y seguimiento a los jóvenes y a sus necesidades. Pero a los jóvenes de rezago académico los refieren a *Nuestra Escuela*. Reconoce que el sistema de grupos pequeños, con ritmos personalizados a las necesidades de cada estudiante, resulta efectivo. Los muchachos que peleaban todos los días referidos a *Nuestra Escuela* se tranquilizaron.

Estas observaciones en general ilustran un patrón de las escuelas públicas de desentenderse de los jóvenes que son problemáticos y propensos a la deserción, y en alguna forma dejarlos fuera mediante bajas o traslados a otras escuelas o instituciones. En las expresiones de directores y maestros de las escuelas regulares se va evidenciando una posición de desentendido con los jóvenes problemáticos o en riesgo, y la creencia de que corresponde a otros programas, agencias y servicios atender a los jóvenes en riesgo en forma preventiva y rehabilitativa. El personal de las escuelas regulares se ve inhabilitado y carente de recursos para los servicios de ayuda profesional que son requeridos, y además por razón de la abstención de los padres de la responsabilidad de la educación de sus hijos. Los padres o familiares encargados no están pendientes de sus hijos ni se comunican con los maestros. Los maestros señalan que hay una desvinculación de la escuela en relación con la comunidad.

Un indicador de la abdicación de este compromiso de las escuelas públicas con estos jóvenes es el alto número en la actualidad de solicitantes a los centros de *Nuestra Escuela*; 100 en Loíza y más de 700 en Caguas. En el caso de Caguas, de los 700, al menos 150 son jóvenes que están matriculados en las escuelas regulares actualmente.

12. Los logros de *Nuestra Escuela* para el desarrollo integrado de lo socio-emocional y el aprendizaje

Al examinar el funcionamiento de *Nuestra Escuela* y los contrastes con el modelo escolar regular, se irán identificando los elementos claves para su efectividad, y posibles incorporaciones al sistema escolar regular. Estos elementos del modelo están descritos en la sección B.3. A tenor con los objetivos del estudio enumerados en la sección A, se han recopilado las percepciones y opiniones del director, del consultor en el área del componente de apoyo al desarrollo socio-emocional, de los maestros, de los alumnos de *Nuestra Escuela* en los centros de Loíza y de Caguas, y de los padres de los alumnos del centro de Caguas. Este acopio de información se llevó a cabo con los instrumentos descritos en la sección C.

Se incluyen además las percepciones y opiniones de maestros, directores y trabajadores sociales de escuelas regulares que coinciden con los elementos del modelo de *Nuestra Escuela* y las opiniones de sus maestros:

Estaba regao que en esta escuela estaban los dementes de por ahí y yo vine para acá a ver... y me gustó. (Palabras de un joven de Nuestra Escuela en Loíza).

Los muchachos se pasaban peleando todos los días y en Nuestra Escuela se tranquilizaron. (Una trabajadora social de la escuela superior en Loíza).

13. El proceso de una educación personalizada

Estas aseveraciones de un estudiante desertor involucrado en acciones de violencia en los barrios y de agresión en la escuela de Loíza, y actualmente en *Nuestra Escuela*, y por otro las de la trabajadora social de la misma escuela, ilustran el logro de *Nuestra Escuela* en atraer desertores resentidos, retenerlos e incorporarlos a un código de conducta de convivencia y respeto por los otros, incluyendo sus rivales o, como dicen ellos, sus enemigos. El progreso escolar se refleja en la graduación de 20 alumnos en junio de 2007 en el centro de Loíza, en su primer año de funcionamiento.

El programa de estudios en *Nuestra Escuela* no da pie a la frustración y al rencor por el rezago y el fracaso escolar. En *Nuestra Escuela* no se registra el fracaso en una asignatura, sino más bien que en determinado periodo aún no domina el conocimiento o destreza requerida; unos lo logran en periodos más breves y a otros les requiere más tiempo. El ciclo de estudio de la lección se repite y se escala de acuerdo al ritmo de aprendizaje del joven. Una frase emblemática que repiten los estudiantes en todos los centros es que “aquí me contestan las preguntas”. Habrá estudiantes que completarán la escuela superior en dos años y otros en cuatro, y hasta ahora el historial en el centro de Caguas es que el 98% completa la escuela superior en *Nuestra Escuela*, para lo cual se cumple con los estándares del Departamento de Educación que es quien certifica completar los estudios de escuela superior y otorga el diploma.

Veamos las palabras del joven y de la trabajadora social:

¿Qué le gustó de Nuestra Escuela?, ¿Qué fue lo que les tranquilizó, de modo que jóvenes que se tiroteaban a matar ahora conviven y comparten como compañeros de clase?

El joven dice que se refieren a él y sus pares (su corillo) como dementes que están en *Nuestra Escuela*; la escuela de los matones. Dice más adelante:

Esa escuela es bien buena, lo que pasa es que hay mucha gente loca. Bien buena que es, a mí me gusta de verdad, lo que pasa es que allí (la escuela regular) no hay aire. Aquí es mejor que allá, porque aquí tratan a uno bien, le explican con calma, pero allá esa gente son como están tratando a uno como si fuera un loco, un demente.

Como un centro social de apoyo y desarrollo integral, *Nuestra Escuela*, además de ser escuela, es un lugar de convivencia y recreación que es atractivo a los jóvenes. Se le pregunta: “¿Tú vienes a las clases..?”, y contesta:

Sí, todos los días. Yo he llegado más temprano que los maestros. Al palenque (encuentro y conversar) de la mañana, ahí en el salón. El que no venga aquí es un bobo, mira, Playstation, computadoras, aires... ¿Qué más puedo pedir?... Allá en la “high” no hay aire en ningún salón, no hay televisor para tú jugar con Playstation, no hay una computadora. El entretenimiento era pelear en los pasillos, ver mujeres pelear, estar fumando pasto, sentadito jugando brisca y apostando chavos.

¿Cuál es la diferencia con la escuela regular?

Aquí uno se siente cómodo. Te dan un repaso el lunes para que el viernes sea el examen, ¿me entiendes? Allá en la “high” te explican así por encima, un arroz con hoyo, como dicen...

Aquí nos llevamos bien con los maestros.

Aquí no tenemos que montársela a ningún maestro porque todos son chéveres ¿me entiendes?, los maestros bregan bien aquí. Bregan nítido.

¿Tú sabes por qué a mí me gusta esto? Porque yo estoy solo en mi salón. En mi salón no hay nadie, ahí me

explican como es, poco a poco. Ahí en la “high” no. Ahí en la “high” había casi 23 estudiantes, 30, ¿me entiendes? ¿Cómo le explica un maestro a toditos? Y ni a toditos, a los más que saben, ¿me entiendes?

A los brutos te explican si entiendes... ya tú sabes.

La alienación del joven del proceso educativo en la escuela regular se resuelve en *Nuestra Escuela* con grupos más reducidos, máximo doce, en las clases. El maestro así puede ofrecer una educación personalizada a cada uno.

Además se facilita un proceso de vínculo afectivo y adherencia (*bonding*) entre maestro y estudiante, y entre los estudiantes. Mediante esta vinculación afectiva el maestro en forma natural se hace sensible a las necesidades del joven y se adentra a conocer sus problemas. La flexibilidad curricular dentro del marco de los estándares del currículo oficial permite trabajar con temas de interés y pertinencia a las situaciones y preocupaciones del estudiante. El estudio de la poesía se enlaza con los temas de la sexualidad, los amores románticos, los noviazgos, las relaciones de pareja que son críticas entre estos jóvenes; los estudios sociales con los temas de la violencia y sus factores causales.

Para el consultor en psiquiatría de *Nuestra Escuela* el factor principal del proceso enseñanza-aprendizaje es la relación de amigo del estudiante con el maestro. Esta adherencia afectiva propicia la apertura del estudiante al maestro y la receptividad a su enseñanza. Esta relación de confianza propicia la atención a la enseñanza impartida por el maestro. El estudiante se siente atendido. El rezago escolar en la escuela pública obedece mayormente a que el maestro atiende al grupo que presta atención a la clase y desatiende al que se rezaga, y por lo mismo no le presta atención. El tamaño reducido del grupo y la flexibilidad con el currículo permiten al maestro tener el espacio para la comunicación con el estudiante. Puede conocer sus lagunas y deficiencias en las materias. Sobre todo puede conocer sus preocupaciones, que le distraen de la clase. Puede disponer de un tiempo de la clase para conversar sobre esas preocupaciones. En la escuela regular se consideraría un relajamiento de los estándares académicos. Se crea un ambiente de reciprocidad, pues el maestro escuchó lo que al estudiante le interesaba compartir, y ahora al estudiante le toca atender la lección del maestro. Esta vinculación afectiva y lazos de confianza se crean y fortalecen en los talleres vivenciales de Esencia Vital. Le permiten al maestro conocer sus problemáticas y darles después el seguimiento requerido en las clases.

El aprendizaje que se desarrolla al paso del joven constituye un logro para el joven, lo que le brinda una enorme satisfacción y fortalece su autoestima. Es un paso significativo que anula la frustración y se encamina hacia una paz interior y armonía con los que comparte su diario vivir, incluso con los que ha tenido encono por alguna agresión física, emocional o verbal.

14. Nuestra Escuela como espacio de convivencia y agente de paz en la comunidad

La regla de mayor peso que se cumple con rigor en cuanto a la disciplina en *Nuestra Escuela* es que cualquier acto de agresión conlleva la suspensión inmediata temporera o la expulsión de su sitio en el centro. Incluso se aplica por las agresiones cometidas en defensa propia o en retribución a agresiones cometidas contra uno. En una conversación de unos maestros de otra escuela con dos jóvenes en el centro de Caguas, estos relataron el incidente de una agresión física contra uno de ellos, y como éste, a tenor con el código del centro, no respondió a esta. En nuestra cultura y código callejero esto constituye un acto de cobardía. Sin embargo, este joven relató el incidente sin asomo de rubor. Una de las prédicas en *Nuestra Escuela* que se insiste en los talleres de Esencia Vital es que uno se hace persona, hombre o mujer, cuando perdona.

El principal acto de compromiso al ingresar a *Nuestra Escuela* y ganarse y retener su silla es el perdón a todos los que han herido a uno, física o emocionalmente. En muchos casos se trata de maltrato en la unidad familiar, y en algunos de violación por un familiar o conocido cercano. Lo cierto es que sin excepción, los jóvenes que se allegan a *Nuestra Escuela* por conflictos con sus escuelas adolecen de profundas laceraciones emocionales

infligidas por familiares, conocidos, personal de las escuelas. En el caso de los jóvenes de Loíza esto conlleva el perdón a otros que han asesinado a familiares y seres queridos o a otros compañeros en *Nuestra Escuela* que los han tiroteado. De hecho, uno de los estudiantes andaba con una pierna enyesada por la herida de bala disparada por otro estudiante del mismo centro previo a la tregua.

En Loíza se dio un proceso inicial de separar a los jóvenes de los bandos rivales en sesiones por la mañana, un bando, y otro en la sesión de la tarde. Los horarios de entrada y salida estaban programados para evitar el encuentro entre ambos. El resultado fue que uno de los bandos intentó ejecutar a uno del bando rival en las instalaciones del centro de *Nuestra Escuela*. En un sentido el arreglo contradecía los principios de conciliación propugnados por *Nuestra Escuela*. Al reabrir el centro, los grupos de las sesiones de clase incluían a jóvenes de bandas rivales. El director señala que por el periodo inicial había considerable tensión, pero con gestos pequeños de compañerismo fueron acercándose al punto que hoy son compañeros solidarios, pese a que en la calle los códigos de sus comunidades los obligan a tratarse como enemigos. Este investigador tuvo a los líderes de ambos bandos en una misma sesión de grupo focal y su trato era de total compañerismo, confianza mutua y solidaridad, como se desprende de las palabras citadas de la sesión de grupo focal.

El ambiente de paz y armonía que impulsa *Nuestra Escuela* alienta la interacción positiva, y gradualmente los jóvenes de ambos grupos sostienen relaciones de compañerismo y solidaridad, a contrapelo de los códigos de sus bandas, que les ordenan agredir e incluso eliminar a los otros. Dicen los jóvenes:

Este hombre es de allá, de Villa Santo, el que salió ahora es de Villa Cañona, este hombre es del mismo corillo (banda o barrio) ¿me entiendes?, y nosotros aquí nos saludamos, donde quiera que nos vemos nos saludamos.

Se supone que en mi barrio, esté con ellos con problemas, él y el otro, se supone que tengan problemas con nosotros.

Lo sorprendente es haber logrado la tregua de no agresión entre los bandos en el horario escolar. En ese sentido, *Nuestra Escuela* se ha proyectado en la comunidad como un agente de cambio para la paz. En reconocimiento a este logro de los jóvenes, el alcalde de Loíza y su señora como Primera Dama compartieron un acto festivo y un almuerzo el día previo a Acción de Gracias, al que asistió el Secretario de Educación (ver reportaje “Comparten éxito programa CASA”, *El Vocero*, 23 de noviembre de 2006, p.11). Los testimonios de los jóvenes en el grupo focal reconocen que la acción mediadora de *Nuestra Escuela* ha logrado un detente en las agresiones entre los bandos:

Ellos [refiriéndose a los líderes de las bandas en sus barrios], que si no estuviera esta escuela... nos hubiéramos matado... Tal vez estuviera tirado por allá y yo... Este por allá, los otros por el otro lado. Unos muertos, unos presos, otros hospitalizados. Y los más bobos, estuvieran muertos. Los más zánganos, que no saben quién es quién, ya estuvieran muertos.

Cuando se reabrió el centro con estos jóvenes, los oficiales de la Policía Estatal le advirtieron al personal de *Nuestra Escuela* que estaban locos al juntar a los dos bandos. Como medida de protección destacaron a un oficial de la Policía Insular a la vigilancia en la entrada del centro. En una entrevista informal con el agente me indicaba lo exitoso del programa, cuya orientación iba dirigida al bienestar del joven y ganar su confianza. Reconocía el contraste con la estrategia persecutoria de la Policía que alentaba la desconfianza y el conflicto entre los jóvenes y las fuerzas de la ley. Este oficial pasaba el tiempo dentro del centro y participaba en las actividades sociales. Resultó significativo que él percibía su papel como protector de estos jóvenes de posibles agresiones de elementos externos y no como vigilante del comportamiento de los estudiantes de *Nuestra Escuela*.

15. Taller de Esencia Vital

El Taller de Esencia Vital es figurativamente, pero vivencialmente, el epítome de los principios y valores que orientan el programa de *Nuestra Escuela*, los cuales se sostienen en las prácticas en el funcionamiento del centro. El Taller de Esencia Vital es un retiro de tres días internados en una casa aislada en el campo de Utuado, en un paraje de belleza natural. Es una actividad de reflexión intensiva y meditación, en el silencio, y en círculos de discusión con otros compañeros que comparten sus vivencias, buenas y malas, y se apoyan en establecer metas y propósitos de vida y compromiso con *Nuestra Escuela* para cumplir con sus exigencias de trabajo y de reconciliación con quienes le han lacerado emocionalmente.

Los maestros y personal del centro participan en los grupos como moderadores y recursos de apoyo a los diálogos, y conviven esos tres días con los jóvenes que son y seguirán siendo sus alumnos en el centro. La convivencia en el taller va conformando una relación de confianza y afecto (*bonding*) entre maestros y personal con los estudiantes, a la que luego se da seguimiento en la labor educativa diaria. Facilita y propicia las relaciones de confianza con los maestros y personal de orientación.

El director de *Nuestra Escuela* es el creador de estos talleres adaptados a las realidades de los jóvenes como uno de sanación de sus heridas emocionales, sus resentimientos y rencores, frustraciones, sentimientos de fracaso con la escuela regular, y la consecuente baja autoestima y falta de esperanza y de propósitos para su futura vida.

Los participantes están acompañados por otros jóvenes que han participado en los talleres, algunos con reputación de bravos, que vienen a servir en las tareas de limpieza, incluyendo inodoros, y el servicio de comidas en la cocina. Estos jóvenes de apoyo se disputan su selección para asistir a los talleres como mano de obra de servicio. Ellos también comparten con los participantes sus experiencias.

Este investigador ha asistido y ha participado en los talleres y ha escuchado los testimonios de estos jóvenes sobre experiencias y vivencias lacerantes que les han afectado emocionalmente y han incidido en sus estilos de vida de violencia. Las modalidades de agresividad verbal o física son necesarias para su defensa y protección, así como para su autoestima. Es lo que el director denomina el “fronte” que tienen que exhibir para no lucir débiles ante las amenazas en su unidad familiar, su barrio o la escuela. El taller precisamente toma de punto de partida este machismo, en los varones y las féminas, y lo dirige a asumir el reto de la solidaridad, el perdón y la empatía.

El taller desarrolla un proceso en que el joven establece unas metas para su vida, fijar una estrella, en sus estudios y su vida personal. El mensaje central es que en *Nuestra Escuela* se abre la oportunidad que le negó la escuela regular. En la escuela regular le dieron el mensaje de que no sirve, mientras aquí le decimos que sí sirve. Su reto es demostrar que sí sirve.

El elemento medular del proceso de sanación emocional es que está vinculado con un proyecto de vida: su avance educativo. Ambos elementos se entrelazan y se refuerzan. La conciliación y sanación emocional los habilitan para motivarse y concentrarse en los estudios, y el logro del aprendizaje y del progreso escolar fortalece su autoestima y sus sentimientos de empatía y solidaridad hacia los demás.

16. Impacto de los talleres en los participantes

En un cuestionario de preguntas abiertas, se les preguntó a los estudiantes del centro de Caguas sobre su experiencia con el Taller de Esencia Vital, y cuáles cambios ocurrieron en su conducta, en sus metas de estudios, en sus relaciones con sus familiares. De un total de 80 casos, sus respuestas fueron las siguientes:

- 32 expresaron que hubo un mejoramiento en su persona, en sus metas y en sus relaciones con la familia
- 27 expresaron un mejoramiento en general sin especificar
- 5 indicaron que no hubo ningún cambio
- 2 indicaron explícitamente que hubo mejora con perdón
- 2 casos dijeron que “bien”

- 2 casos, que motivó la separación de su cónyuge.

Las aseveraciones son diversas y muy elocuentes al describir los cambios en su conducta:

No pelean, no discuten, más tranquilo, más calmado, más unido a la familia, es un desahogo, es un nuevo empezar, más respetuoso, más sociable, más paciencia, sentirse más querido, no usa palabras soeces, no hablo tanto malo, más cariñoso y confianza con la familia, reacciona a problemas de forma correcta, no soy tan explosiva, mejoré el trato a mis compañeros, amigable, no busca peleas, ayudo a mi familia, dejé las malacrianzas, mejor comunicación con mi madre, más comprensiva, mayor autoestima.

En cuanto a los estudios, dicen:

Más responsable, mi mente más clara, aprendo más las materias, asistir más a clases, atender más en las clases, más entusiasmo por los estudios, sentí apoyo a mis metas.

En dos casos en que se dice que el taller motivó la separación del cónyuge, se menciona que adquirió las herramientas para entender su situación y tomar decisiones.

17. Testimonio de los padres

En una reunión con los padres y familiares de los alumnos del centro de Caguas, veinte de estos completaron un cuestionario con preguntas sobre la experiencia anterior de sus hijos en la escuela regular y sobre su experiencia en *Nuestra Escuela*. En cuanto su experiencia en *Nuestra Escuela* se destaca lo siguiente:

- 18 dicen que está mejor y más contento que en la escuela regular
- 14 dicen que estudia más
- 19 dicen que se llevan bien con los maestros
- 17 dicen que les gustan las clases
- 19 dicen que no han tenido problemas con los estudiantes

En cuanto a los maestros, contestan lo siguiente:

- 20 que ayudan al estudiante
- 20 que respetan al estudiante
- 16 que se comunican con los padres

En cuanto al comportamiento de su hijo contestan lo siguiente:

- 16 que ha mejorado su conducta en la casa
- 16 que es más considerado con sus familiares
- 14 que es más responsable en la casa
- 18 que no ha tenido problemas con otros estudiantes

A preguntas abiertas sobre lo que más les gusta de *Nuestra Escuela*, se recogen las siguientes expresiones:

Comprensivo con el estudiante, el interés por su bienestar, el respeto al estudiante, el ambiente familiar de la escuela, integración individual con el estudiante, la ayuda que se presta al estudiante y el aprendizaje del estudiante a su ritmo.

18. Evaluaciones externas

La evaluación de la Sra. Carmen Luisa Hernández, para un curso doctoral de Educación, presenta la siguiente conclusión:

El elemento más desarrollado de esta innovación curricular es el ambiente de apoyo afectivo logrado mediante la vinculación personal con el estudiante para provocar el desarrollo de destrezas psico-afectivas en el mismo. Todos los agentes interventores en esta institución muestran claridad con respecto a esta dimensión de la estrategia y de los objetivos institucionales de NE. La adaptación de la secuencia de

temas y materias a la capacidad o nivel de comprensión de cada estudiante y el empleo de estrategias no tradicionales para la construcción del conocimiento, unido al respaldo afectivo de todos los componentes de la comunidad, parecen constituir el elemento que diferencia la dinámica de los estudiantes en esta institución como una encaminada al logro.

La monografía de la Sra. Carmen Delgado, estudiante doctoral de la Universidad Metropolitana, destaca lo siguiente:

Existen realidades difíciles, pero la práctica de la confianza, la solidaridad, el perdón, el amor y la familiaridad hacen posible observar la cantidad de alternativas viables que se presentan para enfrentar y neutralizar estas situaciones. Realmente se siente paz, armonía y pertinencia.

19. Elementos de Nuestra Escuela en el sistema escolar

A la par que analizamos escuelas con problemas de deserción, entrevistamos a la directora, maestros, personal de apoyo, estudiantes y padres de una escuela que no tiene problema de deserción escolar: la escuela Patria Latorre en San Sebastián. De hecho, esta escuela por al menos los últimos cinco años, consistentemente, ha estado entre las diez escuelas públicas que obtienen mejores resultados en la Prueba de Evaluación para Admisión Universitaria (PEAU) del College Board. La escuela también aparece en el listado de las escuelas con mayor número de estudiantes en la Facultad de Ciencias Naturales de la UPR en Río Piedras, facultad que tiene uno de los índices de ingreso más altos del país. Al visitar la escuela y conversar con la directora, maestros, estudiantes y padres, observamos muchos elementos de *Nuestra Escuela* en este plantel.

a. Descripción de la escuela

La escuela tiene 648 estudiantes que provienen de todos los barrios de San Sebastián. De hecho, la demanda por la escuela va más allá de la que la escuela puede atender. Entre los solicitantes, se escoge primeramente a los estudiantes a quienes geográficamente les corresponde la escuela, y luego se pasa a escoger, por orden de llegada, a estudiantes de otros barrios, y en ocasiones “se cuelan” estudiantes de otros pueblos. Dada la diversidad de proveniencia de los estudiantes, la escuela tiene una gran heterogeneidad social. El 42% de los estudiantes caen en el nivel de pobreza. Este por ciento es menor que el promedio en el sistema escolar. La escuela también tiene estudiantes de clases acomodadas, algunos de los cuales han estudiado su escuela elemental e intermedia en colegios privados y escogen la Escuela Patria Latorre para sus estudios de escuela superior. Junto a la diversidad social, también hay una diversidad de talentos que la escuela apoya y desarrolla.

b. Conversación con los estudiantes

Una conversación con un grupo de estudiantes deja ver el orgullo y amor por su escuela. Comenzamos preguntándoles que es lo más que les gusta de la escuela, a lo cual uno de los jóvenes rápidamente contestó: “Que no es simplemente clases, nos involucran en talleres, clubes, en diferentes actividades que no es la monotonía de coger clases...”.

c. Un programa diverso

El tema de la diversidad de ofrecimientos de la escuela surge tanto en la conversación con los estudiantes, como en la conversación con la directora y con los maestros. De hecho, algo que me impresionó en la visita fue la coincidencia entre estudiantes, maestros y directora acerca de las fortalezas de la escuela, así como de las áreas que necesitan mejorarse. Todos coincidieron en que una de las fortalezas de la escuela es la diversidad de sus ofrecimientos. El programa de clases ofrece una variedad de alternativas y flexibilidad al tomar los cursos. Los estudiantes hacen pre-matrícula, en la cual indican los cursos que les interesa tomar. En lo posible se honra la selección de los estudiantes. En palabras de la directora: “Se trabaja mucho a base de las capacidades del estudiante y sus

intereses, se le otorgan los cursos donde el estudiante entiende que puede hacer su trabajo, eso hace una diferencia, de la misma forma donde el estudiante esté más satisfecho hace mejor labor”.

Así, los estudiantes pueden escoger: las electivas; algunos requisitos entre varias alternativas, por ejemplo, los estudiantes interesados pueden tomar el curso de nivel avanzado para completar sus requisitos en el área correspondiente, pueden también escoger el orden en que toman los cursos, exceptuando los cursos que llevan una secuencia, como español 10, 11 y 12. Los cursos entonces reúnen estudiantes de diversos grados. Esto ayuda a crear un ambiente de unidad en la escuela, pues los estudiantes comparten no sólo con su grupo, sino con estudiantes de todos los grados.

Los estudiantes con un talento especial pueden tomar durante sus tres años de escuela superior electivas en el área de su talento. Por ejemplo, un estudiante con habilidad musical puede tomar los tres años en banda, un estudiante con habilidad matemática puede tomar los cursos de nivel avanzado de matemática, otro con habilidad en deportes toma sus tres años en deportes. Esto permite que el estudiante desarrolle su talento. También se permite tomar las electivas en áreas diversas.

Además de los cursos que ofrece la escuela, los estudiantes pueden tomar cursos en líneas que ofrece el Departamento de Educación: investigación histórica, inglés conversacional, italiano, francés, precálculo, física, química, salud, proyecto para estudiantes con dificultades en español. Estos cursos los puede tomar desde su casa, aquellos que tengan internet, o desde la biblioteca, donde tienen varias computadoras con conexión al internet. La diversidad de cursos no sólo ofrece variedad, sino que permite tener cursos que retan a los estudiantes en su área de interés. Así la escuela ha ganado premios en deportes, en las bellas artes, y como dijeron los estudiantes: “Los cursos son retantes, te ayudan para la universidad”.

La escuela también ofrece un período de clase, los martes a las 9:00 am, para los clubes. Hay 18 clubes, por mencionar algunos: el club de tecnología, el de matemática, el de español (en el cual se trabaja un periódico) el club 4-H, el club ambiental, la cooperativa. Además de desarrollar el liderato estudiantil, los clubes incentivan la labor comunitaria. Así los estudiantes, como parte de los clubes, visitan hogares de ancianos, ayudan a limpiar las playas, ayudan en el cuidado del ambiente.

d. Los maestros: una facultad comprometida

Además de la oferta escolar, el personal está siempre buscando alternativas para los estudiantes en actividades fuera de la escuela, los sábados y en el verano. Así los estudiantes participan en campamentos en la UPR en Mayagüez, en las jornadas universitarias del College Board, en competencias deportivas, en actividades en la comunidad, en viajes al extranjero. Los jóvenes nos dicen: “Gracias a los maestros nos enteramos de las competencias, becas, talleres, campamentos, nos motivan”.

Además de comentar sobre la diversidad de ofrecimientos de la escuela, los estudiantes muy pronto hablaron de sus maestros y del personal en general:

¡La relación que hay con los maestros, y con todo el personal de la escuela, va más allá de profesionalismo, nos tratan con amistad, nos escuchan, nos dan consejos, nos orientan, no es simplemente algo así profesional como enseñar y ya!

De hecho, la conversación con la directora, los maestros, orientadora y trabajadora social, confirmó que el centro de su labor es desarrollar a sus estudiantes, tanto académicamente como en sus capacidades como personas. Ahora bien, las buenas relaciones con los maestros no es lo único que comentaron los estudiantes: también hablaron positivamente sobre las estrategias de enseñanza. Dijeron:

Las clases nos envuelven, usan muchas estrategias y dinámicas diferentes, los maestros nos preguntan sobre sus estrategias de enseñanza y nos escuchan, y se adaptan a lo que nosotros les decimos.

Este afán de mejorarse continuamente lleva a los maestros a mantenerse siempre aprendiendo. La organización escolar facilita este aprendizaje al permitir que en el periodo institucional todos los maestros de un

área estén libres a la vez, lo cual facilita que se reúnan para intercambiar experiencias e ideas, planificar juntos. La directora también facilita el proceso de aprendizaje pues está constantemente atenta a talleres y oportunidades para el desarrollo de los maestros y los apoya si estos quieren asistir.

Al igual que la conversación con los estudiantes, la conversación con la directora y el personal docente dejó ver el gran orgullo y compromiso que tienen por su escuela. De hecho, hay una gran estabilidad del personal. La directora está en la escuela desde que la misma se inauguró, hace dieciséis años. Los maestros y otro personal también se quedan en la escuela una vez logran su permanencia.

e. Una directora entusiasta y promotora del trabajo en equipo

Al conversar con la directora de la Escuela Patria Latorre, observamos rápidamente una persona llena de entusiasmo y muy orgullosa de su escuela. A la par que conversamos atiende mil asuntos que se le presentan diariamente al director. En sus decisiones siempre el bienestar del estudiante es su prioridad. Así, aunque tenga que pasar más trabajo al honrar la pre-matrícula, sabe que el efecto es un programa más a tono con las necesidades e intereses de los estudiantes. Está también siempre atenta al seguimiento de los estudiantes, tanto para potenciar sus talentos como para atender sus necesidades. Por ejemplo, hace malabares en el programa para que Luis (los nombres de los estudiantes que utilizaré en esta sección son ficticios), un talento musical, pueda tomar por tercer año su clase de banda; de la misma forma está pendiente de Amalia, quien ha cortado clases en la última semana. Junto al Comité de Bajas atiende su caso, llaman a los padres y si es necesario le buscan alternativas fuera de la escuela: en la escuela vocacional, en la escuela de adultos, por exámenes libres, en programas como Challenge, un programa de la Guardia Nacional para estudiantes con necesidad de disciplina, pero como ella nos dice: “nunca en la calle”.

Al atender sus múltiples tareas se observa su comunicación efectiva con el personal y con los padres. Se observa también cómo forma equipo con los maestros y otro personal docente, así como otro personal, como el de comedores escolares, para atender tanto los problemas como las posibilidades. La escuela tiene diversos comités que trabajan con relativa autonomía, pero en gran comunicación con la directora: el comité de disciplina, de baja, de becas.

f. Evaluación continua y sistemática

A través de la conversación con la directora y la orientadora observé cómo utilizan la información para dar seguimiento a los estudiantes y detectar áreas problemáticas como posibilidades. Así, los maestros están atentos a las ausencias de los estudiantes. Tan pronto notan que un estudiante se está ausentando con frecuencia llaman a los padres, si la situación no mejora se lleva el caso al comité de disciplina, el cual busca estrategias para trabajar con la situación. Cada diez semanas se entregan las notas y se invita a los padres a dialogar sobre éstas con los maestros. Esto da la oportunidad de detectar a tiempo a los estudiantes que están teniendo problemas. También permite identificar estudiantes que sobresalen y promover que desarrollen su portafolio para becas y programas especiales que potencien su talento. La directora, a su vez, estudia los resultados de las pruebas y analiza patrones y tendencias. Por ejemplo, si los estudiantes están saliendo bien en todas las áreas, exceptuando una, comienza a estudiar qué está ocurriendo en esta área.

g. Los padres

A juzgar por la madre representante en el Consejo Escolar, quien estuvo presente en la visita, el entusiasmo y compromiso de los padres con la escuela es ejemplar. En conversación con la directora, ésta admite que la participación de los padres es menor que la que se da en las escuelas elementales, pero que tienen un grupo de padres que ofrece mucho apoyo a la escuela. Al conversar con los maestros estos mencionaron como una de las fortalezas de la escuela las buenas relaciones con la comunidad externa, incluyendo a los padres. Al igual que el personal de la escuela, la comunidad externa se siente muy orgullosa de su escuela.

h. En conclusión

Observamos que en esta escuela se dan muchos de los elementos que se dan en *Nuestra Escuela*. Así, existe una cultura escolar de compromiso, respeto, de comunicación efectiva, apoyo al talento, interés en el bienestar de los estudiantes y orgullo, que hace que todo el que llega a la escuela se contagie de este espíritu positivo. En palabras de un maestro que recientemente llegó: “Algo que me impresionó de esta escuela fue las relaciones entre los maestros y los estudiantes, una relación que combina el ser estricto con ser cariñoso”. Se observa también un equipo de trabajo que tiene un fin común. Se da también un seguimiento continuo a los estudiantes, tanto en lo académico como en lo emocional (ausencias), de manera que se pueda atender a tiempo cualquier problema. En lo académico se observa una atención a la diversidad y el empeño en atender los intereses de los estudiantes. Aunque no al nivel de *Nuestra Escuela*, se trata de que la educación sea personalizada (por ejemplo, los estudiantes escogen su programa). Finalmente, como en *Nuestra Escuela*, existe un “bonding” entre maestros y estudiantes.

E. Escuelas Seguras: Modelo de la política del gobierno federal de los EE.UU.

Es pertinente señalar las convergencias y similitudes de los elementos del modelo de *Nuestra Escuela* con las Guías para Tener Escuelas Seguras que se postulan en el documento “Advertencia a Tiempo, Respuesta Oportuna”, emitida por Mr. Richard W. Riley, Secretario de Educación, y Ms. Janet Reno, Procuradora General del Departamento de Justicia de los Estados Unidos en la Administración del Presidente William J. Clinton, con fecha de renovación del 21 de marzo de 2001. En resumen, las guías plantean los siguientes principios y medidas de acción:

1. Responsabilidad de todos los empleados de la escuela, los padres y los miembros de la comunidad por atender las necesidades de los estudiantes.
2. Las escuelas funcionales deben promover el aprendizaje, la seguridad y la conducta social apropiada. Deben tener un marcado enfoque académico y ayudar a los estudiantes a alcanzar metas y valores elevados, impulsar las relaciones positivas entre el personal y los estudiantes, y promover la paternidad y maternidad responsable.
3. Atentos a las señales tempranas del niño o joven con problemas.
4. Planes de prevención y respuesta a la violencia mediante trabajos en equipo de la escuela.

Las características de una escuela segura, según las guías, son: se enfocan en los logros académicos, involucran a las familias de manera significativa, desarrollan vínculos hacia la comunidad, ponen énfasis en las relaciones positivas entre estudiantes y empleados, discuten temas de seguridad abiertamente, tratan a los estudiantes con igual respeto, crean medios para que los estudiantes compartan sus preocupaciones, a los niños hacerlos sentir seguros al expresar sus sentimientos, contar con los medios para referir niños abusados o descuidados a programas competentes, ofrecer programas suplementarios para los estudiantes, promueven valores cívicos y carácter, identifican problemas y miden el progreso de su desarrollo y alcance de las soluciones, y ayudan a los estudiantes en su transición a la vida adulta y al trabajo ([http:// ceccp.air.org./guide/espanol/carta.htm](http://ceccp.air.org./guide/espanol/carta.htm)).

F. Reflexiones finales

Las siguientes palabras del artículo “Desigualdad, desdicha, violencia”, por la profesora Margarita Mergal (*Diálogo*, marzo-abril 2007), constituyen una reflexión muy pertinente al drama de los jóvenes que se superan en *Nuestra Escuela*:

¿Cómo es que la violencia se ha dispersado, redistribuido a través de nuestras sociedades, en prácticamente todos sus resquicios? ... Es una demanda de amor y reconocimiento simbólico urdido desde la desesperación de un sujeto solo que no encuentra en el otro ningún signo de alojamiento ... No es la soledad creativa desde la cual fluye el pensar y el arte. Es la fría soledad del que siente y a veces sabe que su vida no importa a nadie, del marginado de los procesos de formación de la sensibilidad tanto como de la satisfacción de derechos y necesidades humanas. Ese marginado, a veces empobrecido de espíritu y otras tanto de peculio

y educación, es desempleado ... no tiene alternativas racionales para la expresión pública, roba, mata, agrade porque sí para afirmar su existencia destruyéndola.

Nuestra Escuela es uno de tantos esfuerzos dirigidos a ofrecer a los jóvenes la oportunidad de afirmar sus vidas, construyéndolas.

G. Esfuerzos de publicaciones y presentaciones en el periodo vigente del proyecto

“El joven desertor y la necesidad de un modelo educativo alternativo para su desarrollo integral; la experiencia de *Nuestra Escuela*”, por Rafael L. Irizarry, Ana H. Quintero y Zinia Pérez Prado. Artículo publicado en la Revista *PEDAGOGÍA*, vol. 39 (noviembre de 2006), de la Facultad de Educación de la UPR en Río Piedras.

“Modelo escolar para trabajar con las raíces de la violencia”. Foro en Plenaria del IX Congreso Puertorriqueño de Investigación en la Educación. Facultad de Educación, UPR en Río Piedras. 9 de marzo de 2007.

“Modelos para un cultura de paz en nuestras escuelas”. Panel en Semana de la Educación de la Facultad de Educación, UPR en Río Piedras. 30 de abril de 2007.

Presentación del modelo educativo y desarrollo socio-emocional de *Nuestra Escuela* a facultad y estudiantes de la UPR en Bayamón. 26 de abril de 2007.

Foro de Comisión de Derechos Civiles, Panel de Iniciativas exitosas. Plenaria de Cumbre Multisectorial contra la Criminalidad. Comisión de Derechos Civiles. Centro de Convenciones.

Presentaciones en seminario de la Agenda Sistémica para la Transformación Educativa (ASTE) del Departamento de Educación y visitas de otras escuelas a *Nuestra Escuela* para presenciar el modelo en acción. Enero a mayo de 2007.

Reportajes en periódicos

“Alternative school saving lives and minds in Loíza”. José Alvarado Vega. *The San Juan Star*, April 9, 2007.

“José Ramón Cuadra. Guía dentro y fuera del salón”. Serie: El magisterio ante la adversidad. *El Nuevo Día*, 8 de mayo de 2007.

Referencias

- Algarín Dávila, L. (1995). *Análisis de los factores de la deserción escolar: Alternativas funcionales para el director escolar*. Tesina presentada como requisito para el grado de Maestría en Educación con especialidad en Administración y Supervisión. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Boler, M. (1999). *Feeling Power: Emotions and Education*. New York: Routledge.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cao, R. y Nazario, N. (1993). “Costos sociales de la deserción escolar en Puerto Rico”. Proyecto Nexus, Fundación Educativa Ana G. Méndez.

- Catalano, R.F., Haggerty, K.P, Oesterle, S., Fleming, C.B. y Hawkins, J.D. (2004). "The Importance of Bonding to School for Healthy Development: Findings from the Social Development Research Group". *Journal of School Health*, 74 (7), 252-261.
- Coll, C. (2001). "Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: El punto de vista del fórum universal de las culturas". Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona.
- Crozier, M., (1995). "Le pouvoir confisqué: Jeux des acteurs et dynamique du changement". *Sciences Humaines* 9, mayo-junio.
- Consejo Superior de Enseñanza. (1964). *La deserción escolar en Puerto Rico*. División de Investigaciones Pedagógicas, Consejo Superior de Enseñanza. Universidad de Puerto Rico: Río Piedras..
- Cuban, L., (2003). *Why Is It so Hard to Get Good Schools?*. New York: Teachers' College Press.
- Damasio, A.R. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. New York: A Grosset / Putnam Book.
- Davis, G.A. y Jackson, J.A., (2000). *Turning Points 2000. Educating Adolescents in the 21st. Century*. A Report of Carnegie Corporation of New York. N.Y. Teachers' College Press.
- Departamento de Educación de Puerto Rico. (1988). *Estudio sobre la deserción escolar* (mimeo).
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Guemárez Cruz, Carmen L. (2000). *Una interpretación crítica de la deserción escolar desde las voces de un grupo de jóvenes: Hacia una propuesta pedagógica alternativa*. Tesis sometida al Programa Doctoral de Educación como requisito parcial para la obtención del grado de Doctor en Educación. Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano.
- Kimball, C., and Golding, Jacqueline. (2004). "Adolescent Maltreatment: An Overview of the Research". *The Prevention Researcher*, 11(1). February.
- IREI. (1995). *La nueva escuela intermedia. Principios guías para la renovación de la Escuela Intermedia*. Fundación Comunitaria de Puerto Rico.
- Izarry, R.(1987). "El marco estructural de la criminalidad: La economía del crimen y la contracultura escolar". *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 4, (1).
- Izarry, R. (1995). "La población adolescente de Puerto Rico, y los retos de la escuela intermedia" en *Pedagogía*, 30, 7-21.
- Izarry, R. (2002). "Estudio con Grupo Focal" (mimeo sin publicar).
- Izarry, R. L., y Quintero, Ana H. (2003). *Proyecto Nuestra Escuela: Modelo de la educación como apoyo al desarrollo comunitario* (sin publicar).
- Izarry, R. y Quintero, Ana H. (2005). "Atendiendo la diversidad: Investigación en la acción sobre alternativas de educación para desertores escolares". *Revista El Sol*. Asociación de Maestros de Puerto Rico. Año 49, Núm. 2.
- Kipnis, A. (1999). *Angry Young Men*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Klem, A.M. y Connell, J.P. (2004). "Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement". *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- Kohl, H. (1994). *"I Won't Learn from You" and other Thoughts on Creative Maladjustment*. New York: The New Press.
- Landrón Rodríguez, Ruth. (1999). *Estudio de factores en el ambiente escolar que propician posible riesgo a la deserción escolar del estudiante de séptimo grado de las escuelas intermedias urbanas de la región educativa de Ponce, Puerto Rico*. Tesis sometida a la División de Educación como requisito parcial para la obtención del grado de Doctor en Educación. Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano.
- Lehr, Camilia A., Hansen, Anastasia, Sinclair, Mary F. and Christenson, Sandra L. (2003). "Moving Beyond Dropout Towards School Completion: An Integrative Review of Data-Based Interventions". *School Psychology Review*, 32(3) 342-365.
- Nevárez, D. (1990). *El crimen en Puerto Rico*. San Juan: Instituto para el Desarrollo del Derecho.

- Orfield, G. (2004). *Dropouts in America*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Pérez Prado, Zinia. (2005). "Percepciones de la escuela regular y de *Nuestra Escuela* de un grupo de jóvenes estudiantes de *Nuestra Escuela*: En búsqueda de la integración socio-emocional y académica". Mimeo.
- Picó, F. (1989). *Vivir en Caimito*. Río Piedras: Ediciones Huracán.
- Rutter, M. (1982). *Fifteen-Thousand Hours*. Cambridge, MA. Harvard
- Scheffler, I. (1977). "In Praise of the Cognitive Emotions". *Teachers' College Record*, 79 (2), 171-186.
- Silvestrini, B. (1980). *Violencia y criminalidad en Puerto Rico*. Río Piedras: Editorial Universitaria. Universidad de Puerto Rico.
- Youth Today Forum Focus. Education Pipeline, September 2004.
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., Walberg, H.J. (Eds.). (2003). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning*. Teachers College Press.

Violencia contra mujeres nombradas con impedimentos físicos y sensoriales: Un estudio piloto de la situación en Puerto Rico

*Carmen Milagros Vélez Vega, PhD., MSW
Marta M. Bustillo Hernández, PhD., MPH
Unidad de Ciencias Sociales, Departamento de Ciencias
Sociales, Escuela Graduada de Salud Pública, UPR-
Recinto de Ciencias Médicas*

*Comisión para la Prevención de la Violencia (COPREVI)
Universidad de Puerto Rico en Cayey 2009*

I. Introducción

No son los tsunamis, ni los huracanes, ni los terremotos las fuerzas responsables de la mayor parte de las muertes de las personas de 15 a 44 años de edad en este planeta. Es la violencia, y es así en todo el mundo según el Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud (Organización Mundial de la Salud y Organización Panamericana de la Salud, 2003). En ese informe se estima en miles de millones de dólares (U.S. \$) los costos de la asistencia social y servicios de salud a las personas que sufren violencia, sin contar los miles de millones que se pierden en días laborables y productividad a consecuencia de actos violentos. Sin embargo, los efectos psíquicos y emocionales de la violencia son invisibles, con excepción de los visuales selectos que recibimos a través de los medios de comunicación sobre conflictos bélicos y actos de terrorismo que ocurren en el mundo. Es imposible dar cuenta de los efectos de una violencia que permanece guardada, como secreto, cuya revelación amenaza mayor violencia que la sobrevivida. Sus causas son múltiples y variadas, y pueden depender del contexto o existir al margen de este. Algunas causas de la violencia están arraigadas en las más profundas raíces culturales, sociales y económicas.

Según el informe previamente citado, las más recientes investigaciones revelan que, a pesar de que se identifican factores biológicos y elementos individuales que pueden predisponer a la violencia, son más poderosos los factores familiares, comunitarios, culturales y otros componentes del entorno social los que crean las condiciones que favorecen la violencia (Organización Mundial de la Salud y Organización Panamericana de la Salud, 2003). No es lo mismo vivir en Irak que en Aibonito. No es lo mismo vivir en Aibonito, que en un Residencial Público, de la Zona Metropolitana de Puerto Rico.

II. ¿Qué es violencia? Definiciones en la literatura

La Organización Mundial de la Salud define violencia como el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (Organización Mundial de la Salud, 1996). Van Soest, en su libro *The Global Crisis of Violence*, define violencia como cualquier acto o situación que afecte la salud o el bienestar de otros, incluyendo ataques directos físicos a la persona o a su integridad psicológica, así como acciones destructivas que no necesariamente involucren una relación directa entre la víctima y la institución responsable por el daño (Van Soest, 1997). Para efectos de este estudio, las definiciones de violencia se reconocen como amplias e incluyen y destacan las narrativas documentadas desde las voces de las actrices sociales;

mujeres nombradas con impedimentos y proveedores de servicio de salud.

El Informe de la Organización Mundial de la Salud (2002) reconoce varios tipos de violencia: violencia auto inflingida, violencia interpersonal y violencia colectiva. Las primeras dos se explican por sí mismas. La violencia colectiva se da a nivel de grupos más grandes o por el estado en formas de violencia económica y política. Nelson Mandela, en el Informe de la OMS, se refiere a la violencia como ausencia de democracia. El informe de la OMS lo atribuye a la falta de oportunidades, orientación y servicios relacionados con la violencia. En ese sentido rechaza que la violencia sea ineludible a la condición humana. La OMS presenta la violencia como un problema de salud pública que debe ser abordado multidisciplinariamente y desde una perspectiva ecológica.

Las causas de la violencia son múltiples, variadas y cambiantes, sin embargo la violencia es prevenible. Según la perspectiva de salud pública, la mayor parte de sus consecuencias más terribles son totalmente prevenibles. Desde esa misma perspectiva, es posible prevenir la violencia y disminuir sus efectos según se ha logrado con muchas enfermedades que han plagado la existencia humana y que hoy son recuerdos desagradables o condiciones totalmente tratables (Organización Mundial de la Salud y Organización Panamericana de la Salud, 2003).

No es cierto que la violencia esté presente de la misma forma, ni se manifieste igual, y mucho menos que las consecuencias sean iguales, para todos los grupos poblaciones. Está claro que algunas poblaciones son más vulnerables a la violencia y sus consecuencias nefastas. Existe una serie de elementos que hacen más probable que las personas vivan experiencias de violencia y sus consecuencias. Para entender estos elementos y sus interrelaciones en función del fenómeno violencia es necesario un análisis ecológico y sistémico de salud pública. La violencia acarrea consecuencias negativas para los afectados, directa e indirectamente, por ello es necesario analizar todos los niveles del fenómeno desde lo individual a lo global. Es la propia Organización Mundial de la Salud (2003) en su informe sobre violencia y salud quien recomienda un enfoque ecológico para entender y atender este creciente problema de salud pública global. Este enfoque propone mirar el fenómeno violencia desde sus manifestaciones más personales y ver cómo interactúa con elementos del entorno, primero en el plano relacional, luego la comunidad, seguido por el entorno local, el país, y por último el planeta. Y dentro de cada dimensión, los sistemas, que interactúan e influyen, las manifestaciones de violencia, ya sea para eliminar, o aumentar su incidencia, o simplemente cambiar las manifestaciones de ésta. Entonces es necesario analizar el fenómeno de la violencia desde cada dimensión y además cómo se influyen unas a otras. En la dimensión personal existen elementos que pueden favorecer o proteger a la persona de experiencias violentas. Algunas están bajo su control (o al menos así parece) y otras son estructurales.

Estos elementos estructurales que determinan quiénes tienen mayor probabilidad de vivir saludables, se conocen como determinantes sociales de la salud. Esta conceptualización aborda el problema de las desigualdades de expectativas de vida y de salud entre grupos y poblaciones diversas desde los elementos estructurales que determinan las posibilidades de aspirar a una vida saludable (Wilkinson y Marmot, 2003).

Entre los elementos estructurales que inciden en la vulnerabilidad para la violencia se incluye, en primer lugar, la pobreza. La pobreza es considerada como una forma de violencia estructural. La pobreza es un determinante de la salud y de la enfermedad (Wilkinson y Marmot, 2003). A mayor pobreza mayor necesidad de depender de la asistencia de quienes tienen el poder al momento en el contexto particular en que se vive: esto incluye al estado, pero además añade otros elementos y actores sociales como lo son los proveedores de servicios, cuidadores y familias. La dependencia económica, material y física (logística) contribuye a una vulnerabilidad, a permanecer en situaciones de violencia, primero porque es posible que ni siquiera se reconozca la violencia como tal, y en segundo lugar, porque la auto-construcción desvalorada que fomenta la dependencia sugiere que es el precio que se paga por la ayuda de otros.

Las interrelaciones ecológicas que acompañan actos de violencia y situaciones de abuso son complejas, ya que involucran elementos de la dimensión personal que incluyen características biológicas y psíquicas que están influenciadas profundamente por las relaciones sociales inmediatas en el entorno, que son familia, amigos y —en el caso de las personas con impedimentos— proveedores de servicios variados. Las situaciones de violencia están

también influidas por la interacción de elementos de la dimensión comunitaria y el entorno social más amplio que aporta las circunstancias estructurales como la pobreza, el entorno físico y geográfico en que vive la persona. El aislamiento social, la pobreza y la dependencia son elementos que inciden en situaciones de violencia (Reiss, 1993). Para entender algunos tipos de violencia y abuso continuo, como lo son la violencia doméstica y el abuso físico y sexual, ya sea doméstico o institucional, es necesario entender esta compleja red de interrelaciones (Heise, L. 1998).

Lo importante es señalar que no existen causas puras, sino que cada situación de violencia y abuso está compuesta por una compleja red de interrelaciones entre entorno y sistema que es necesario entender para poder diseñar formas de prevenir o dar atención. Para lograr alternativas viables y efectivas a niveles poblacionales es importante comenzar a comprender las experiencias particulares, sobre todo cuando permanecen en silencio, como lo son las experiencias de violencia y abuso contra mujeres con impedimentos. Develar sus experiencias como mujeres y personas con impedimentos en situaciones de violencia y abuso es el inicio de entender sus causas múltiples y complejas, y más importante encontrar junto a ellas alternativas y estrategias para su erradicación.

III. Mujeres nombradas con impedimentos que enfrentan violencia y abuso en Puerto Rico: Trasfondo y revisión de la literatura

Las mujeres con impedimentos están identificadas en la literatura científica como un grupo especialmente vulnerable a la violencia, en una gama de posibilidades que va desde las manifestaciones de violencia que viven otras mujeres que no son nombradas con impedimentos, hasta las formas que son particulares a la experiencia de tener impedimentos y ser mujer (Nosek, 2002, *Disability People Internacional*, 2005, Curry, y col., 2001, *Disabled Women's Network Ontario*, 1997, CERMI, 2001, Iglesias, M. y col., Coordinadora Paz para la Mujer, 2005).

Las personas con impedimentos representan el 28% de la población de Puerto Rico, según los datos más recientes del CENSO. Se estima que más de la mitad (52%) de las personas con impedimentos en Puerto Rico (CENSO, 2000)¹, son mujeres. Según esta fuente, las mujeres con impedimentos se estiman en 27% de la población total femenina en Puerto Rico.

A pesar de la escasa información sobre este sector de la población, la limitada información disponible señala que este es un grupo de minoría significativa y creciente. Las mujeres nombradas con impedimentos están ausentes de las recopilaciones de datos y estadísticas sobre el problema de la violencia (los problemas de las violencias) en Puerto Rico. No aparecen en las campañas educativas dirigidas a la prevención de la violencia contra la mujer. Tampoco son mencionadas en las propuestas de proyectos, reglamentos y procedimientos establecidos a nivel de la política pública en relación con las estrategias de manejo de los problemas de violencia a mujeres. En Puerto Rico, no se recogen datos que identifiquen a las mujeres con impedimentos entre las víctimas de actos violentos.

Los problemas de la violencia se manifiestan de formas diferentes y su intensidad y daño varían según otros determinantes entre los que está la condición corpórea, esto es, qué le acontece a la persona que es nombrada con impedimentos. No es lo mismo vivir nombrada con autismo, que vivir nombrada con epilepsia, pleuresía cerebral, Síndrome Down y otras condiciones (Coordinadora Paz para la Mujer, 2005). Las diferencias no terminan, sino que dentro de estas categorías que se usan para clasificar las diferencias humanas, en este caso impedimentos humanos, la diversidad de las experiencias están dadas por las demás otredades de estos sujetos que se nombran con impedimentos, mujeres con impedimentos, mujeres con impedimentos físicos y sensoriales.

Reconociendo la gran diversidad de manifestaciones de lo que significa ser nombrada persona con impedimentos y mujer, es necesario establecer que existen muchos obstáculos para el ejercicio de la ciudadanía, en particular cuando se privilegia una versión limitada de lo que es adecuado. Ello es agravado cuando todo el entorno físico, material y psíquico está conformado en función de esa estrecha forma que llamamos norma. Las diferencias humanas, particularmente las diferencias del cuerpo, se pagan con el exilio de la práctica ciudadana, especialmente cuando la ciudadanía es entendida, como en los trabajos de Hanna Arent, como el derecho a tener derechos (Eroles, y Ferrares, 2001). Las personas que se apartan de la norma son clasificadas en nomenclaturas clínicas, o términos

legales.

La información que arrojó una revisión extensa de la literatura científica sobre el tema, desde diferentes partes del mundo, incluyendo EE.UU., la Unión Europea y algunos países de América Latina, señalan a la particular vulnerabilidad de este sector de la población (Iglesias, y col., CERMI, 2001; Sherry, 2003, McPherson, 1991, Roeher Institute, 1995). Esta situación ha sido tema de trabajo para un gran número de comisiones internacionales que se han pronunciado en cuanto a la necesidad de identificar este sector de la población como especialmente vulnerable a actos de violencia y desarrollar políticas específicas para el manejo de estas situaciones de acuerdo a las particularidades y necesidades de este sector de la población. Se han presentado una serie de propuestas a la Organización de Naciones Unidas (ONU) y otros organismos internacionales para hacer específica en los tratados de derechos humanos la vulnerabilidad de las niñas y mujeres con impedimentos a situaciones de violencia y al derecho que tienen de protección y atención adecuada dentro de las políticas de salud del estado. Algunos de estos tratados son los siguientes:

- Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas.
- Pacto Internacional de Derechos Civiles Políticos, 1966
- Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1966.
- Declaración de los Derechos del Retrasado Mental, 1975, Organización de Naciones Unidas.
- Declaración de los Derechos de la Persona Sorda y Ciega, 1977.
- Convención para la Eliminación de todas formas de discrimen contra la mujer (CEDAW), 1981.
- Principios para la protección de los enfermos mentales y el mejoramiento de la salud mental 1991, Organización de Naciones Unidas.
- Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, 1993, Organización de Naciones Unidas.
- Declaración de Beijing sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2000, Cumbre Mundial de ONGs.

El elemento común de todas estas iniciativas ha sido traer a la luz de los hacedores e implantadores de políticas públicas y legisladores, que las personas nombradas con impedimentos están protegidas por los mismos instrumentos que sus contrapartes que no han sido nombrados con impedimentos. Recientemente se ha aprobado la Convención para la Protección y Promoción de los Derechos y Dignidad de las Personas con Impedimentos por la Organización de Naciones Unidas (Disability World, 2007).

En la literatura revisada, se obtiene que la violencia hacia mujeres nombradas con impedimentos, si bien guarda relación con la que experimentan mujeres llamadas sin impedimentos, es diferente en muchas formas, que incluyen: el contexto de la violencia, las manifestaciones de la misma y, sobre todo, discrepan en cuanto a las oportunidades u opciones de ayuda para salir de ello que puedan tener. Para las mujeres con impedimento, la violencia es a menudo un mal que consideran “necesario”, ya que la alternativa sería quedarse sin los apoyos que necesitan para vivir y, peor aún, que la violencia es una consecuencia “natural”, de su supuesto estado de vulnerabilidad y defecto. Estas son construcciones sociales, que minan la imagen propia de estas mujeres y la imagen que de ellas tienen quienes están cerca, a menudo sus familias y cuidadores.

Margaret Nosek, investigadora principal del Centro de Investigación sobre Mujeres e Impedimentos del *Baylor College of Medicine* de Texas, expone en un compendio de los estudios realizados por este Centro del 1992 al 2002, algunas dimensiones relevantes que han aparecido como hallazgos en estos estudios que tratan el asunto de mujeres con impedimentos enfrentadas a situaciones de violencia. La primera es que la capacidad que tienen las mujeres de reconocer, protegerse, y removerse de una situación de violencia y abuso, o de buscar formas de resolver la situación de abuso, están influenciadas y hasta cierto punto determinadas por su impedimento y las limitaciones que le impone su entorno. La segunda es que los profesionales y proveedores de servicio de salud y relacionados, quienes atienden mujeres con impedimentos, generalmente no detectan o no atienden las situaciones

de abuso o violencia contra estas mujeres. Tercero: existe una gran escasez de espacios apropiados para mujeres con impedimentos, en albergues y programas para mujeres víctimas de violencia y abuso. Uno de los hallazgos más significativos de los estudios realizados durante este periodo por el Centro es la alta incidencia de abuso y violencia que reportaron las participantes de los estudios (Nosek y Hughes, 2002). Los estudios señalan hacia una serie de dinámicas en el asunto de violencia y mujeres con impedimentos. Entre otras, se ha encontrado que las mujeres con impedimentos que participaron de estos estudios reportan mayor cantidad de experiencias de violencia por periodos más prolongados de tiempo que mujeres que no se consideran con impedimentos.

Las mujeres con impedimentos reportan experiencias de violencia y maltrato que son diferentes a las que reportan sus pares que no se consideran con impedimentos (Nosek y col., 2002). Este hallazgo lo comparten otros investigadores y, además, se presenta en escritos en el tema de mujeres con impedimentos y violencia. Estas formas diversas de la violencia incluyen: explotación económica, privación de alimentos, privación de medicación, sobremedicación, restricción de la movilidad inmediata (como quitarle la batería a la silla de ruedas eléctricas o esconder el bastón), no asear, no llevar al inodoro, dejar sin ropa, vestirla en ropa que no desea para humillarla y abuso sexual (Coordinadora Paz para la Mujer, 2005). Todo esto de manos de alguien, en un 90% de los casos, conocido por la mujer con impedimentos. Esta situación hace difícil el identificar el problema cuando estas mujeres visitan al proveedor de servicios de salud, quien, lejos de sospechar en el/la cuidadora o familiar, ni siquiera se le ocurre que los síntomas y signos que percibe y reporta puedan ser productos de la violencia que vive o ha vivido.

No se encontró evidencia de que en Puerto Rico se hayan producido investigaciones que estudien el problema de la violencia cuando las víctimas son mujeres que han sido nombradas con impedimentos. Se revisaron los archivos electrónicos de bibliotecas en el sistema UPR y no se encontraron trabajos en relación con el tema.

IV. Metodología

Diseño del estudio y métodos

El estudio que se informa en este documento ha sido conducido utilizando una metodología cualitativa y exploratoria. Quizás este sea el primer estudio en Puerto Rico en comenzar a describir la naturaleza de las experiencias de violencia en mujeres con impedimentos físicos y sensoriales.

Investigación cualitativa

Taylor y Bogdan (1986) hablan de la investigación cualitativa como aquella que produce datos descriptivos, por ejemplo, las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Los métodos cualitativos persiguen la comprensión empática del objeto de estudio. En el caso de las mujeres con discapacidades esto es muy importante, ya que su invisibilidad en los discursos de política pública requiere que se profundice en la comprensión de las realidades que viven estas personas. La investigación cualitativa tiene, además, otros atributos que la hacen adecuada a la pregunta y objetivos de investigación, entre los cuales están: la naturaleza inductiva; su carácter holístico, en tanto concibe a las personas como entes integrales en sus procesos; su interés en acceder a una información que viene de las experiencias de las personas en sus contextos sociales, culturales particulares; abordar el estudio de los asuntos en su ambiente natural; la interpretación multivocal y dialógica, que incluye las construcciones de las participantes y la investigadora (Wiesenfeld, 2001).

Los métodos utilizados incluyeron las narrativas de las propias mujeres desde la entrevista individual y el grupo focal. El estudio ha sido un intento de acercamiento dual desde las narrativas de las mujeres y de proveedores de servicios de salud, ambos actores sociales que pueden develar estas experiencias invisibilizadas en la investigación que se produce en Puerto Rico en relación con el tema de la violencia contra las mujeres.

Una segunda dimensión del estudio lo ha sido el análisis de la política pública que pudiera atender el problema de la violencia contra personas con impedimentos desde una perspectiva de género. Este análisis se elabora a través de la revisión de documentos sobre la política pública en Puerto Rico y la información que se obtuvo durante las

entrevistas a informantes y grupales focalizadas.

El estudio se llevó a cabo siguiendo un enfoque social-constructivista², en el que se analizaron, además de las transcripciones de entrevistas a informantes y entrevistas grupales focalizadas, textos de los documentos que describen las políticas de atención a personas con impedimentos que enfrentan situaciones de violencia. En particular, el enfoque asumió una perspectiva de género. La intención ha sido develar el discurso subyacente en las políticas que se han elaborado para atender el problema de la violencia y cómo muestra o invisibiliza a las mujeres que son nombradas con impedimentos. En la conclusión del documento se incluyen algunas reflexiones y recomendaciones para el análisis y formulación futura de política pública.

Se reclutaron mujeres nombradas con impedimentos físicos y sensoriales³ por muestreo de conveniencia a través de contactos con organizaciones que ofrecen servicios de apoyo y organización de actividades de activismo político con adultos con impedimentos en Puerto Rico, como lo son: el proyecto Construyendo Puentes de la Coordinadora Paz para la Mujer, Inc., en el área de mujeres con impedimentos, y el Movimiento Alcance Vida Independiente (MAVI, Inc). Mediante la comunicación, que fue facilitada por estas organizaciones, se invitó a participar del estudio a mujeres nombradas con impedimentos físicos y sensoriales.

En la comunicación inicial se presentó a las posibles participantes el formulario de consentimiento que fue leído a cada participante prospectiva, explicando en detalle la naturaleza de la solicitud de su participación en el estudio, su derecho a discontinuar la participación en el mismo o limitarla a su comodidad. Se explicó en detalle que el estudio no ofrecerá beneficios personales por su participación y que los riesgos de su participación podrían ser la incomodidad de responder a las preguntas en las entrevistas y grupos focales, advirtiendo que podría discontinuar su participación en cualquier momento de la actividad. Esto significa que podía responder y dejar de responder a cualquiera, algunas, o todas las preguntas según se sintiera en condición de hacerlo. Se solicitó su consentimiento mediante formulario y verbal en audiograbación. Se solicitó, en particular, autorización para la grabación de las entrevistas y grupos focales en combinación de formato de video y audio. El uso de video no fue necesario, ya que todas las participantes se expresaban verbalmente y no requerían de intérpretes. El uso de video es importante cuando se entrevistan personas con impedimentos comunicológicos y motores, para que se pueda facilitar la transcripción de las narraciones de cada participante. En las experiencias particulares de este estudio el video no fue utilizado en ningún momento. El formulario de consentimiento para la grabación de las entrevistas y grupos focales se incluyó en el formulario y procedimiento de consentimiento informado, y se ofreció una explicación detallada del uso de estas tecnologías, su justificación y sobre todo la naturaleza totalmente voluntaria del uso de estas. Las participantes fueron informadas del manejo del material de audio que se grabó durante estas actividades. En la sección de anejos se encuentra una copia del formulario con la aprobación del Comité Institucional para la Revisión de la Investigación del Recinto de Ciencias Médicas, Universidad de Puerto Rico, quienes revisaron y autorizaron el que se llevara a cabo el estudio que aquí se informa.

Se le ofreció un estipendio económico de \$50.00 a cada participante, para compensar las dificultades de transportación que a menudo enfrentan las personas con impedimentos, y en consideración al tiempo valioso que nos cedieron para propósitos del estudio. Las entrevistas a informantes claves se llevaron a cabo de forma presencial, en el lugar de conveniencia de cada entrevistado/a. Las entrevistas grupales focalizadas con proveedores de servicios de salud se organizaron en las facilidades del Recinto de Ciencias Médicas, Escuela Graduada de Salud Pública y en las oficinas Regionales de San Juan y Carolina de MAVI, Inc., una de las organizaciones antes mencionadas.

Los proveedores de servicios de salud que participaron de la entrevista grupal focalizada fueron reclutados por medio de contactos con centros y clínicas de servicios de salud a donde asisten mujeres con impedimentos. Para ello contamos con el apoyo de la Dra. Linda Lara, del Centro Mujer y Salud.

V. Participantes

Las participantes de dos de los grupos focales que se organizaron para el estudio fueron mujeres con impedimentos físicos y sensoriales, según se ha definido previamente en este documento, mayores de 21 años de

edad y con poder legal de consentir a su participación.

Con relación al tipo de diferencia del cuerpo que se nombra impedimento, para efectos del proceso de selección, no fue un elemento para la exclusión de participantes. Lo que sí ha sido inevitable es la exclusión de mujeres con formas de impedimentos y diferencias del cuerpo que no llegaron, ni llegarían jamás, siquiera al proceso de solicitud para participación, esto debido a los obstáculos estructurales y culturales que enfrentan para participar como ciudadanas de los procesos sociales. Esto es resultado de una sociedad que no provee las condiciones para la participación de las mujeres con diferencias del cuerpo en el ámbito de la ciudadanía. Quedará pendiente la inclusión de otras mujeres de cuerpos diferentes que no fue posible incluir, y se propone el abordaje a estas en futuras investigaciones. En este estudio la intención no ha sido escoger una muestra representativa. Dadas las circunstancias estructurales que enfrentan las mujeres de cuerpos diferentes en Puerto Rico, con suerte pude contar con la participación de algunas mujeres, que no eran las únicas interesadas, sino las únicas que podían llegar a la reunión.

El tercer grupo de participantes lo fueron proveedores de servicios de salud que atienden a mujeres con impedimentos o que ofrecen servicios en contextos donde reciben servicios de salud. El procedimiento de consentimiento informado para los proveedores de servicios participantes fue el mismo que en el caso de los grupos de las mujeres nombradas con impedimentos. Sin embargo, en el caso de éstos, se les comunicó que no debían usar nombres ni elementos que identificaran a las pacientes a las cuales atienden y que no se incluiría información alguna en los informes y publicaciones que se produzcan como resultado de este estudio que pueda identificarlos/as. En primer lugar, se les invitó a participar de un grupo focal en que se dialogaría sobre sus experiencias de atención a mujeres con impedimentos que sospechan o les consta que han sufrido o sufren experiencias de violencia y cuáles han sido, y los manejos que se han dado a nivel del proveedor y de la clínica o centro de servicio de salud. En otra fase de esta parte del estudio, se invitó a algunos proveedores a participar en entrevistas individuales sobre el tema. Se entrevistó a médicos, especialistas en rehabilitación vocacional, especialistas de salud en el hogar, especialistas de vida independiente y peritos en victimología.

Protección de participantes humanos en la investigación

El Recinto de Ciencias Médicas (RCM) cuenta con una unidad de revisión institucional, conocida como el IRB (*Institutional Review Board*). Esta entidad recibe, vía electrónica, los protocolos de investigación que se proponen, tanto de estudiantes como de facultad del RCM, con el propósito de evaluar las consideraciones de derechos humanos de las personas que participan de investigaciones en nuestro Recinto. Antes de iniciar una investigación, ésta debe contar con la aprobación de este Comité Institucional. El proceso de revisión del Comité Institucional de Revisión fue una situación que afectó el plan de trabajo para la investigación, ya que durante el periodo en que se presentó la propuesta del estudio, esta entidad pasó por un proceso de cambios. Estas circunstancias atípicas dilataron considerablemente el proceso de revisión de la propuesta, que tomó de marzo de 2006 hasta febrero del 2007.

El endoso fue concedido el 1ro de febrero de 2007, y las actividades de recopilación de información se condujeron desde febrero hasta mayo de 2007.

Mujeres nombradas con impedimentos como participantes en la investigación

En este estudio no se anticipaba que los temas a discutirse como parte de la investigación evocaran sentimientos negativos o crisis, sin embargo, siempre cabía la posibilidad de que las experiencias de opresión que viven en común las mujeres con impedimentos como mujeres y personas con impedimentos pudieran generar reacciones adversas en las participantes, por lo cual queríamos estar seguras de que tendríamos a alguien a mano para asistir a la persona. Para ello, pudimos contar con los servicios voluntarios de una psicóloga clínica, con especialidad en el trabajo con esta población, en el caso de que surgiera alguna situación que ameritara los servicios de esta profesional. Esto, sin embargo, no fue necesario, dado a que el clima de la reunión fluyó sin eventualidades. Las participantes fueron notificadas de la disponibilidad de la profesional de ayuda y de todas las garantías expuestas

en el consentimiento informado leído y firmado antes de iniciar la sesión de grupo focal.

Las mujeres nombradas con impedimentos son un sector de la población que no está representada en la investigación sobre temas de personas con impedimentos ni de mujeres. Es por ello del interés y prioridad de agencias que financian investigación y servicios en el campo en las estructuras públicas federales y nacionales, que se incluyan estas poblaciones no representadas y se diseminen los hallazgos. La diseminación de información que se produce de investigaciones que estudian los contextos y narrativas particulares aportan al desarrollo de enfoques, estrategias para abordar los problemas sociales del macro o del nivel de las poblaciones diversas. De alguna forma, estos estudios promueven el que esa pequeña y breve nota pueda sonar desde adentro y a su vez aportar al sonido total, a la polifonía. Este estudio hace un pequeño avance en esa dirección, proponiendo más preguntas que respuestas, pero una clara justificación para promover los estudios multidisciplinarios en este campo.

Manejo de la información

El manejo de la información durante y después de la recopilación de datos se hizo dentro de las más estrictas medidas de confidencialidad. Todo el material de audio será custodiado por la investigadora principal y nadie tendrá acceso a él, fuera del necesario para efectos de la investigación. El documento de consentimiento presenta en detalle el proceso de manejo y disposición de las grabaciones y otras consideraciones en relación con la participación de sujetos humanos en la investigación.

Análisis de la Información

Análisis de los hallazgos por fuente de información

El proceso de análisis de información que resulta de los métodos en la investigación cualitativa, en este caso, que sigue una tendencia social constructivista, es continuo y dinámico. Funciona como una guía para la planificación continua de las actividades de recopilación de la información que siguen en el proceso de una indagación de esta índole, toda vez que va produciendo información como hallazgos. El plan metodológico que presentamos en la propuesta para este proyecto de investigación fue necesario ajustarlo en el proceso, como es típico en el enfoque cualitativo en la investigación social. Este ajuste mínimo se hizo necesario en función de los hallazgos producidos durante las primeras actividades de recopilación de información. Ésta es una de las características de los métodos cualitativos en la investigación, esto es, los métodos son revisados para hacerlos más eficaces en la búsqueda de información pertinente a la pregunta en foco. El procedimiento de comparación continua de los hallazgos y la revisión de las prácticas permite ver elementos no anticipados y ajustar los métodos a la indagación y el contexto en el cual se llevan a cabo (Strauss y Corbin, 1990).

Cada entrevista fue documentada en forma de notas de campo y grabaciones en audio. Al concluir cada actividad el equipo de investigación redactaba notas de campo y luego se transcribían las grabaciones. El proceso de análisis da inicio desde que se comienza a escribir las notas, hacer las transcripciones y leerlas, a escuchar de nuevo las respuestas de las participantes. Cada experiencia abunda en información, que en ocasiones hacía necesario repensar las actividades próximas de recopilación de datos.

En este estudio se contaba con un equipo de investigación de seis personas, cinco de las cuales trabajaron en el proceso de recoger y analizar la información. Durante cada actividad de recopilación de información, las tareas fueron divididas entre el equipo: en el caso de las entrevistas grupales focalizadas, una persona ejerció como moderadora y dos como anotadoras. Al finalizar cada actividad el equipo se reunió para compartir impresiones y apuntes. Al concluir las entrevistas a informantes claves, que fueron conducidas con una entrevistadora y una anotadora, al igual que con los grupos focales, las personas del equipo que participaron se reunieron para compartir impresiones y anotaciones. El trabajo de transcripción se completó por el equipo de investigación. Una vez las transcripciones se completaron, el equipo, de forma independiente, hizo un análisis de los textos y luego se reunieron para comparar las interpretaciones y observaciones.

Se comparó la información que se presentó en los textos producto de las conversaciones grupales e

individuales, con los textos de documentos relacionados al tema; esto permitió la triangulación de la información para darle mayor confiabilidad a lo que aquí se presenta como resultados del estudio (Denzin y Lincoln, 2000).

VI. Hallazgos

El análisis de los textos, que se llevó a cabo tanto en las entrevistas, grupo focal y documentos, se abordó desde una estrategia inductiva orientada por categorías que se construyen en la interacción del equipo de investigación con las informantes y participantes, y luego, con la información en forma de grabación y transcripción (Wiesenfeld, 2001). Las transcripciones de las entrevistas y grupo focal fueron analizadas, orientadas en los pasos de codificación abierta, axial y selectiva. Durante la primera etapa del análisis se hacen varias lecturas de los textos, esto luego del proceso de transcripción, que ya de por sí es una forma de revivir la experiencia del grupo focal o entrevista. Durante estas lecturas se fueron identificando unidades de información que elaboraban con relación al tema foco de alguna forma, y se identificaron temas recurrentes. En la medida que continuamos este proceso con todos los textos, se fue encontrando que estas unidades de información tenían temas en común, que es cuando surgen las categorías. Las categorías que se establecieron en cada una de las fuentes de los textos se fueron repitiendo en otras fuentes (entrevistas, grupo focal, documentos, notas de campo) que sirvieron de fuente de información en el estudio.

A continuación se presentan las categorías identificadas en los textos analizados, según se relacionan con las preguntas del estudio. Algunas de las categorías abarcaron varias subcategorías que se incluyen dentro de la categoría más abarcadora, para mantener el orden de los planteamientos presentados.

Categorías y unidades de información

Expresiones en relación con lo que significa ser una mujer nombrada con impedimentos

Esta primera categoría se recoge como producto de preguntas guías presentadas en los grupos focales y entrevistas a informantes claves. Su ubicación como primera categoría es fundamental a las preguntas de investigación: apunta a la importancia de conocer cuáles son las construcciones sociales que se elaboran sobre lo que significa ser una mujer nombrada con impedimentos o discapacidades, tanto para las actrices sociales como para las otras voces en este contexto social.

Las participantes de los grupos focales se presentaron, en primer lugar, con su nombre, y en segundo lugar, casi todas mencionaban lo que han nombrado su impedimento. Las actividades de entrevista grupal focalizada con mujeres nombradas con impedimentos se llevaron a cabo en las facilidades de una de las principales organizaciones comunitarias que ofrece servicios de apoyo a la vida independiente y empleo en Puerto Rico. Las participantes reciben servicios en sus programas según su nombramiento de impedimento. Por ello iniciamos la presentación de categorías con las formas, las narrativas que expresan las participantes del estudio, en torno a ser una mujer nombrada con impedimentos.

En la literatura revisada se encontraron múltiples referencias en relación con la prevalencia de construcciones sociales negativas y limitantes de las personas con impedimentos y de las mujeres a través de la historia documentada. El modelo biomédico ha sido la autoridad en cuanto al trato de las personas nombradas con impedimentos en la modernidad, sustituyendo la religión con la ciencia (Muñiz-Fernández, 2006, Vélez-Vega, 2007). Esta tendencia se corrobora en los textos de las voces de las mujeres y los informantes claves entrevistados, según se ilustra a continuación.

Algunas definiciones de “mujer nombrada con impedimentos”, según las participantes:

Es una persona que no se puede valer por ella sola.

Que necesita ayuda de los demás...

A veces es importante que las otras personas no tengan pena, lástima...

“Tú eres una carga para mí”. A mí me lo dicen. (Participantes, Grupo Focal #1, MAVI, San Juan, marzo 2007)

Unas cosas que te enseñan, te van doctrinando de que el hombre te puede hacer cualquier cosa. (Participantes, Grupo Focal #2, MAVI Carolina, abril 2007).

¿Cómo son nombradas?

La autoridad médica es contundente en lo referente a las mujeres nombradas con impedimentos, ya que es en el confinamiento del modelo biomédico donde se elaboran las construcciones sociales más desvalidas y negativas de las mujeres, y son reducidas a funciones o faltas de ellas, o peor aún, lo que no tienen o no les funciona.

...¿Cómo se hace, se determina el impedimento? Por una certificación médica... (Entrevista: Oficina de Impedidos de Sabana Grande, 12 de marzo 2007).

...tiene que tener un impedimento físico o mental, tiene que traer una serie de documentos, en cuestión de la condición, pues de que sea válida, no es cuestión de que venga y me diga la persona “tengo tal condición”... sino que tiene que ser por escrito. (La condición de tener impedimentos debe ser identificada por un profesional de la medicina). (Entrevista: Oficina de Impedidos de Sabana Grande, 12 de marzo 2007).

Algunas veces, los discursos dominantes en lo biomédico, legal y político están tan arraigados en nuestras construcciones sociales cotidianas, que al preguntarle a mujeres nombradas con impedimentos qué significa esta categoría responden con las palabras de la normatividad u oficialidad.

Es aquella que tenga problemas dentro... en una de sus cinco áreas, es decir, ver, leer, hablar, movilidad, que tenga una independencia para efectuar las tareas del diario vivir, que tenga un récord médico, que certifique constancia, sus logros, eso es lo que evidencia según la ley ADA, lo que señala precisamente una persona con impedimento. En esa determinación la parte del médico es bien importante y no sé si han establecido política pública. (Entrevista IC, Ciudadana, marzo 2007).

Algunas voces son de transformación:

Yo cuando empecé con la psicóloga, hace un mes, era bien negativa, ella puso cosas de mí, que yo nunca pensé que eran así. Estoy haciendo eso y como anteriormente me han cerrado las puertas: “como ella es impedida” [esto escuchaba la participante sobre sí misma de los demás]. Yo tengo mi autoestima bajita [pero tiene esperanzas, lo dice esperanzada]... Yo me tragaba todo y exploté todo... empecé a llorar y me sentí mejor, en cómo ver las cosas, al principio decía a todo que no.... (Grupo Focal #2, MAVI Carolina, abril 2007).

Se hace referencia a las mujeres nombradas con impedimentos en textos de entrevistas a informantes claves desde su estatus como clientes en el sistema de provisión de servicios.

Les llamamos subatendidas... Y, pues así se llamaba, subatendidas o menos atendidas. Hay algunas de éstas que son no atendidas, o menos atendidas. Por lo menos reconocemos que hay otras desigualdades, no solamente de género, sino que hay otras desigualdades que no han sido atendidas y no necesariamente se han trabajado desde el movimiento de servicios. Y vemos críticamente que los servicios a víctimas de violencia doméstica no han sido accesibles, y parte del trabajo de la Coordinadora ha sido mirar más las necesidades de esas mujeres... (Entrevista a Informante Clave, Coordinadora Paz para la Mujer, Proyecto Construyendo Puentes, marzo 2007).

Dentro del contexto amplio de las mujeres

Algunas participantes narraban situaciones y experiencias particulares a ser mujer:

Unas cosas que te enseñan, te van doctrinando de que el hombre te puede hacer cualquier cosa. (Participante Grupo Focal #2, MAVI Carolina, abril 2007).

Yo cuando empecé con la psicóloga, hace un mes, era bien negativa, ella puso cosas de mí, que yo nunca pensé que eran así. Estoy haciendo eso y como anteriormente me han cerrado las puertas: “como ella es impedida” [esto escuchaba la participante sobre sí misma de los demás]. Yo tengo mi autoestima bajita... Yo me tragaba todo y exploté todo... empecé a llorar y me sentí mejor, en cómo ver las cosas, al principio decía a todo que no... Y mi mamá me dice de todo, que soy imbécil y esa psicóloga me enseñó que eso era violencia. En cierto punto me da miedo, porque tengo esa reacción... pero yo voy a seguir [esto lo dice sonriendo]. (Participante Grupo Focal #2, MAVI, Carolina, abril 2007)

En los textos que se publican para orientar a proveedores de servicios se menciona lo que significa ser una mujer con impedimentos:

Las mujeres con deficiencias en el desarrollo o con impedimentos siguen siendo mujeres, pero con mayores desventajas, físicas, sociales y laborales. No sólo tienen que luchar contra los estereotipos, roles y retos tradicionales, sino que además sufren las dificultades derivadas de su condición y del discrimen social que les rodea. (Manual sobre mujeres con deficiencias en el desarrollo o impedimentos en situaciones de violencia doméstica, Coordinadora Paz para la Mujer, 2005).

Sin embargo, las diferencias en cuanto a las circunstancias de las mujeres nombradas con impedimentos hacen más compleja la interrelación de factores en las experiencias de ser mujer. En este caso, las barreras son mayores, los vacíos mas grandes.

Intervención de la familia o cuidadores como barrera entre el proveedor de servicios de salud y la PCI, que en el caso de las mujeres es más marcado dado a la situación social de las mujeres. (Participante Grupo Focal #3, Proveedores de Servicios de Salud, abril 2007).

Yo pienso que no, van [en referencia a las campañas de medios en relación a la violencia contra la mujer] más dirigidos a otro tipo de mujer que no tiene impedimento, porque hay cierto detalle siempre va dirigido a otra persona. (Participante Grupo #2, MAVI Carolina, abril 2007).

Por lo que he observado habla de la mujer en general. Pero por ejemplo, la persona que es sordo-muda ¿cómo se entera?... tiene problemas del habla, antes me daba coraje ahora que ella tarda en hablar y la apuran o le cuelgan el teléfono, eso es discrimen de un impedido con otro impedido. (Participante Grupo Focal #1, MAVI-San Juan, marzo 2007).

Incluso si miras los programas, en el área laboral, la mayor parte son varones y volvemos a la visión de que una mujer con impedimentos es una niña eterna, siguen teniendo los hombres más alternativas. (Entrevista a Informante Clave, Coordinadora Paz para la Mujer, Proyecto Construyendo Puentes, marzo 2007).

Síntesis

Las diversas voces y textos consultados describen a un ser humano que es mujer y que es nombrada con impedimentos por sus diferencias corpóreas, diferencias que las enfrentan a un entorno social que privilegia un estado corporal de habilidad. Esta habilidad está dada por buena, según las demandas particulares del ambiente

social, cultural, ambiental y el contexto temporal que les ha tocado vivir. En este momento temporal, el concepto “habilidad” está íntimamente ligado a la producción, a la participación en la fuerza laboral o en el libre mercado. Los seres humanos han de ser aptos para producir y consumir, según el régimen capitalista tardío o post-empleo (Russell, 1999). Esto aplica a las personas con impedimentos en nuestro contexto social. Las definiciones de lo que es una persona nombrada con impedimentos se dan desde la perspectiva de lo que le falta, de lo que no puede hacer. Un ejemplo de ello son las formas en que se define discapacidad en los instrumentos del CENSO. Otro claro ejemplo lo presenta una de las entrevistas con la categoría de las “sub-atendidas”. Las mujeres nombradas con impedimentos llegan a existir en los discursos y textos de las políticas sociales como consumidoras de servicios, un consumo que se elabora por otros en función de lo que se ha concluido son sus necesidades como persona desventajada.

Las voces del sistema de prestación de servicios y de los representantes de las políticas elaboran una persona con impedimentos homogénea. Las descripciones obvian toda diversidad, incluyendo la de ser mujer. Por tanto, las participantes e informantes hablan de un sistema de prestación de servicios que no responde a lo que ellas entienden es su realidad. En este sentido, las fuentes de información consultadas coinciden con los textos revisados en la búsqueda de literatura. Las mujeres nombradas con impedimentos están invisibles, como diversidad a considerar en la planificación y desarrollo de política pública para mujeres y personas con impedimentos (Coordinadora Paz Para la Mujer, 2005, Russell, 1999). Esta invisibilidad se hace evidente ante la ausencia de atención a asuntos relevantes a este sector de la población.

¿Cómo elaboran las experiencias de violencia las mujeres nombradas con impedimentos?

Experiencias de violencia, según narran las mujeres que participaron del estudio, incluyen: invisibilidad e indiferencia, agresión física y psicológica, abuso sexual, maltrato institucional, violencia interpersonal, confinamiento y privación de la libertad, y negligencia. Los relatos de las participantes incluyeron experiencias propias y de otras mujeres que ellas conocían. Las participantes identificaron formas de violencia, desde lo que puede parecer más sutil, como el retraso, la negación o discriminación en la prestación de servicios de salud, hasta las más horribles historias de tortura y daño intencional. Las preguntas que llevaron a la información que compartimos a continuación fueron las más difíciles de enunciar, pero sobre todo, las que representaron el mayor reto, al escuchar sus respuestas.

La violencia verbal. Yo tuve un novio, ocho meses... me maltrataba psicológicamente, me decía morona, estúpida, yo me sentía como que no valía. Me decía que no podía hacer nada, me obligaba a tener relaciones en sitios públicos... yo lloraba, porque no lo deseaba [mira para abajo, se toca las uñas]... trató de ponerme en contra de su familia. Él trató de ponerme en contra de una amiga de siete años. (Participante, Grupo Focal #2, MAVI, Carolina, 2007)

Una participante relató que fue violada por su hermano cuando ella tenía seis años. Luego ella lo perdonó, frente a un sacerdote, pero hoy no tienen relación, ya que su hermano intentó nuevamente abusar de ella. (Notas-AI, Grupo Focal #2, MAVI, Carolina, 2007)

El abuso sexual tiene muchos matices, desde exposición deshonestas, no tiene que ser víctima de una penetración forzada, desde el acoso sexual por parte de los pares, porque los vemos todos con impedimentos y ellas no saben, como son indefensas y ellas no saben cómo establecer límites. Aunque tengan impedimento lo socializan a un país machista, patriarcal y ellos aprenden igualmente a ser machos, el asunto de ellas, aprenden también a decir que no y fue bien interesante. (Entrevista a Informante Clave, Coordinadora Paz para la Mujer, Proyecto Construyendo Puentes, marzo 2007).

Y estas personas que se ofrecen como maestros, tutores y entonces aprovechan la dinámica de uno a uno y estar solos con el paciente, más que nada la incidencia de abuso de ese agresor... (Entrevista IC, Centro de Ayuda a Víctimas de Violación, #2, abril 2007).

Violencia psicológica: violencia en forma de control físico y maltrato psicológico

Las participantes en las entrevistas grupales focalizadas fueron mujeres de edades entre los 21 y 70 años. La diversidad de experiencias de vida y contextos particulares enriquecieron las respuestas. El intercambio dio lugar a narrativas sobre los procesos de tomar conciencia de los efectos de la violencia de formas muy diferentes, pero todas muy personales, muy fuertes. En uno de los grupos, alguien habló de su proceso de separación de su familia de origen, hacia una vida de adulta, y describe la relación con su madre como violenta:

Pues en mi caso es interpersonal, por mi mamá. Tengo 33 años y mi mamá me quiere dominar a mí, porque, como ella dice, que soy impedida, ella quiere controlarme la vida, ella me elige lo que me voy a poner, no quiere que use el teléfono, ni que salga. (Participante, Grupo Focal #2, MAVI Carolina, abril 2007).

“Tú eres una carga para mí”. A mí me lo dicen. (Participante, Grupo Focal #2, MAVI Carolina, abril 2007).

Coartar la libertad o las posibilidades de vida propia como violencia:

...pero sí en términos, que yo entiendo, que sí, es parte de un proceso de violencia, la sobreprotección familiar, a no permitirle ese desarrollo hacia ese mundo ocupacional. No permitirle, no entender, que hay un potencial que puede ser, que se puede desarrollar y un potencial de independencia, ¿verdad?, específicamente, y así en esos casos, hay montones de casos, que más el esfuerzo ha sido más, con la familia y con las personas más allegadas a esa persona, que con la misma persona con necesidades especiales. Como tal, que si llega el momento, entiende la necesidad de desarrollarse, de desarrollar potencial, de mirar hacia otra perspectiva, de buscar otras alternativas de la vida, de que hay otras oportunidades, pero sigo en la familia de hecho, situaciones desde hogar, desde ir al hogar y desde ahí trabajar la situación y que le permitan a esa persona salir de ese ambiente. (Entrevista IC, Rehabilitación Vocacional, mayo 2007).

En las entrevistas y grupos se habló sobre violencia doméstica:

Unas cosas que te enseñan, te van doctrinando de que el hombre te puede hacer cualquier cosa. (Participante Grupo Focal #2, MAVI Carolina, abril 2007).

...porque la violencia es como más... Como la definición de violencia doméstica, la ley 54, con la acción de causar graves daños físicos, sexuales, pero una mujer de edad avanzada y que ella le pide que la lleve a la cita médica y él se niega, porque es changuería. Esa es una forma de ejercer el control. Es un tipo de violencia por omisión, por negligencia, y eso a ella le causa graves daños físicos, incluso le dice que está loca. (Entrevista a Informante Clave, Coordinadora Paz para la Mujer, Proyecto Construyendo Puentes, marzo 2007).

...ella hablaba de su experiencia, porque... “oye, si mi esposo quisiera restringir mi libertad, lo único que tendría que hacer es llevarse la llave de la motora... y no tiene que decirme nada, él tiene unas posibilidades de cómo ejercer poder sobre mí, que no los tendría con la población”... (Entrevista a Informante Clave, Coordinadora Paz para la Mujer, Proyecto Construyendo Puentes, marzo 2007).

...cómo uno mira las necesidades de una población y cómo uno mira la dinámica de poder y control, cambia las definiciones de lo que es la violencia doméstica, lo que es la violencia interpersonal. (Entrevista a Informante Clave, Coordinadora Paz para la Mujer, Proyecto Construyendo Puentes, marzo 2007).

Falta de credibilidad por ser una persona nombrada con impedimentos: la víctima como culpable y

victimaria...

Algunas participantes compartieron relatos de experiencias en donde habían sido agredidas físicamente, y que al ser su agresor un hombre nombrado con impedimentos, recibieron ellos la protección de la policía y las mujeres terminaron siendo culpadas de la agresión. Describieron su sentido de impotencia y la ofensa de poner su credibilidad en duda.

Mi violencia fue con mi cuñado. Yo había soñado que mi esposo tenía una camisa azul y le había caído a golpes a mi cuñado. Y al otro día, mi cuñado me golpeó el ojo, ahora tengo un derrame y he perdido más vista... Le explico al oficial y no me creían... le juro, que yo tengo tanta bronca hasta hoy que yo me llegué en la carne, yo lo voy a mandar a un punto... y una amiga mía me dijo: "Tú estás en la iglesia" [con cara de angustia mira hacia abajo]. (Participante Grupo Focal #2, MAVI Carolina, abril 2007).

Otra de las participantes aporta una experiencia durante la cual su esposo la amenaza con "picarla con un machete"...

Me dio un paro respiratorio, yo he sufrido para atrás y yo digo para mí es un disgusto, sabiendo que ninguna persona... para mí ella es la víctima, como yo tengo mi marido alcohólico, le creyeron a él, en todo momento yo vi como que lo defendieron a él... será porque yo estaba tan alterada; yo me estoy tratando en salud mental por depresión. (Participante Grupo Focal #2, MAVI Carolina, abril 2007).

Estas experiencias, además de ilustrar las formas de violencia que viven estas mujeres, hablan de la falta de credibilidad que tiene la mujer nombrada con impedimentos, cuando se compara con la credibilidad que se otorga al hombre que es nombrado con impedimentos.

Quiénes son los que violentan y maltratan

En cuanto a la pregunta de quiénes las violentan, las maltratan, se recibió una variedad de respuestas:

La familia... los maestros...

Puede ser gente cercana, no es solamente que te agredan físicamente, hay violencia cuando te tratan, cómo te miran...

Jefes, es en general, en una iglesia, en política, en el barrio...

En la guagua de la AMA, se da mucho con niños que se están mofando de otra persona, de personas que no se pueden defender, a veces hay choferes que paran y los hacen bajar...

...me sentí maltratada como madre por mis propios hijos...

Los hermanos...

La pareja...

La policía...

Médicos y otros profesionales de la salud... (Participantes Grupos Focales #1 y #2, MAVI, Regiones Carolina y San Juan, marzo y abril 2007).

Razones para el silencio

Al preguntarles a las participantes e informantes clave cuáles serían las razones para callar, para no denunciar la violencia, compartieron lo siguiente:

..miedo a amenazas, a matarlo...

Miedo a estar solos...

Es la información, que a veces, uno no está informado de sus derechos, y uno calla...

...y a que no nos crean.

Cuando uno está enredado, la pareja le está metiendo cosas y tú te lo terminas creyendo, yo soy la que estoy mal, yo soy la culpable... se aprovechan, la presión económica...

Yo vengo de una familia de maltrato, siempre he vivido en violencia... me casé a los 18 años, yo lo viví como si fuera algo normal y hace siete años me estoy dando cuenta de lo que es violencia doméstica... tema de violencia de maltrato, uno se siente que no vale nada, yo no podía salir y actualmente estoy saliendo... A uno le da temor porque toda tu vida estuviste ahí... me iba a costar la vida... estuve 21 años... leyendo, escuchando me di cuenta. (Grupos Focales #1 y #2, MAVI, Regiones Carolina y San Juan, marzo y abril 2007).

Síntesis

Esta es una de las categorías centrales del presente estudio. Inicialmente fuimos a conocer, desde las voces de las mujeres, qué significa vivir violencia cuando una es una mujer nombrada con impedimentos. La respuesta fue muy rica y diversa. Sin duda, la violencia es un asunto para preocuparse por todas las poblaciones afectadas, pero en particular por las mujeres nombradas con impedimentos, ya que éstas deben enfrentar retos adicionales, barreras mayores, y tienen a su disposición muchos menos recursos que otras mujeres. En este estudio, las voces hablaron de cómo las mujeres nombradas con impedimentos enfrentan las mismas formas de discrimen y agresión que otras mujeres y que además, la viven desde un cuerpo que les es nombrado como discapacitado.

La información que se obtiene por medio de este estudio revela, primeramente, que las mujeres nombradas con impedimentos que participaron del estudio conocen muy bien lo que es la violencia, y que sus experiencias, además de ser similares a las de mujeres que no son nombradas con impedimentos, a su vez difieren de forma dramática.

En los relatos compartidos sobre sus encuentros con los oficiales del orden y la protección del público, ellas no encuentran protección y más bien reciben una respuesta que las culpa a ellas de sus experiencias de agresión y violencia. En este contexto, el hombre nombrado sin impedimentos aparece como la víctima de la mujer nombrada con impedimento, quien en un sentido es culpable por no ser una mujer en la construcción social vigente de lo que es ser mujer. Detrás de estas manifestaciones de discrimen se perciben unas construcciones sociales que sostienen que las personas nombradas con impedimentos son diferentes y que la diferencia es significada como inferior, y que las mujeres son construidas socialmente como diferentes en el sentido de inferioridad también. Esto coincide con lo que se encuentra en la literatura revisada y en algunos textos de las políticas sociales vigentes.

Lo cierto es que a algunas mujeres nombradas con impedimentos les acontecen diferencias del cuerpo que no coinciden con la organización física, material y social de nuestro contexto, por lo que requieren de asistencia y apoyo para sobrellevar los obstáculos de un entorno hecho a la medida de otro privilegiado con el nombre de habilitado o habilitada. Los discursos hablan de las dificultades que las hace enfrentar su condición corpórea, pero no da cuenta de que no es la diferencia del cuerpo en sí, sino la inadecuación del entorno en legitimar su diferencia (Thompson, 1997).

Diversidad en las formas de experimentar la violencia para las mujeres nombradas con impedimentos

Las entrevistas a informantes clave con representantes del *Proyecto Construyendo Puentes de la Coordinadora Paz para la Mujer, Inc.*, resultaron en muchas y variadas formas de narrar las experiencias de violencia, en el caso de las mujeres nombradas con impedimentos que han participado de su proyecto.

..porque la violencia es como más... Como la definición de violencia doméstica, la ley 54, con la acción de causar graves daños físicos, sexuales, pero una mujer de edad avanzada con impedimentos y que ella le pide que la lleve a la cita médica y él se niega, porque es changuería. Esa es una forma de ejercer el control. Es un tipo de violencia por omisión, por negligencia, y eso a ella le causa graves daños físicos, incluso le dice que está loca. (Entrevista a Informante Clave, Coordinadora Paz para la Mujer, Proyecto Construyendo Puentes, marzo 2007).

..ella hablaba de su experiencia, porque... “oye, si mi esposo quisiera restringir mi libertad, lo único que tendría que hacer es llevarse la llave de la motora... y no tiene que decirme nada, él tiene unas posibilidades de cómo ejercer poder sobre mí, que no los tendría con la población”... (Entrevista a Informante Clave, Coordinadora Paz para la Mujer, Proyecto Construyendo Puentes, marzo 2007).

..cómo uno mira las necesidades de una población y cómo uno mira la dinámica de poder y control, cambia las definiciones de lo que es la violencia doméstica, lo que es la violencia interpersonal. (Entrevista a Informante Clave, Coordinadora Paz para la Mujer, Proyecto Construyendo Puentes, marzo 2007).

Burlas, abusos

Algunas participantes hablaron de una violencia verbal y gesticular, a través de la cual se comunica inferioridad, burla, desprecio. El tema del abuso o un mejor término, “bullying”, se refiere a las burlas, nombres impuestos y abusos de índole emocional, que atentan contra el ego. En particular, estas experiencias fueron narradas por las mujeres más jóvenes, y hablaron de que estas experiencias se dan en los contextos escolares y comunitarios.

Hay mucho discrimen, cuando las personas tienen una condición mental, cuando las evalúan, en instituciones hay discrimen, te ponen como si tú estuvieras mal de la cabeza, “...ésta no está tomando los medicamentos, está haciendo show”. Entonces uno está ignorante, no conoce sus derechos. Uno dice estará pasando por una situación y no te hacen caso... (Participante Grupo #1, San Juan, marzo 2007).

En la guagua de la AMA se da mucho con niños que se están mofando de otra persona, de personas que no se pueden defender, a veces hay choferes que paran y los hacen bajar... (Participante Grupo #1, San Juan, marzo 2007).

Vamos a suponer... las nenas me molestaban o me decían cosas... yo se lo decía a la directora... está pasando esto, esto y esto, y me dijo: “¡Ay! No les hagas caso”. Se lo he dicho, después me siento mal, pero no resuelven. (Participante Grupo #1, San Juan, marzo 2007).

Síntesis

La teoría de los determinantes sociales de la salud plantea que el nivel de salud al cual pueden aspirar las personas está fundamentado en las desigualdades sociales, materiales económicas y políticas. En el caso de las mujeres nombradas con impedimentos, es relevante considerar los elementos del entorno social y ambiental que convierten a estas mujeres en vulnerables, reconociendo que su vulnerabilidad no proviene de su diferencia corpórea, sino de lo restringido del entorno y de las definiciones vigentes de las personas nombradas con impedimentos. Algunas voces lo expresan como asuntos de poder y control (Wilkinson y Marmot, 2003).

En la información que se obtiene del estudio, que incluyen voces documentos y textos, se coincide en que las experiencias, las circunstancias y el acceso a ayuda que tienen las mujeres nombradas con impedimentos es muy diferente que para otras mujeres. Estas diferencias las ubican en una posición de desigualdad, de inferioridad con respecto a su acceso a una vida saludable y satisfactoria.

Los estudios sobre los determinantes sociales de la salud se refieren a elementos del entorno y circunstancias particulares individuales y colectivas que afectan las posibilidades de las personas y colectividades de vivir una vida saludable. Las voces entrevistadas se refieren a la importancia de estar presentes en las campañas educativas, esto es, de poderse reconocer en las imágenes de estas campañas.

Diferencias en las construcciones sociales que se producen en relación con las mujeres nombradas con impedimentos, frente a los hombres nombrados con impedimentos

Incluso si miras los programas, en el área laboral, la mayor parte son varones y volvemos a la visión de que una mujer con impedimentos es una niña eterna, siguen teniendo los hombres más alternativas. (Discrimen por ser mujer). (Entrevista a Informante Clave, Coordinadora Paz para la Mujer, Proyecto Construyendo Puentes, marzo 2007).

Sí, hombres y mujeres, son mayormente niñas, es decir no son muy adultas que digamos todavía. [¿Todavía no han llegado a mayoría de edad?] Y si son mayoría de edad a veces son bastante severas y están al cuidado de sus padres. (Entrevista: Oficina de Impedidos de Sabana Grande- 12 de marzo de 2007).

Entonces la sociedad, por ejemplo, cuando ve una mujer con impedimentos, la experiencia que hemos tenido, cuando tiene una relación con un hombre lo ven como un hombre bueno, maravilloso. Lo mismo ocurre con una mujer que cuida de su hijo y al hombre que se queda con esa mujer con su hijo con algún impedimento... se le ve como un santo. Que vemos al hombre como santo, la mujer como la culpable. (Entrevista Informante Clave PRATP, abril 2007)

Experiencias de violencia en el sistema de prestación de servicios de salud

Algunos de los muchos relatos de experiencias de violencia, en contextos en donde se reciben servicios de salud de parte de proveedores y profesionales del campo:

Yo estuve hospitalizada dos meses y la enfermera me gritaba, me bañaban y me gritaban, yo estaba entubada, no podía decir nada, estaba asustada. Esto es maltrato. El médico se enfogonaba, yo me quedaba sorprendida, fueron varias experiencias en este lugar. (Grupo Focal #1, MAVI, San Juan, marzo 2007).

Experiencias de violencias vicarias:

He oído y tengo amigas que han recibido maltrato, he visto cómo los médicos maltratan. (Grupo Focal #1, MAVI, San Juan, marzo 2007).

Deshumanización en la práctica:

Yo pienso que cuando los médicos se van a graduar hacen como un compromiso, estudian Medicina pero cuando están ejerciendo se les va la humanidad. (Grupo Focal #1, MAVI, San Juan, marzo 2007).

Violencia que se manifiesta como formas de invisibilizar a la mujer

Se habló de una forma de violencia muy impactante, que es el ignorar su existencia. Las participantes hablaron de sentirse ignoradas, que sus fortalezas y necesidades no eran tomadas en cuenta. Esta invisibilización, según

expresaron, se manifiesta en la negación a prestar servicios y en la ausencia de programas y servicios diseñados para ellas.

Yo le dije: “Yo sé que no tengo cita y a mí me dolió, ¿doctor me da un minuto para hacerle una pregunta?” y el médico me dijo que no, ¿dónde está la humanidad?, ¿dónde está la consciencia? Yo sufro de presión y migraña y no hay médico, está lleno, falta humanidad. Esto es maltrato, es un médico que me conoce y sabe quién soy yo. (Participante Grupo Focal #1, MAVI, San Juan, marzo 2007).

Pido un referido y no hacen nada, tengo hidrocefalia y me han operado 40 veces y nunca me pueden atender... (Participante Grupo Focal #2, MAVI, San Juan, marzo 2007).

Bueno, sí, vamos a ver... esto es maltrato a personas con impedimento, no poder subir una acera, no poder entrar a un edificio, tener que hacer una fila, cuando no pueden hacerla, que no tenga unas prioridades. (Entrevista: Oficina de Impedidos de Sabana Grande, 12 de marzo 2007).

Violencia en forma de ignorar, invisibilizar. (Grupo Focal #3, Proveedores de Servicios de Salud, abril 2007).

Sí, porque el maltrato casi siempre lo miramos en menores pero nos olvidamos de las mujeres, del maltrato institucional, hay tantas situaciones. (Entrevista Informante Clave, Ciudadana, marzo 2007).

En los casos de violencia sexual, los efectos de la posición de invisibilidad en la que se encuentran las mujeres nombradas con impedimentos se hacen aun más patentes en un sistema de servicios que no atiende de forma adecuada a ninguna población. Los proveedores de servicios de salud narraron que la atención a víctimas de violencia, nombradas con impedimentos o no, estaba sujeto, en la mayor parte de los casos, a que el profesional de la salud reciba o no pago por sus servicios. Esto pone en evidencia, en primer lugar, lo vulnerable del juramento de Hipócrates a lo económico, y la baja prioridad que recibe la atención a este sector de la población de parte del Estado.

Violencia sexual y victimización de parte de las entidades de protección, apoyo y servicios

Una persona violada... Pues esas personas cuando van al médico no las atienden, yo pasé una situación así con un familiar. Yo busqué médicos privados, yo no quería ir a un hospital porque lo iban a divulgar. Fui a Centro Médico, no lo querían atender, la trabajadora social de la UPR me atendió y de ahí me abrieron las puertas. Cuando la trabajadora social se fue, me volvieron a cerrar las puertas. En Centro de Investigaciones también fue un desastre, el caso lo cerraron porque la persona no podía hablar. Yo lo estoy padeciendo todavía, hace diez años. Sigo buscando ayuda a tal punto, que él es ahora esquizofrénico, yo estuve hospitalizada por esto varias veces. Los médicos son un desastre, no nos tratan como debe ser. (Grupo Focal #1, marzo 2007).

Si hay alguna que haya tenido experiencia de agresión sexual, porque nosotros tenemos la sala de emergencia, no porque sea el único lugar, sino porque ellos tienen que hacerlo, tienen que cumplir con los parámetros de salud, tienen que tener una licencia. Hemos tenido respuesta de ginecólogos privados, que dicen que si ellos tienen un caso de violación no las van a atender, o sea que puede ser que el servicio actúe de una forma o de otra, si tiene historial de abuso sexual no la van a atender. (Entrevista IC, Centro de Ayuda a Víctimas de Violación, #2, abril 2007).

Aprehensión de denunciar las experiencias de maltrato por temor a las consecuencias

En el mismo hospital tú das la queja y el médico ya lo coge mal, yo soy epiléptica y fui con mis hijos... el médico me trataba mal, yo sentía que me trataba mal. (Participante Grupo Focal #1, marzo 2007).

Miedo, hay personas que están solas, no tienen ayuda de nadie, a veces ni los vecinos, miedo a la soledad. (Participante Grupo Focal #1, marzo 2007).

Síntesis

Esta categoría presenta una evaluación de las políticas de prestación de servicios de salud a mujeres nombradas con impedimentos, desde las voces de algunas de estas mujeres y de personas que viven y laboran en el mundo donde ellas reciben servicios. El panorama que pintan verifica lo invisible que son sus diferencias a la hora de la formulación e implantación de las políticas públicas del Estado. En cuanto a la política pública del Estado, en Puerto Rico se aprobó una legislación conocida como Carta de Derechos de las Personas con Impedimentos de Puerto Rico, Ley #238 del 31 de agosto del 2004. En la Carta de Derechos, se auto-proclama la política pública de Puerto Rico para la atención de las personas nombradas con impedimentos. Esta Carta de derechos fue foco de un trabajo de análisis del discurso en el cual se pone en evidencia lo invisible de la mujer nombrada con impedimentos en los discursos de la política pública (Vélez-Vega, 2007).

Las áreas que llaman a la atención urgente comienzan con la posibilidad de comunicarse, de expresar de alguna forma que está siendo abusada o violentada, y siguen con todas las consideraciones necesarias para atender de forma apropiada a este sector de la población. Las participantes relatan las violencias particulares a las vidas de mujeres nombradas con impedimentos desde una perspectiva ecológica, que va desde sus experiencias inmediatas con familia, cuidadores inmediatos, maestros, tutores, hasta proveedores de servicios de salud. Revela además unas formas de violencia social e institucional a nivel de la política pública del Estado en función del vacío de reconocimiento, servicios y atención.

Sistema de prestación de servicios

Las personas entrevistadas y participantes de los grupos focales hablaron del sistema de prestación de servicios de salud en relación con la atención a situaciones de violencia con mujeres nombradas con impedimentos. Las experiencias narradas provienen de programas de servicios comunitarios, servicios de cuidado en el hogar y experiencias de la cotidianidad de estas mujeres.

Experiencias de las organizaciones y agencias que atienden situaciones de violencia en mujeres nombradas con impedimentos

En el caso de las informantes claves que representaban servicios de salud en el hogar, estas expresaron no haber manejado este tipo de situación entre su clientela. En cuanto a la atención de pacientes que han sufrido o recibido algún tipo de maltrato, relatan que en esta entidad no han tenido la oportunidad de prestar servicios a estas personas, aunque la enfermera entrevistada nos reporta que ella a lo largo de su carrera profesional ha experimentado varios casos de maltrato a personas impedidas (Entrevista a Informante Clave, Estancias, Salud en el Hogar, marzo 2007).

Por lo general, prevalece una ausencia de protocolos para identificar estas situaciones en agencias de servicios gubernamentales.

¿Hay algún protocolo que exista para detectarlo?

No necesariamente es que exista un protocolo como tal, pero dentro del proceso de entrevistas, sí, se puede dar información que nos traiga la persona, que se evidencie algún tipo de situación, que entonces tenga que intervenir un trabajador social o psicólogo, o psicóloga, ¿verdad?... que tenga que ser consultado con

el psiquiatra, se dan montones, se dan. (Entrevista IC, Rehabilitación Vocacional, mayo 2007).

Nosotros tenemos unos formularios que desarrollamos en el Recinto de Ciencias Médicas con nuestros profesionales. Como que si entra alguien y no hay espacio para una silla de ruedas y el espacio si lo hay entonces como si alguien no se puede ubicar porque hay que correr sillas, nosotros no nos habíamos percatado de eso, entonces a través de esos formularios, se les pregunta si les gustaría que hubiera un acomodo razonable, no lo habíamos pensado. (Entrevista IC, Centro de Ayuda a Víctimas de Violación, #2, abril 2007).

Bueno, en violencia con mujeres como tal, no nos enteramos, pues vienen ellos o el familiar, sí hay una oficina del municipio que ellos son los que manejan esos casos.

Profesionales de la salud que ofrecen servicios de calidad: algunos ejemplos

La psicóloga me dijo: “Tú debes dejarlo porque estás dependiendo mucho de él”. (Participante Grupo #2, MAVI Carolina, abril 2007).

Yo tuve un psicólogo, me ayudaron un montón. (Grupo #2, MAVI Carolina, abril 2007).

Entonces yo en este caso tengo una psicóloga hace un mes, porque este patrón que yo llevo... (Participante Grupo #2, MAVI Carolina, abril 2007).

Yo cuando empecé con la psicóloga, hace un mes, era bien negativa, ella puso cosas de mí, que yo nunca pensé que eran así. Estoy haciendo eso y como anteriormente me han cerrado las puertas: “como ella es impedida” [esto escuchaba la participante sobre sí misma de los demás]. Yo tengo mi autoestima bajita [pero tiene esperanzas, lo dice esperanzada]... Yo me tragaba todo y exploté todo... empecé a llorar y me sentí mejor, en cómo ver las cosas, al principio decía a todo que no... (Participante Grupo #2, MAVI Carolina, abril 2007).

...y pues le ofrecemos servicios de Pampers, guantes, cualquier tipo de material quirúrgico aparte de eso, cualquier equipo de tipo ortopédico, lo ayudamos con citas a servicios médicos profesionales, lo ayudamos con la compra de medicamentos, siempre y cuando la reforma no se los cubra o no tengan un plan con medicamentos, pues nosotros le conseguimos el medicamento que esos planes no le cubren, en ocasiones les proveemos transportación, transportación escolar a pacientes que estén en sillas de ruedas, para que puedan ir a la escuela; esos serían los servicios que ofrecemos acá. (Entrevista: Oficina de Impedidos de Sabana Grande, 12 de marzo de 2007).

Dificultad en la entrada a servicios para la población general (Mainstream)

En este tema, las participantes comentaron en relación con la exclusión que enfrentan las mujeres nombradas con impedimentos de los espacios sociales, comunes.

Desconocimiento con relación a cómo identificar y manejar situaciones de violencia, en la atención a PCI, contribuye a que no se mejoren las facilidades y se perpetúe el círculo vicioso. (Grupo Focal #3, Proveedores de Servicios de Salud, abril 2007).

Dificultad en hacer los albergues de protección accesibles a mujeres nombradas con impedimentos.

Hay muchas barreras, y las partes que hemos trabajado, además de adiestramiento, es haciendo foros. Y en esos foros comunitarios traemos recursos para que hablen de ciertos temas, para que la gente se eduque sobre violencia y de ahí parta una discusión, en los distintos centros y de los diversos centros, y han salido

diferentes necesidades. (Estudios de necesidades, inventario de barreras, educación a la comunidad). Hay algunos de los albergues que dicen: “pues nosotros tenemos espacio para diez mujeres con sus niños, estas son las literas, así es el espacio físico, yo no puedo alquilar una casa”. Es como que pagan las consecuencias de un mundo mal diseñado, un mundo no diseñado para mujeres impedidas y por eso surge este proyecto, como para extender puentes. (Entrevista a Informante Clave, Coordinadora Paz para la Mujer, Proyecto Construyendo Puentes, marzo 2007).

Ahora mismo, lo más que tengo es referir a la Oficina de Violencia, que ellas orientan, o si no, a Servicios Sociales. Pero como tal, que yo pueda enviar a un servicio que ayude a esa persona, no, no lo tengo. Que por más que yo quiera ayudar a veces viene el esposo, se entera y la maltrata más. (Entrevista: Oficina de Impedidos de Sabana Grande, 12 de marzo de 2007).

Servicios posibles

En las entrevistas con informantes clave se propone atención sanitaria recomendable y adecuada para atender a mujeres nombradas con impedimentos en situaciones de violencia.

...ofrecer servicios médicos y psicológicos inmediatos, realizar campañas de prevención a la comunidad. Analizar la problemática para promover reforma legislativa, o sea, que desde un principio se vio la necesidad de trabajar a nivel de atención primaria, secundaria, impactar a la comunidad en general, impactar a la comunidad de alto riesgo, impactar a las personas que ya habían sido afectadas por violencia, para rehabilitarlas y devolverlas a su estado de funcionamiento, previo al incidente de la violación sexual. (Funciones del CAV). (Entrevista IC, Centro de Ayuda a Víctimas de Violación (CAV), #2, abril 2007).

Algunos intentos de mejorar el sistema

Se mencionan iniciativas para la prevención de la violencia y la atención a las víctimas de violencia que se han iniciado y se intentan al momento de estas entrevistas.

La procuradora, junto con la policía, está tratando de mejorar su sistema de vigilancia de documentación de todos estos casos, creo que han añadido si la víctima tiene algún impedimento, debe ser que ellos conocen a toda esta línea de trabajo. (Entrevista Informante Clave, Rehabilitación Vocacional, mayo 2007).

Usualmente como somos un programa de violación sexual estamos vinculados y hay mucho cambio en política pública, sobre todo en violencia doméstica. La comisión interagencial, integrada con política pública, integrada con violencia doméstica a partir de violencia y salud de la OMS, se ha generado mucha discusión en términos de que tenemos muchos servicios, programas, pero no estamos lo suficientemente integrados y entonces el interés en general en las órdenes administrativas, ejecutivas, establecimiento de protocolos... también estamos en la Junta de Coordinación y Justicia de la ley 177 que coordina el Departamento de Familia, que obligó a toda la gente a hacer protocolos que incluyeron la prevención además de la intervención, hay mucho trabajo coordinado con otras agencias y por ende muchos comités, muchas reuniones. Es que éstos son procesos muy largos, lleva mucho tiempo en lo que la gente se informa, es decir que hay primero que adiestrar, orientar, es un proceso. (Entrevista IC, Centro de Ayuda a Víctimas de Violación, #2, abril 2007).

Cuando hay barreras en el servicio en los hospitales, pues entonces ellas trabajan a nivel de los directores médicos para lograr que se pueda dar el servicio, tenemos la unidad interagencial, que ésa lidia con agencias que intervienen con las víctimas, por ejemplo esa unidad ahora mismo tiene un equipo con integrantes que se reúnen trimestralmente, tiene un componente educativo que siempre se trae algún recurso para hablar de algún tema con la problemática, como prevención de embarazo, Plan B. (Necesidad de Trabajo de

Colaboración Interagencial). (Entrevista IC, Centro de Ayuda a Víctimas de Violación, #2, abril 2007).

..básicamente se le hizo unas modificaciones: un proyector multimedia proyectó en la pared y entonces, mientras la fiscal le preguntaba, ella levantaba las manos, se le hizo acomodo, le preguntaron si estaba el victimario, ella le puso la luz al victimario, un caso impactante...

También trabajamos una niña Down [Síndrome Down] que fue violada y también se le hizo un acomodo razonable para que ella pueda comunicarse. Como consecuencia de esto ya se dio adiestramiento a fiscales, una asistencia tecnológica para que ellos sepan y también compraron equipos básicos que los van a tener a nivel central para utilizarlos cuando sea necesario... (Entrevista a Informante Clave, PRATP, marzo 2007).

Una empleada del Departamento de Justicia habla de la misma iniciativa...

Han creado un proyecto para desarrollar acomodos para la comunicación para personas que participan del Programa de Ayuda a Víctimas y Testigos del Departamento de Justicia. (Entrevista Informante, PAVC, marzo 2007).

Con respecto a violencia: ¿qué ustedes han trabajado, si se ha trabajado algún tipo de proyecto?

Bueno, se han hecho resoluciones investigativas, el año pasado la llevó la Comisión de la Mujer, la violencia doméstica con personas con impedimentos y vinieron grupos, y se hizo un foro de Paz para la Mujer y dos grupos focales, había gente con impedimentos, de violencia doméstica, y otras que fueron víctimas...

Ésas son resoluciones investigativas; ¿dices en plural porque fueron varias?

No, no, fue una sola resolución.

¿Se hizo una resolución conjunta o una resolución investigativa?

No, porque la resolución la presenta un cuerpo o otro cuerpo, en este caso fue de la Cámara y la investigación la representa Albita Rivera, que ella preside la Comisión de Asuntos de la Mujer y también la de Educación. (Resolución sometida a la Cámara?) (Entrevista con Informante Clave, marzo 2007).

Buenas ideas, que no tuvieron el éxito esperado

Se entrevistó a funcionarias de programas de servicios de salud en situaciones de violencia. Estas fueron muy informativas, particularmente en la descripción de los pocos intentos que se han hecho en Puerto Rico por atender en el área de la salud integral a las mujeres que enfrentan violencia, desde las particularidades de sus vidas.

AVP en la actualidad sirve para fiscalizar y, por ejemplo, si alguna institución no da el servicio como dice el protocolo, se penaliza, no se ve el porqué y yo entiendo que esa no es la mejor forma de ver los resultados, o sea que el giro que ha dado no fue el propósito. (Entrevista a Informante Clave, Proveedor de Servicios, mayo 2007).

Del Centro de Ayuda a Víctimas de Violación nos narran las dificultades para cumplir con la atención a toda la población que requiere servicios:

Como son de planes médicos privados, no tenemos la facultad de retirarles la licencia, ni penalizarlos o

cobrarles multas... lo canalizamos a través de Sala de Emergencia, que ahí sí tienen que atender a las víctimas de violación dentro de los primeros siete días, si ésta fuera de los primeros siete días entonces hacemos una intersociedad a través de la aseguradora para que nos identifique cuál va a ser el proveedor... es una tarea ardua. La verdad que en ciertas regiones... tienen una negativa y es una situación bien tirante, incluso con víctimas de violación. (Entrevista IC, Centro de Ayuda a Víctimas de Violación, #2, abril 2007).

Los casos usualmente son más de una vista, puede ser que esté un día completo y le cansa ir a la vista. Entonces jamás le va a compensar, económicamente, toda la clientela que dejan de ver. Entonces es una dinámica en cadena, que si no se crean unas condiciones... A Administración de Tribunales hicimos la consulta y lo que nos recomendaron fue que el fiscal, caso a caso, fiscalice las peticiones entonces, porque necesariamente tiene una connotación forense y todo caso forense le complica mucho la atención... aunque no sea de violencia sexual va a generar una resistencia, porque no pagan, así que hemos tenido médicos que se niegan, entramos en procesos de intercesoría, de mediar con las aseguradoras. (Entrevista IC, Centro de Ayuda a Víctimas de Violación, #2, abril 2007).

Asistencia tecnológica en lugares de atención médica o sanitaria

El proyecto de Asistencia Tecnológica de Puerto Rico, Universidad de Puerto Rico, ha estado promoviendo la capacitación a profesionales para la aplicación de tecnología en la asistencia a personas nombradas con impedimentos en las áreas de comunicación, vida independiente, laboral, recreativa, entre otras. Hablan de la falta de compromiso.

Ha sido muy cuesta arriba... lo primero que te dicen es que no tienen tiempo. Como ir a la Clínica Dental... No, es que ha sido imposible entrar allí. En términos de política pública, hemos trabajado con un intento de enmienda, se cae todo... es incluir la asistencia tecnológica para ayudar a esta población. (Entrevista a Informante Clave, PRATP, marzo 2007).

Síntesis

En esta categoría se incluyeron unidades de información que aportan al análisis de las políticas públicas de salud en Puerto Rico en lo que respecta a cuál es la prioridad que se le da a la atención a los problemas de la violencia de género y violencia doméstica para la población de mujeres nombradas con impedimentos. Se presentan textos que mencionan iniciativas de interés para promover el trabajo en esta área, y se exponen las barreras más significativas, como lo son los aspectos de remuneración económica a los profesionales de la salud por su atención a las víctimas de violencia y el temor a los procesos legales que son parte del manejo y la atención a víctimas de situaciones de violencia. La información que se presenta en los textos describe intentos e iniciativas de parte de organismos estatales y otras agencias no gubernamentales, por articular un sistema de prestación de servicios adecuado para atender a las personas afectadas por violencia.

Recursos para enfrentar violencia

¿Qué puede hacer una mujer con impedimentos para defenderse de violencia?

Denunciarla... a la persona. A lo mejor ella (dirigiéndose a otra participante) se va a encontrar con unas barreras... pero tiene que tener una mente positiva, siempre para adelante. Si tú no tienes ganas, nadie te las va a dar, mente positiva, hay que poner metas y creer en uno (le habla al auditorio en general).

No aguantarle mucho....

Buscar ayuda profesional. (Grupo Focal #1 y 2, MAVI, Carolina y San Juan, abril 2007).

Quiénes pueden ayudarles

Muchas veces el agresor es la persona que te cuida, te mantiene y eso te ata a ti.

Psicólogos, trabajador social, albergues, psiquiatras... (Grupo Focal #1 y 2, MAVI, Carolina y San Juan, abril 2007).

Profesionales de la salud, si tuvieran mejores destrezas... (Grupo Focal #3, Proveedores de Servicios de Salud, mayo 2007).

¿Cómo puede una mujer con impedimentos que vive violencia de parte de sus cuidadores salir de ella, si necesita quien le asista en las actividades diarias?

Yo me hago esa pregunta todos los días.

Yo viví violencia con mis padres [habla con voz entrecortada], yo me metía, yo busqué dentro de mí, a veces uno tiene que sacar valor de adentro, aunque se enojen con uno, y uno tiene que evaluar cuál es la prioridad.

Es bien individual. (Grupo Focal #1 y 2, MAVI, Carolina y San Juan, abril 2007).

Síntesis

El sistema de prestación de servicios de salud en Puerto Rico, según se refleja en los textos de entrevistas, grupos focales y documentos revisados, se presenta como desarticulado en cuanto a proveer una respuesta a los problemas de violencia desde las necesidades particulares de una sociedad diversa. Las mujeres nombradas con impedimentos no aparecen en los textos que describen las políticas y servicios en el campo de la salud. Los recursos disponibles son muy difíciles de identificar, sobre todo cuando se considera que los programas de formación de profesionales de la salud no incluyen el manejo de este sector de la población, por lo que en primer lugar no se identifican las víctimas. Las voces de las mujeres nombradas con impedimentos no presentan a los proveedores de servicios de salud como la fuente primaria ni secundaria de apoyo cuando enfrentan violencia. En el grupo focal con proveedores de servicios de salud, estos sí ven al profesional de la salud como una fuente de apoyo, pero reconocen que no tienen las competencias necesarias.

Consecuencias de los problemas de transportación que enfrenta la población con impedimentos

Esta categoría merece un espacio aparte, dada la importancia que tiene entender el problema de la transportación de las personas nombradas con impedimentos como uno de los mayores obstáculos, si no el mayor, para lograr una atención adecuada y el acceso al ejercicio de su ciudadanía. En Puerto Rico, es uno de los mayores obstáculos expresados por las personas que trabajan con la población y por las personas que componen este grupo. (Oficina del Procurador de las Personas con Impedimentos, 2007).

Sabemos cuántos años con los derechos a las personas con impedimentos y todavía dan más permisos para que se estacionen en las aceras. Vivimos en un país donde se prioriza a los carros. Así que tú puedes tener el servicio más accesible, pero no hay transportación. ¿Qué tú haces con esta población de impedidos? La tienes aislada. (Entrevista a Informante Clave, Coordinadora Paz para la Mujer, Proyecto Construyendo Puentes, marzo 2007).

No se conoce la magnitud del problema

De la información que obtuvimos durante el estudio, se percibe una ausencia de información organizada que pueda dar cuenta de las condiciones de salud y de las experiencias enfrentando violencia y buscando ayuda para ello. Según informantes, el Departamento de Salud está en el proceso de implantación de unos cambios al protocolo de identificación y manejo de situaciones de violencia que llegan a las salas de emergencia del país. Los datos que ofrece el CENSO 2000 son los que citan las agencias y programas que atienden a la población que se nombra con impedimentos en Puerto Rico.

Problemas de documentación y clasificación

Las poblaciones tienen como distintas situaciones, no es como la población de edad avanzada, ahí también está el maltrato por parte de los familiares, mucho más que la violencia por parte de la pareja o también lo que se documenta, porque tenemos también nuestras sospechas de que la mayor parte de violencia doméstica la clasifican como bajo la ley de maltrato a personas de edad avanzada, no se documenta ese tipo de trabajo y tampoco se documenta cuántas de esas mujeres víctimas de maltrato tienen alguna deficiencia en el desarrollo. Ese es otro tema que no hemos logrado, bueno, creo que en el Departamento de Policía hay una partida a donde se va a determinar algún tipo de impedimento, pero impedimento... (Entrevista a Informante Clave, Coordinadora Paz para la Mujer, Proyecto Construyendo Puentes, marzo 2007).

Los informantes identifican una áreas geográficas más sensitivas...

Sí, tenemos centros por cada región, en San Juan, Mayagüez, Ponce, Arecibo y Fajardo, también ella tiene las estadísticas en violación sexual. (Entrevista IC, Centro de Ayuda a Víctimas de Violación, #2, abril 2007).

Carencia de un sistema de información con datos que revelen las condiciones de este sector de la población

Lamentablemente no y sí. Me explico: el Departamento de Salud, intervención temprana, no lleva unas estadísticas, sí sé que en la unidad de trauma de Centro Médico ellos tienen unas estadísticas de los casos que llegan, en este aspecto; si nos movemos a la Oficina de la Procuradora de Personas con Impedimentos, ellos tienen unas estadísticas que son las del Censo de 2000, que no recopiló toda la información específicamente a personas con impedimentos, pero los municipios a raíz de la Carta de Derecho #238, se supone que los municipios y las agencias lleven un censo, unas estadísticas de población que va a buscar servicio y le prestan, esto está por ley. (Entrevista IC, Ciudadana, marzo 2007).

Alta incidencia en maltrato de menores y la posibilidad de que estos menores no se pueden comunicar

Si hay tanto abuso, si las estadísticas dicen que hay tanto abuso con niños, se puede imaginar cuando el niño no puede hablar, cuando el niño tiene una condición. (Entrevista Informante Clave, PRATPR, marzo 2007).

Carencia de información sobre cuántos de los casos de maltrato infantil son menores nombrados con impedimentos

...no nos hemos dado a la tarea como sociedad de auscultar cuál es el por ciento de maltrato en niñas y niños con impedimentos. (Entrevista Informante Clave, PRATPR, marzo 2007).

Síntesis

Un sistema de información sobre el estado de la situación a nivel macro es fundamental para planificar y formular políticas que respondan a la ciudadanía. Las participantes y entrevistadas se expresaron con relación a la ausencia de un sistema de información de datos estadísticos sobre la población en lo que respecta a la salud de las mujeres nombradas con impedimentos. Se percibe una gran expectativa en la espera de que, como parte de los mandatos de la Carta de Derechos de las Personas con Impedimentos, que exige la creación de un sistema de datos por municipio, agencia pública y programas que reciben subvención del Estado, se organice una base de datos que permita tener un panorama más claro del estado de la situación de la población con impedimentos en Puerto Rico. Sin embargo, al momento no existe tal fuente de información.

Política pública como agente de cambio

Funciones del sistema

Un área de reciente desarrollo en los derechos de las personas con impedimentos lo ha sido la aprobación de la Ley de Puerto Rico #238 de 2004, Carta de Derechos de las Personas con Impedimentos. Algunos de los recursos entrevistados mencionaron esta legislación como herramienta de poder para trabajar los cambios en política pública. La Legislación, conocida como Carta de Derechos de las Personas con Impedimentos, es una declaración de política pública oficial del Estado con relación a los y las ciudadanas nombradas con impedimentos.

Se está utilizando la ley 238, Carta de Derechos a personas con impedimentos, para los derechos de los impedidos. Básicamente eso es lo que hemos trabajado.

Bueno, se supone que la Oficina del Procurador monitoree eso. Según monitoreó el plan estratégico para la Carta de Derecho tienen que monitorearlo, ahora mismo yo trabajando coordiné con un grupo dándole herramientas al Procurador para que agilice, porque no es hacer eso y ya, lo necesario y en eso estamos. (Entrevista IC, Ciudadana, marzo 2007).

Exactamente, ahora mismo, está tratando de corregir la Oficina del Procurador e hizo que todos los municipios hicieran un plan estratégico, de cómo se iban a solucionar todos estos problemas, que se supone que tenga también sistema Braille... una persona que enseñe en cada municipio, porque eso si no sería maltrato, que una persona venga y no se pueda comunicar con nosotros... (con relación a la Carta de Derechos de las Personas con Impedimentos). (Entrevista: Oficina de Impedidos de Sabana Grande, 12 de marzo 2007).

Incapacidad del sistema de seguridad social del Estado y la sociedad amplia de apoyar a las mujeres en general y a estas mujeres en particular

Según las voces que participaron del estudio, se percibe una incapacidad de parte del Estado de atender las necesidades de las mujeres en general, y mucho menos, a las que son nombradas con impedimentos.

Hay muchas barreras, y las partes que hemos trabajado, además de adiestramiento, es haciendo foros. Y en esos foros comunitarios traemos recursos para que hablen de ciertos temas, para que la gente se eduque sobre violencia y de ahí parta una discusión, en los distintos centros y de los diversos centros, y han salido diferentes necesidades. [Estudios de necesidades, inventario de barreras, educación a la comunidad]. Hay algunos de los albergues que dicen: "pues nosotros tenemos espacio para diez mujeres con sus niños, estas son las literas, así es el espacio físico, yo no puedo alquilar una casa". Es, como que pagan las consecuencias de un mundo mal diseñado, un mundo no diseñado para mujeres impedidas, y por eso surge este proyecto, como para extender puentes. (Entrevista a Informante Clave, Coordinadora Paz para la Mujer, Proyecto Construyendo Puentes, marzo 2007).

Disparidad en el trato de lo asuntos de familias en circunstancias diferentes: Penalización por las diferencias

...yo tuve que hacer unos arreglos y me quedé con la carga, la mujer tiene una carga, realmente el sistema de Puerto Rico no está preparado para apoyar a la mujer. El Sistema de Puerto Rico no está preparado para apoyar a estas mujeres.

...no toman en consideración el costo que significa tener un hijo con impedimentos, te ponen una escala estándar pero no toman en consideración otros factores. (Entrevista con PRATP).

Barreras para acceder a los derechos y protecciones ya otorgadas

Uno de los problemas es que no hay una coordinación entre ASES y ASSMCA. El otro problema es que es un servicio que para ser idóneo debe tener disponibilidad, lo cual no ocurre en todas las áreas, por lo tanto no pueden cubrir a toda la población. Por ejemplo, no existe ningún hospital en el área Sur que le dé servicios a viejos. (Problemas con los Servicios). En contraposición, la Policía y el Servicio de Emergencias Médicas son muy eficientes. La ley 408 es una ley que obliga a llevar a la persona para ser evaluada para ver si ésta tiene un problema mental o no, hay 300 casos de ancianos. Por otro lado existe violencia institucional, ASSMCA está violando los derechos de las personas, no hay coordinación y comunicación entre las distintas entidades. (Violencia Institucional). ASSMCA tiene un departamento de viejos, un departamento de adultos con impedimentos, tienen un acuerdo colaborativo con Salud (Enfermedades Transmisibles) con el Departamento de Prevención. (Entrevista a IC, Procuradora de las Personas de Edad Avanzada, marzo 2007).

Hay hospitales incluso que dentro de las cláusulas de contrataciones, que es parte de las funciones de ellos, es atender a víctimas de violencia, asegurarse de que si surge un caso lo puedan atender. (Entrevista IC, Centro de Ayuda a Víctimas de Violación, #2, abril 2007).

Problemas de pago a los profesionales de la salud

Problemas de pago a los profesionales de la salud para trabajar con las situaciones de violencia de forma adecuada, esto hace que los profesionales no quieran involucrarse. (Grupo Focal #3).

La experiencia con los médicos... son abiertos, después que se les pague no hay problema... (Municipio de Sabana Grande, marzo 2007).

Intervención de la familia o cuidadores como barrera

Intervención de la familia o cuidadores como barrera entre el proveedor de servicios de salud y la PCI, que en el caso de las mujeres es más marcado dado a la situación social de las mujeres. (Grupo Focal #3, Proveedores de Servicios de Salud, abril 2007).

...yo entiendo que sí es parte de un proceso de violencia, la sobreprotección familiar a no permitirle ese desarrollo hacia ese mundo ocupacional, no permitirle, no entender que hay un potencial que puede ser, que se puede desarrollar y un potencial de independencia, ¿verdad?, específicamente y así en esos casos, hay montones de casos que el esfuerzo ha sido más con la familia y con las personas más allegadas a esa persona que con la misma persona con necesidades especiales como tal, que si llega el momento entiende

la necesidad de desarrollarse, de desarrollar potencial, de mirar hacia otra perspectiva, de buscar otras alternativas de la vida, de que hay otras oportunidades, pero sigo en la familia de hecho, situaciones desde hogar, desde ir al hogar, y desde ahí trabajar la situación y que le permitan a esa persona salir de ese ambiente. (Entrevista IC, Rehabilitación Vocacional, mayo 2007).

Capacitación de recursos

En todos los grupos focales y entrevistas surge el tema de la preocupación con la falta de capacitación en cuanto a competencias en el trabajo con personas nombradas con impedimentos, en este caso particular, mujeres. Fue un tema tan recurrente, que se ubica en una categoría en sí. Esta categoría, además de ser una fuente de información valiosa para el análisis de las políticas de salud en cuanto a violencia y mujeres nombradas con impedimentos, se presenta como una serie de recomendaciones para mejorar esta área fundamental al desarrollo de un sistema de prestación de servicios que atienda de forma adecuada a este sector de la población.

“Quemazón”, pérdida de sensibilidad de parte de los profesionales de la salud

Otra cosa que he visto es en los especialistas, por ejemplo neurólogos, se queman, se drenan, pierden la sensibilidad, no todos... pero los que yo he tratado y los neurólogos también... se queman. (Entrevista Informante Clave. (MM), abril 2007).

Pocos, es que los albergues han sido muy receptivos, es como que las mejores intenciones están, pero igualmente los albergues son organizaciones comunitarias que trabajan con un presupuesto que están 24/7, las personas que se quedan ahí no necesariamente tienen un bachillerato, son personas voluntarias, algunas que fueron enfermeras y se retiraron y tienen las mejores intenciones, pero mira... tampoco manejan este tipo de conceptos y trabajar con ellos en el área de adiestramiento también es complejo, no hemos podido adiestrar correctamente y tienen gente que trabaja 1 ó 2 años, porque son organizaciones, que no te pueden dar todos los beneficios. (Dificultad de mantener personal capacitado, por la movilidad de las personas que atienden los albergues, por las condiciones precarias de las posiciones que están disponibles). (Entrevista a Informante Clave, Coordinadora Paz para la Mujer, Proyecto Construyendo Puentes, marzo 2007).

¿Estaremos realmente preparados para atender a esta población?

Yo necesito aumentar mis destrezas para manejar la violencia porque no es el medio en donde me encuentro, pero no creo que tenga la capacidad, podría proveerlo, pero no manejarlo. Por ejemplo, un paciente que se descontrola, el miedo me invade y tampoco conozco organismos para pedir ayuda. Hoy sabemos que la violencia está a todo nivel y nosotros profesionalmente no estamos preparados. Yo recuerdo que una vez atendí a un paciente que no quiso atenderse y decidió irse y la actitud de su padre me vino a la mente que era dominio, maltrato, paternalista, no quisiera yo encontrarme otra vez en esa situación, entiendo que en esa área yo necesitaría ayuda. (Participante Grupo Focal #3, mayo 2007).

...brindan a sus empleados un “kit” de admisión el cual comprende un entrenamiento, orientación e instrucción acerca de la violencia, abuso sexual, ley IPA y maltrato hacia sus pacientes, esto lo hacen ellos mismos por “motu proprio”, y no en respuesta a una legislación que los regule. (Empleados son adiestrados para atender situaciones de violencia). (Entrevista Informante, Home Care Carolina, marzo 2007).

Los odontólogos no están preparados como gremio. (Participante Grupo Focal #3, Mayo 2007).

Nosotros tenemos acceso a rampas para recibir a los pacientes, pero, no, la silla, en términos de oficina, es igual para todos los pacientes. Nosotros recientemente estamos comprando unas sillas con brazos reclinables, hay también un tipo de sillón que se adapta con el sillón de ruedas. (Participante Grupo Focal #3, mayo 2007).

Limitación en recursos competentes

Dentro de las limitaciones que encuentran en sus servicios es en cuanto al reclutamiento de empleados para el cuidado de los pacientes, dado que expresan que es muy difícil encontrar personas comprometidas y que trabajen con profesionalismo, ya sea en su atención personalizada, así como en observar y estar pendientes a las necesidades de cada paciente para de esta manera proveerles lo que requieren. (Entrevista Informante, Home Care Carolina, marzo 2007).

No, no hay un apoyo, un sistema de prevención e inclusive profesionales te dicen: “yo no atiende a ese tipo de personas, yo no brego con eso”, por ejemplo en dentistas te lo dicen, desconocedores de la ley por completo y en términos de barreras arquitectónicas en la oficina... ¡llueven! (Entrevista Informante Clave PRATP, abril 2007).

Necesidad de cambios y reformas profundas a nivel de la preparación de profesionales

Yo entiendo que tiene que haber una revisión curricular con tecnología, obvio, ver el potencial en la persona, dar oportunidades, porque estamos en una sociedad que los médicos lo vamos a ver como un medio dios... el no tratar a la familia como: “esta mamá está loca”... tiene que haber un cambio curricular, sensibilidad, cómo trabajar con esta población para que rompan la barrera del miedo y desconocimiento. (Entrevista Informante Clave PRATP, abril 2007).

Capacitación Existente para el trabajo con PPI en el sector salud

Las personas entrevistadas se expresaron en cuanto a la necesidad de promover oportunidades para la capacitación en el trabajo con la población nombrada con impedimentos. Algunas mencionaron proyectos que se han desarrollado en sus programas.

Coordinadora desarrolla la propuesta de capacitación, de desarrollar adiestramientos y material educativo, de sensibilización, es un poco como iniciar la bola de nieve, ¿verdad?... Nuestro enfoque no es dar servicio directo, nosotros damos apoyo a las organizaciones, asistencia técnica, adiestramiento, buscamos gente que sepa mucho del tema y los reunimos, hacer grupos de colaboración. (Roles de la Coordinadora Paz para la Mujer).

(Entrevista a Informante Clave, Coordinadora Paz para la Mujer, Proyecto Construyendo Puentes, marzo 2007).

¿Qué se enseña en medicina [currículo de la Escuela de Medicina] sobre violencia?

Bueno, yo por lo menos doy una clase de 50 minutos, los residentes yo entiendo que se atienden unos a otros ...

Porque... pregúntale cuántos adiestramientos formales reciben los profesionales. ¿Cómo lo van a hacer

si no lo saben, y dónde está demostrado que con la conferencia, sin práctica...? Entonces, ¿por qué vas a atenderte con un profesional que solo fue a una conferencia?, ¿tú te atenderías con una endocrinólogo que haya presenciado solo una conferencia?, y entonces... ¿por qué se hace con la violencia? Eso es discriminatorio, injusto, inmoral y poco ético, que a las víctimas se les someta a atenderse con un profesional con una conferencia, pero como es una paciente, ¿a dónde se va a quejar? Yo te puedo enseñar las notas de la gente que evalúa nuestro servicio, y si es de costo beneficio yo te aseguro que es preferible tener cinco adiestrados y no miles con una conferencia... pero no hay foros para discutir el protocolo.

Síntesis

La capacitación actual y la necesaria para los profesionales en cuanto a la atención a mujeres nombradas con impedimentos surge como un tema de preocupación que recurre en todos los grupos y entrevistas. Por lo que se extrae de los comentarios de participantes del grupo focal #3, compuesto por profesionales de la salud, incluyendo odontólogos y psicólogos, estos profesionales no se consideran preparados para trabajar con la población con discapacidades. Algunos mencionan la falta de adiestramiento en el trabajo con personas con discapacidades, asesoramiento en cuanto a lo legal y se hace referencia, con frecuencia, a la necesidad de la adaptación física de los contextos de prestación de servicios. Un área de particular necesidad lo fue el identificar fuentes para referidos, en casos de violencia o sospecha, con personas con impedimentos. Esto puede ser importante para los procesos de revisión curricular de los programas de formación de estos profesionales.

Las unidades de información identificadas señalan a una necesidad prioritaria de capacitar a los profesionales que están en servicio y de atender a la capacitación de quienes están próximos a graduarse.

Es importante destacar que hay ciertos profesionales de la salud que tienen poco compromiso y sensibilidad. Esto puede ser que sea falta de adiestramiento y capacitación, falta de sensibilidad y compromiso con el trabajo ético con pacientes, o una combinación de estos factores. Hay una gran preocupación por los resultados legales de intervenir en situaciones de violencia, particularmente cuando son niños y personas con discapacidad.

El tema de la madre

El tema de la madre/la maternidad y sus roles surgió en los grupos y entrevistas, de diversas formas y desde perspectivas distintas. Se habló sobre la madre de los niños y niñas nombradas con impedimentos, de las hijas adultas nombradas con impedimentos y de estas mujeres como madres de hijos, nombrados con impedimentos a su vez.

Mujeres como responsables de los hijos e hijas

Otro aspecto que no necesariamente tiene que ver directamente con mujer con impedimento son las madres con niños que tienen impedimento. (Entrevista Informante Clave PRATP, abril 2007).

En la cultura puertorriqueña, cuando una mujer tiene un niño con impedimento, se queda sola, no tenemos ningún estudio que lo refleje, sí es la percepción de los grupos que trabajan esa población. (Entrevista Informante Clave PRATP, abril 2007).

Madres son dejadas solas con la crianza de hijos/as nombradas con discapacidad

Aparece un niño con impedimento y es su carga, hasta su culpa...

Usualmente hay un divorcio, el padre decide no llevarse al niño, nunca, porque no sabe bregar con él... que es otro aspecto cuando se le hace el acercamiento fiscal: "yo no lo puedo obligar a que quiera al niño, pero sí a que dé una pensión" y entonces... ahí la carga es para la mujer. (Entrevista Informante Clave

PRATP, abril 2007).

..Bueno, sí, pero diría yo que en un 98% cae bajo las responsabilidades de la mujer. (Entrevista Informante Clave PRATP, abril 2007).

Dificultad en criar sola y sin recursos

Mucha literatura habla del mismo cuidador como agresor, porque te pones en un lugar de vulnerabilidad, de qué recursos tiene una mujer para salir de esa vulnerabilidad, quizás mirarlo como una reflexión.

Mujeres nombradas con impedimentos como madres de una mujer con impedimentos

Soy madre de un muchachito con retardo mental, soy paciente de salud mental y fui víctima de violencia doméstica. (Grupo Focal #1, MAVI, San Juan, marzo 2007).

Preocupación con el futuro de su hija

Desde que nació C, ha sido mi ángel. Siempre he tratado de ayudarla, de que aprenda a valerse por sí misma porque por ley de vida yo en algún momento no voy a estar, de que aprenda a hacer valer sus derechos, que no es fácil pero que no es imposible. (Grupo Focal #1, San Juan).

Mujer nombrada con impedimentos, como hija

..yo hablé con todos, pero a mí no me han querido ayudar: “no, como ella es impedida”, dicen los demás... entonces todo lo ponen a favor de mi mamá... “que tu mamá es la sacrificada”. (La prioridad de atención es dada a la persona que no es nombrada con impedimentos). (Grupo #2, MAVI Carolina, abril 2007).

Y mi mamá me dice de todo, que soy imbécil y esa psicóloga me enseñó que eso era violencia. En cierto punto me da miedo, porque tengo esa reacción... pero yo voy a seguir (con cara de felicidad). (Profesional de la salud, ayudando a que se proteja de violencia, comenzando por reconocerla). (Grupo #2, MAVI Carolina, abril 2007).

Como hija en familia donde se vive violencia doméstica

Yo no he sido víctima de violencia, pero mi mamá sí, 16 años, él le daba... se divorciaron, ella después conoció otro hombre que también le da... No sé si como ella ha tenido tantos problemas, ella está haciendo violencia conmigo. Yo quiero irme sola. (Grupo #2, MAVI Carolina, abril 2007).

Síntesis

El tema de la madre tuvo una gran relevancia en las conversaciones con las mujeres nombradas con impedimentos. Este tema tiene una gran influencia en nuestra cultura. Se ven los aspectos positivos y además las formas en que la cultura se nos vuelve en contra. Como es el caso de la mujer de 33 años que resiente la sobreprotección de su madre y sin embargo es vista como ingrata y desconsiderada. Algunos informantes clave identifican la intensa relación de las mujeres nombradas con impedimentos como posible obstáculo a su integración exitosa en la sociedad. Sin embargo, en un entorno social que no provee los apoyos necesarios para promover la independencia, es más fácil y sintónico a la cultura asumir un rol protector. Es un tema que merece profundización en futuros estudios.

VII. Reflexión, recomendaciones y plan de diseminación

Este ha sido un proceso arduo y accidentado, pero muy fructífero. El estudio es un punto de partida en tantas direcciones, todas buscando entender mejor las diferentes formas de ser mujer y persona con impedimento, y además ejercer la ciudadanía.

En este estudio, la violencia y sus consecuencias han sido el foco de atención en relación con las mujeres nombradas con impedimentos, particularmente en cuanto a cómo son servidas en el sistema de servicios de salud en nuestro contexto puertorriqueño. Siendo este un estudio piloto, desde su nombre pretendemos ensayar unas herramientas en la búsqueda de información para entender cómo responde el sector de salud a las mujeres que son nombradas con impedimentos, cuando estas son víctimas de violencia. Para ello, propusimos una forma de análisis de política pública de salud que incluye, de forma significativa, las voces de las personas implicadas en dichas políticas. En el proceso de indagación de este estudio se incluyeron objetivos dirigidos a conocer lo que tienen que decir las actrices sociales de la política pública del gobierno de Puerto Rico, que debe atender a las mujeres nombradas con impedimentos cuando enfrentan violencia o están en riesgo de ello. En esta forma de análisis de política, que es cualitativa y social constructorista, el foco de atención no es la letra de la política, ni la implantación de programas o estrategias. Esta forma de análisis pretende dar cuenta de los efectos de las políticas desde las voces de las personas cuyas vidas son afectadas por estas. El propósito de estas formas de análisis es balancear la tendencia a evaluar las políticas, cuando se evalúan, desde la perspectiva de costos y números de casos atendidos. Estas formas de análisis por sí solas no dan cuenta de la efectividad de la política, en tanto no revelan si el cambio esperado se ha dado.

Enfoque de análisis de la política pública

Este tipo de enfoque de estudio de las políticas sociales apunta hacia el entendimiento de los discursos de las políticas como constitutivos de subjetividades, en donde no se escuchan o se ven rastros de las protagonistas. Según Fischer (2003), las políticas sociales tradicionalmente han sido elaboradas desde un enfoque empiricista que elabora discursos que constituyen a los sujetos como propiedades de estos discursos al margen de sus propias voces.

Reflexión sobre lo revelado por el estudio

Este estudio piloto deja más preguntas que respuestas. Con relación a la primera pregunta, “¿Cómo describen y caracterizan las mujeres con impedimentos físicos y sensoriales las situaciones de violencia?”, las conversaciones y entrevistas grupales dieron lugar a abundantes y variadas narrativas de violencia en todas sus formas y horrores. Ha sido importante traerlo a la luz, pero es muy lamentable que en un mundo que se entiende civilizado algunas mujeres tengan que enfrentar las situaciones que fueron narradas en las entrevistas y grupos focales.

En las voces de las entrevistas y grupos focales se percibe que las mujeres que son nombradas con impedimentos viven más vulnerables, más desprotegidas frente a las múltiples formas de la violencia. Hay un cierto desamparo y muy pocas voces se hace ruido para lograr atención de parte del Estado y otras entidades sociales. Las mujeres nombradas con impedimentos que participaron en este estudio hablaron de experiencias de violencia que enfrenta cualquier mujer, y otras experiencias que son particulares a la experiencia de ser nombrada con impedimento. Esos espacios particulares y cotidianos son importantes para entender qué hace su experiencia diferente y significativamente peor. Esta información es importante para saber qué es lo que pueden ser indicadores de violencia, para así detectar temprano y prevenir incidentes y daños. Es hacer lo invisible, visible.

De particular horror fueron los relatos de maltrato recibidos durante periodos de hospitalización, mientras estaban entubadas e inmovilizadas, y solas, según contaron participantes del grupo focal. Estas narrativas, obligan a una reflexión sobre qué es lo que se debe asegurar como condiciones de trato mínimamente humanas.

La segunda pregunta del estudio ha sido: “¿Cómo describen la atención que ofrecen los proveedores de servicios de salud, en situaciones de violencia, cuando la víctima es una mujer con impedimentos?”. En esta dirección, las participantes y entrevistadas describen una escasez de recursos capacitados y pocos profesionales

comprometidos más allá de la compensación monetaria. En el estudio se presentaron construcciones sociales que elaboran a profesionales de la salud que sólo conocen su especialidad, sin integrarla al ser humano. A pesar de una mayoría de opiniones desfavorables en cuanto a las experiencias con proveedores de servicios de salud, sobresalen relatos de experiencias muy positivas con profesionales competentes y comprometidos.

Uno de los aspectos importantes de la información que presenta el estudio es la necesidad de programas de capacitación para profesionales de la salud en lo referente a la población que se nombra con impedimentos. Según nos sugieren los resultados del estudio, los programas de capacitación deben ser desde el nivel de preparación universitaria y en el empleo de forma continua.

Desde las voces de las participantes, urge una revisión curricular profunda en donde se cuestionen las construcciones desvalidas y asistenciales que sostienen las políticas presentes sobre las mujeres nombradas con impedimentos. Ello apunta a la posibilidad de cambiar subjetividades mediante cambios conscientes y deliberados al discurso cotidiano y el de las políticas y servicios de salud, en lo que se refiere a la población foco de estudio, como de cualquier otro grupo humano de diversidad posible. El entorno de la academia y las instituciones de educación superior representa el lugar de intervención puntual para promover las transformaciones que permitan un ejercicio de la ciudadanía de parte de las ciudadanas y ciudadanos que representan las inagotables formas de diversidad humana, diversidad humana que enriquece y amplía el mundo que habitamos. Aquí nos referimos al derecho a ser una ciudadana diferente y que esas diferencias no sean cualificadas como inferiores, con menos derecho a tener derechos. En fin, se propone una transformación del discurso que apoye estos cambios a las experiencias de intentar ejercer el derecho a ser diferente y tener los mismos derechos y responsabilidades ciudadanas que son promesa de todas y todos. En el caso del tema de estudio, el reconocimiento del derecho equitativo a la protección y atención del Estado en asuntos de violencia, el derecho a la diferencia, se hace necesario para poder comenzar a considerar esas diferencias o esas particularidades en el diseño y formulación de políticas de salud.

Las mujeres nombradas con impedimentos son invisibles

En los casos de violencia sexual, los efectos de la posición de invisibilidad en la que se encuentran las mujeres nombradas con impedimentos, según declaran los relatos que se produjeron durante este estudio, se hacen aún más patentes en un sistema de servicios que no atiende de forma adecuada a ninguna población. Los proveedores de servicios de salud narraron que la atención a víctimas de violencia, nombradas con impedimentos o no, está lejos de ser la adecuada. Existen grandes problemas de financiación y planificación que ocasionan que los servicios a las víctimas de violencia esté en parte sujeto a que el profesional de la salud reciba o no pago por sus servicios. Por un lado, estos problemas pueden analizarse desde la perspectiva que pone en evidencia, en primer lugar, lo vulnerable del juramento de Hipócrates a los intereses económicos. Por otro lado, todas las disciplinas y profesiones, oficios y servicios tienen expectativas de remuneración en un sistema capitalista tardío como el que rige en nuestro entorno particular y a niveles globales. Por lo que otro abordaje del problema apunta a la aparente baja prioridad que recibe la atención a este sector de la población de parte del Estado. Nos preguntamos, ¿cuál es el compromiso de un Estado que no asigna fondos ni recursos a las innovaciones de las políticas públicas de atención a este sector de la población? La Carta de Derechos de las Personas con Impedimentos (Ley de P.R. #238, agosto 2004), legislación que se declara como política pública del Estado y que en sus textos promete una atención en los servicios de salud integral adecuados a sus necesidades, fue aprobada sin asignación presupuestaria, apostando a la integración de servicios a nivel público y privado, que son inexistentes o inadecuados a las necesidades de un sector de la población que representa el 27% de la población femenina del país.

La tercera pregunta del estudio, “¿Cómo atienden las políticas públicas en el área de provisión de servicios de salud en Puerto Rico a las mujeres nombradas con impedimentos que son víctimas de violencia?”, la contestaron las mujeres que participaron del estudio y las personas entrevistadas, desde sus posiciones, como parte de los proveedores y profesionales del sistema de servicios de salud. Ambas fuentes coinciden en la invisibilidad de las mujeres nombradas con impedimentos en las políticas de atención a los problemas de la violencia en Puerto Rico.

La revisión de documentos relacionados sostiene lo anterior.

Las mujeres nombradas con impedimentos representan un ejemplo de otros grupos diversos que son parte de la población general y que por nacimiento deben tener derecho a ejercer su ciudadanía de forma posible. Es una lección resultado de este estudio el continuar estudiando lo particular y colectivo de las barreras que enfrentan las personas en el ejercicio de sus derechos ciudadanos, por razón de sus diferencias y la intolerancia hacia ellas. Lo cierto es que, como consecuencia, por las múltiples barreras socialmente construidas que enfrentan las mujeres nombradas con impedimentos, en su mayoría viven bajo los niveles de pobreza. En efecto, según los datos del Censo revisados para este estudio, son el grupo de mayor pobreza económica en nuestra sociedad. Esta realidad nos desmerece a todas y todos.

Alcance del estudio

En este estudio hemos intentado explorar las formas de violencia que narran mujeres con impedimentos físicos y sensoriales en Puerto Rico y cuáles son sus percepciones en relación a la atención que reciben de proveedores de servicios de salud en la prevención, identificación y manejo de experiencias de violencia. En este estudio se exploraron también las experiencias que narran los proveedores de servicios de salud que atienden mujeres con impedimentos en Puerto Rico. Esta información es un comienzo para sentar las bases de un estudio poblacional de prevalencia de violencia hacia mujeres con impedimentos en Puerto Rico. La información que presenta el estudio urge a diseñar estudios abarcadores sobre prácticas de los proveedores de salud, en la atención a mujeres con impedimentos en situaciones de abuso y violencia.

La literatura revisada apunta, contundentemente, hacia la vulnerabilidad particular de las mujeres con impedimentos frente a la violencia y a las dificultades que enfrentan como ciudadanas en cuanto a identificar y manejar adecuadamente estas situaciones en su mejor interés. Sin embargo, en Puerto Rico no existe información que visibilice a este sector de la población femenina para que se pueda conocer la verdadera magnitud del problema y se pueda desarrollar política pública que atienda de forma ágil y apropiada a las mujeres nombradas con impedimentos que son víctimas de violencia, para minimizar el daño y prevenir futuros ataques e incidentes.

Este estudio da inicio a una ruta de estudio, dentro de tantas posibles, hacia conocer y entender las realidades que enfrentan las mujeres que son nombradas con impedimentos y viven experiencias de violencia y maltrato en Puerto Rico y cómo responde la política pública a este sector de la población en la atención a este problema.

La aportación particular de este estudio es que esta búsqueda de información ha incluido de forma relevante las voces de las mujeres nombradas con impedimentos y otros/otras actores sociales relacionados al tema de la violencia de género, cruzado con sus experiencias al ser nombradas con discapacidad. La información que se ha recogido a través del proceso de investigación provee pistas para el diseño de estrategias y construcción de instrumentos de investigación para ampliar el campo de estudios en relación con este sector de la población. Este es, verdaderamente, territorio inexplorado en lo que respecta al contexto social de Puerto Rico.

VIII. Recomendaciones

Para la política pública

- Es urgente integrar las voces de las ciudadanas y ciudadanos concernidos en lo que de alguna forma puede afectar su ejercicio de la ciudadanía plena. Las mujeres nombradas con impedimentos deben figurar entre las personas que analizan, formulan, planifican, implementan y evalúan las políticas públicas de atención que las impactan.
- Se propone una transformación de los discursos sobre la diversidad humana, en todas sus dimensiones, pero en particular en lo que respecta a las mujeres nombradas con impedimentos. Esta transformación obliga a una reforma o revisión profunda y ágil, a los currículos de formación de profesionales y adiestramiento a proveedores de servicios de salud en Puerto Rico. Los programas de capacitación deben ser desde el nivel de

preparación universitaria y en el empleo de forma continua. Es imperativo hacer visible lo invisible y otorgar un lugar de legitimidad y dignidad a las ciudadanas que son diferentes o tienen cuerpos diferentes. Sin embargo, esta inclusión debe extenderse a todos y todas los grupos que representan diversidad humana en nuestro entorno social.

- Estas recomendaciones son de implementación necesaria y urgente; sin embargo, el Estado, tiene la responsabilidad de velar porque se asignen los recursos que requiere este tipo de atención. Es necesario considerar una asignación presupuestaria adecuada y proporcional a las necesidades de un sector de la población que representa el 27% de la población femenina del país.

Para la investigación futura

El campo de estudio de los determinantes sociales de la salud es un ámbito propicio para el estudio más profundo de lo que se inicia con este estudio exploratorio. Es recomendable comenzar a investigar desde diversas líneas y enfoques. En primer lugar, es importante expandir la investigación cualitativa en cuanto a los significados y experiencias con la violencia y sus secuelas que incluyen la incursión en el sistema de prestación de servicios de salud. El campo de los estudios de sistemas de prestación de servicios de salud es un terreno fértil para este tipo de investigación, ya que puede integrar además elementos complementarios de los enfoques empíricos, fortaleciendo los resultados.

Es necesario promover estudios poblacionales que revelen particularidades de estos grupos diversos, como lo son las mujeres nombradas con impedimentos. En Puerto Rico, los datos existentes no dan cuenta de quiénes son las mujeres nombradas con impedimentos como colectivo en sus diversidades posibles. La planificación de programas y servicios debe tomar en cuenta que las necesidades de mujeres nombradas con impedimentos van a variar por su edad, manifestación de la diferencia, entre otras tantas diversidades que deben ser consideradas.

Finalmente, se recomienda con gran prioridad que se promuevan investigaciones desde enfoques de participación comunitaria. Estos enfoques promueven la visibilidad de las personas a las cuales van dirigidas las políticas públicas y sociales, además de asegurar que el insumo de las ciudadanas sea parte de la información que toman en consideración las personas que formulan e implantan políticas de salud. Lo más adecuado sería que se asegure la participación amplia de personas nombradas con diversidades en toda la formulación, implantación y análisis de políticas de salud.

Referencias

- Arnade, S. & Hafner, S., (2005). Towards Visibility of Women with Disabilities in the UN Convention. Disabled People International: Berlin.
- Borrador Convención Internacional Amplia e Integral para Promover y Proteger los Derechos y la Dignidad de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas. Accedido en 06/09/05 de: <http://www.netzwerk-artikel-3.org/un-konv/005sp.php>.
- CERMI., La invisibilidad de la violencia ejercida contra las mujeres con discapacidad. Manifiesto "La mujer con discapacidad, por sus derechos". Comisión de la Mujer de CERMI, 8 de marzo 2001. Accedido el 1/09/05 en <http://usuarios.discapnet.es/AJimenez/imagen/Mujerydiscapacidad.htm>.
- Coordinadora Paz para la Mujer y Coalición Puertorriqueña Contra la Violencia Doméstica (2005). Un visión integral de las mujeres: Un manual sobre mujeres con deficiencias en el desarrollo o con impedimentos en situaciones de violencia doméstica.
- Curry, M.A., Hassouneh-Phillips, D. & Johnston-Silverberg, A., (2001). Abuse of Women with Disabilities: an ecological model and review. *Violence Against Women*, 7:1, 60-79.
- Disabilities People International (2005). DPI Update January 28, 2005 (Day Five). 5th Session of the Ad Hoc Committee on the Rights and Dignity of Persons with Disabilities. Accedido el 30/08/05 de: <http://v1.dpi.org/>

- lang-en/resources/details.php?page=60.
- Disabled Women's Network Ontario., (1997). Annotated Bibliography of Available Resources & A Statement of Need Report. Special Project on Violence Against Women with Disabilities. Commissioned by the Ontario Ministry of Citizenship, Culture and Recreation. Accedido en 30/08/05, de: <http://dawn.thot.net/project2.html>
- Disabled Women's Network Ontario. Human Rights - Women with Disabilities. Accedido en 30/08/05 de http://dawn.thot.net/wwd_human_rights.html.
- Iglesias, M., Gil, G., Joneken, A., Mickler, B., Knudsen, J.S., Proyecto METIS, iniciativa DAPHNE de la Unión Europea.,(1998). Violencia y la Mujer con Discapacidad. Accedido en 30/08/05, de: <http://www.independentliving.org/docs1/iglesiassetal1998sp.html>
- Informe Mundial sobre la violencia y la salud. Organización Mundial de la Salud y Organización Panamericana de la Salud, 2003.
- Drug, E., Dahlberg, L., Mercy, J., Zwi, A., & Lozano, R. (EDS) (2003). Informe Mundial sobre la violencia y la salud. Organización Mundial de la Salud: Autor.
- Heise, L. (1998). Violence against women: an integrated ecological framework. *Violence Against Women*, 4: 262-90.
- McPherson, C. (1991). Violence Against Women with Disabilities: Out of Sight, Out of Mind. *Canadian Women Studies* 11(4), 49-50.
- Morgan, M. (2003) Women with Disabilities: From Invisible to Visible Citizens. Rehabilitation International Insert for Meeting of the Ad Hoc Committee, 16-27 June. *Disabilities Negotiation Bulletin*, 2 (9).
- Muñiz Fernández, M.E. (2006). *Menores con Discapacidad en Puerto Rico: problemática sociojurídica de la discapacidad y límites del derecho*. Río Piedras: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Nosek, M. y Hughes, R. (2002). Violence against women with disabilities- Fact Sheet #1: Findings from Studies 1992-2002 conducted by the Center for research on Women with Disabilities at Baylor College of Medicine: Texas.
- Fischer, Frank. *Reframing Public Policy*. Oxford University Press. *Oxford Scholarship Online*. Oxford University Press, 2003. <http://oxfordscholarship.com/oso/public/content/politicalscience/019924264X/toc.html>
- Reiss, A. J., Roth, J.A., (eds). (1993). Violence in families: understanding and preventing violence. Panel on the understanding and preventing violent behavior. Vol.1. Washington, DC, National Academy Press, 221-25.
- Roeher Institute. (1995). *Violence and people with disabilities: A review of the literature*. Roeher Institute: Toronto.
- Russell, (1998). *Beyond Ramps: the end of the social contract*. Maine: Common Courage Press.
- Sherry, M. (2003). Don't Ask, Tell or Respond: Silent Acceptance of Disability Hate Crimes. Daen Ontario Disabled Women's Network Ontario, Accedido en 30/08/05, de: http://dawn.thot.net/disability_hate_crimes.html.
- Thomson, R.G. (1997). *Extraordinary Bodies: Figuring Physical Disability in American Culture and Literature*. New York: Columbia.
- Traustadottir, (1997). *Women with Disabilities: The Double Discrimination*. Syracuse, NY: Center for Women Policy Studies: Author.
- U.S. Census Bureau, Census 2000. Sumary File 3. Disability Status of the Civilian Noninstitutionalized Population of the United States, Regions, States and for Puerto Rico.
- VanSoest, (1997). *The Global Crisis of Violence*. Washington DC: NASW Press.
- Young, M.E., Nosek, M.A., Howland, C., Chanpong, G & Rintala, D. (1997). Prevalence of Abuse of Women with Physical Disabilities. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 78: December, S-34-8.

Notas

- ¹ El estatus de impedimento se obtiene en el CENSO del 2000 de la forma larga en los reactivos 16 y 17. La persona que completa el formulario se identifica o identifica a la persona con impedimentos que vive en el hogar, al igual que su tipo de impedimento, que incluye para el reactivo 16 impedimentos sensoriales (ceguera, sordera o impedimento severo de la visión o audición) y además una condición que limita sustancialmente una o más de las actividades básicas del diario vivir. En el reactivo 17 se incluyen los impedimentos: a) del aprendizaje y entendimiento (impedimento intelectual), b) para vestirse, asearse y ambular (auto ayuda), c) para salir del hogar, visitar al médico, ir de compras (salir del hogar) y d) para trabajar (empleo).
- ² Para efectos de este estudio, “construcciones sociales” se refiere a la producción de significados de palabras a través de la interacción social. Este enfoque epistemológico está centrado en la premisa de que la realidad social es representada en el lenguaje y se construye en la interacción social. Según el construccionismo no hay verdades absolutas, sino significados diversos.
- ³ “Impedimentos”, en su interpretación político-legal, se refiere a la presencia de una condición o condiciones que afecten más de un área de funcionamiento. Impedimentos físicos y sensoriales incluyen para efectos de este estudio las condiciones de: impedimentos visuales, impedimentos auditivos de moderados a severos, una combinación de ambos, y en el caso de impedimentos físicos, se refiere a toda condición que afecte permanente o prolongadamente la ambulación, el cuidado propio y la independencia en las actividades de la vida diaria (Ley Federal ADA).

La inversión del género como límite a la aceptación de empleados y empleadas de agencias de gobierno en Puerto Rico hacia la comunidad gay en Puerto Rico

Las investigaciones sobre las homosexualidades en Puerto Rico²

A partir del 1980, en Puerto Rico podemos identificar investigaciones relacionadas al tema de la homosexualidad y el lesbianismo, las cuales han continuado de forma consistente hasta el día de hoy, principalmente mediante investigaciones de tesis y disertaciones en las diferentes universidades del país. Desafortunadamente, la mayoría de estas investigaciones, aunque pertinentes y con una excelente aportación al tema, nunca se han publicado. Muchos de los trabajos de investigación que se han realizado en Puerto Rico se vinculan principalmente al tema de la epidemia del VIH, incluyendo el impacto y formas de prevención para poblaciones diversas y para la población homosexual masculina.

Recientemente, observamos investigaciones académicas relacionadas al tema de la transgresión del género (Rodríguez-Madera & Toro-Alfonso, 2002), con la descripción de las conductas de riesgo para la infección del VIH y las situaciones de vulnerabilidad de una muestra de transgéneros en Puerto Rico. Además, Toro-Alfonso y Rodríguez Madera (2004) publicaron un trabajo sobre violencia doméstica en parejas del mismo sexo en el cual examinaron la prevalencia de agresión emocional, física y sexual en parejas de hombres homosexuales en Puerto Rico.

Homofobia: la vía de exclusión

Varios estudios en Puerto Rico han señalado la importancia del prejuicio y la homofobia como la base para el rechazo de las poblaciones homosexuales (González, Santos, Dávila, & Toro-Alfonso, 2007; Nieves-Rosa, 2008; Toro-Alfonso, Borrero, & Nieves, 2008; Toro-Alfonso & Varas, 2004). Algunos autores han definido la homofobia como una actitud negativa irracional hacia los homosexuales que puede manifestarse en acoso, abuso verbal y hasta ataques violentos (Friedman & Downey, 1994). Otras personas la definen como una antipatía hacia homosexuales y lesbianas que incluye condenación, desprecio, miedo y proscripción de la conducta homosexual (Castañeda, 2000; Fone, 2003; Pharr, 1997). El término fue originalmente acuñado por George Weinberg (1972), planteando la descripción del miedo y el rechazo a la cercanía a todo lo que signifique la homosexualidad.

La homofobia se manifiesta en una respuesta afectiva y en actitudes negativas basadas en mitos y estereotipo acerca de las relaciones entre personas del mismo sexo (Snively, Kreurger, Stretch, Watt, & Chadha, 2004). La homofobia, como el racismo y la misoginia, representan obstáculos mayores para el pleno disfrute de los derechos humanos que toda persona ciudadana debe tener garantizados. De hecho, algunos investigadores sobre el tema han planteado que en la sociedad occidental, donde se condenan el racismo y el antisemitismo, y donde la misoginia ha perdido legitimidad, la homofobia permanece

Dr. José Toro-Alfonso
Universidad de Puerto Rico en Río Piedras

Comisión para la Prevención de la Violencia (COPREVI)
Universidad de Puerto Rico en Cayey 2009

quizás como el último prejuicio aceptado socialmente (Fone, 2003). Estos datos coinciden con un estudio de intolerancia política en Puerto Rico en el cual los participantes indicaron que el grupo más rechazado y que menos deseaban como vecinos eran las personas homosexuales (Benítez, 1995).

La institucionalización de la diferencia social y la exclusión

Las instituciones sociales en Puerto Rico manifiestan enorme resistencia a los cambios sociales y a la aceptación de la diversidad y complejidad de las relaciones humanas. En muchas ocasiones se adhieren a estándares particulares como mecanismo de subsistencia en una sociedad globalizada (Asociación Internacional de Lesbianas y Gays, 2001; Stychin, 2004).

La discriminación que experimentan homosexuales, lesbianas y transgéneros en la sociedad estadounidense ha estado ampliamente documentada (Greif & McClellan, 2003). En Puerto Rico la prensa ha diseminado innumerables instancias en que se presupone se haya discriminado o excluido a personas de la comunidad homosexual por el solo hecho de su orientación sexual.

Las fuerzas de la seguridad pública han sido blanco de señalamientos por sus posiciones manifiestas de homofobia, tanto en las actitudes del personal como en sus intervenciones policíacas (Hunter, 2004; Forest, & Miller, 2004; Kornblit, Pecheny & Vujosevich, 1998).

Por otro lado, eventos como los ocurridos en los arrestos a hombres en los baños de un centro comercial de la ciudad de San Juan (Covas, 2005; Sosa, 2005) ponen de manifiesto cierta selectividad en las intervenciones de la policía, tomando en consideración los limitados recursos y la gran variedad de eventos criminales que ocurren diariamente. Además, el festín de los medios noticiosos, ajusticiando y denunciando públicamente estos arrestos, añade posiblemente una pena cruel e inusitada sobre un sector particular de la sociedad por el solo hecho de desencadenar su deseo en lugares prohibidos (Montero, 2005; Soto, 2005).

Nuestro sistema judicial aporta muy poco para detener la desencadenada homofobia en la sociedad. Burgos (2005), en una revisión de todas las decisiones de la Corte Suprema de Puerto Rico relacionadas a casos en que se involucra de alguna manera la orientación sexual, concluye que “los elementos homofóbicos y discriminatorios permean todas y cada una de las decisiones que hemos estudiado con excepción de una del año 1953” (p. 2). Revisiones similares en los Estados Unidos reflejan los mismos resultados (Ronner, 2005).

Para una plena ciudadanía

Es imposible garantizar los derechos civiles de un sector social dentro del contexto de la exclusión y la violación de los derechos humanos. Evidentemente, dentro de este marco los derechos sexuales son derechos humanos. La marginación, la pobreza, la falta de acceso a servicios de salud y protección y la falta de reconocimiento de la variedad de identidades (situaciones que llevan en ocasiones hasta el asesinato), son violaciones de los derechos a la plena ciudadanía de los hombres homosexuales, lesbianas, bisexuales y transgéneros (Díaz, Ayala, Bein, Henne, & Marín, 2001). Las violaciones a la plena ciudadanía parecen ser constantes y generalizadas en nuestro país, y la bruta realidad es que estas situaciones conmueven poco al resto de la comunidad.

Todos los seres humanos tienen derecho a la vida plena, y la diversidad en orientaciones e identidades sexuales no debe representar un obstáculo para la felicidad. Se hace inaplazable que se establezcan límites a las intervenciones policíacas y a la actitud permisiva y tolerante que permite a las mayorías agredir y marginar a los homosexuales. El gobierno y sus instituciones hacen un débil servicio a la comunidad cuando no reconocen la responsabilidad que les corresponde. Es importante reconocer que los homosexuales enfrentan discriminación social, cultural y a veces legal y económica, debido a su comportamiento sexual, con efectos nefastos para su salud mental y el libre disfrute de la vida (Carleton, 1999; Mays & Cochran, 2001).

Desarrollar y fortalecer políticas públicas que protejan los derechos de este sector de la comunidad significa permitir el acceso de las poblaciones vulnerables a escenarios laborales dignos, a servicios de salud preventiva y a la libre expresión de su sexualidad. Se hace imperante que el gobierno y la sociedad civil establezcan planes de

desarrollo y solidaridad para prestar atención a uno de los sectores más vulnerables de nuestra sociedad.

Con esto en mente nos hicimos las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es el nivel de exclusión que perciben los homosexuales, las lesbianas, los bisexuales y transgéneros en la sociedad puertorriqueña contemporánea? ¿Cómo perciben la violación de sus derechos civiles?
2. ¿Cómo describen los miembros de la comunidad GLBT las instancias de prejuicio y homofobia en su vida cotidiana en nuestro país y cuáles son las manifestaciones de la homofobia desde las instituciones gubernamentales?
3. ¿Cómo perciben los miembros de las fuerzas de seguridad, del sistema judicial y las agencias encargadas de proteger y fortalecer a la familia en Puerto Rico, a las personas homosexuales, lesbianas, bisexuales y transgéneros?

Método

Este trabajo presenta los hallazgos y análisis correspondientes a la percepción de empleados y empleadas de agencias gubernamentales en Puerto Rico hacia las personas homosexuales, lesbianas, bisexuales y transgéneros. El análisis y discusión de la percepción de exclusión de miembros de la comunidad gay en Puerto Rico se presentan en otro medio.³ Para una versión que presenta la totalidad de la muestra del estudio puede referirse a la Comisión de Derechos Civiles de Puerto Rico.⁴

Para examinar la percepción de empleados y empleadas utilizamos las técnicas cualitativas de entrevistas a profundidad y grupos focales. Las agencias gubernamentales seleccionadas fueron el Departamento de la Familia, la Policía de Puerto Rico, el Departamento de Justicia y la Administración de Tribunales. En cada agencia se seccionó al azar una muestra de empleados y empleadas, y además se realizaron dos grupos focales en el Departamento de la Familia y cinco grupos focales en el Departamento de Justicia.

El personal de la Administración de Tribunales no participó de la investigación. Luego de múltiples esfuerzos de comunicación y coordinación, llamadas telefónicas y cartas de la dirección ejecutiva, nos fue imposible coordinar con la juez administradora para que participaran en la investigación. El equipo de investigación tomó la decisión de eliminar a esta agencia de la muestra de participantes tomando en consideración su falta de disponibilidad para participar y las implicaciones éticas de imponer una investigación en esta agencia.

Las entrevistas individuales y grupales fueron audio grabadas y transcritas para posterior análisis. Para el análisis se desarrolló una lista de categorías con las cuales se hizo la codificación y análisis de las entrevistas utilizando el programa computarizado Nudist N-Vivo, v.2.0.

La Tabla 1 presenta el número de personas que participaron en las entrevistas en cada una de las agencias gubernamentales seleccionadas. La mayoría de las personas entrevistadas fueron mujeres (65%, N=75). La edad promedio de las personas entrevistadas fue de 41 años, con un rango desde 26 a 63 años de edad. La Tabla 2 presenta los datos demográficos de las personas entrevistadas en total y por agencia participante.

Tabla 1. Personal de agencias de gobierno que participaron en las entrevistas cualitativas y en grupos focales de discusión

Agencia	Todos	Entrevista	Grupo focal
Administración de Familias (ADFAN)	44	31	13
Departamento de Justicia	44	29	15
Policía de Puerto Rico	28	28	-
Administración de Tribunales	0	0	0
Total	116	88	28

Tabla 2. Datos demográficos de las personas entrevistadas en general y por agencia participante

Variable	Total	Agencia		
		ADFAN	Justicia	Policía
Total Participantes	116	44	44	28
Edad Promedio (en años)	41	42	44	36
Género		Por cientos		
Masculino	35	18	43	48
Femenino	65	82	57	52
Escolaridad				
Secundaria	4	4	4	4
Cursos universitarios	4	0	4	11
Asociado	11	0	0	48
Bachillerato	36	61	11	33
Maestría	21	35	21	4
Doctorado	16	0	43	0
Otro	6	0	16	1
Ingreso				
10,000-19,999	6	14	2	0
20,000-29,999	39	51	14	62
30,000-39,999	20	23	11	31
40,000-49,999	6	7	5	7
50,000 ó más	28	5	68	0

Resultados

Experiencias de discrimen en la agencia en donde trabaja

La mayoría de las personas entrevistadas en todas las agencias gubernamentales indicaron que no pensaban que en la agencia particular en la que trabajan se manifestara discrimen o prejuicio contra personas de la comunidad GLBT en Puerto Rico. Con frecuencia manifestaban que el hecho de que se contratara a personas gays y lesbianas en sus agencias debía ser evidencia de la ausencia de discrimen. Algunas personas señalaron que no les constaban hechos de discrimen contra las personas que recibían servicios en la agencia. Dicen algunas personas entrevistadas:

Al momento no tengo esa experiencia [de observar discrimen], porque aquí tratamos a todos por igual, los entrevistamos a todos, este, por igual, no tenemos ningún tipo, hasta lo que he observado, lo que he escuchado o he visto, nada. En este momento no. [ADFAN mujer]

Según mi experiencia, nosotros trabajamos con víctimas de delito; aunque yo trabajé en otra agencia, en vez de con víctimas con personas acusadas de delitos y también había personas de diferentes preferencias sexuales; y siempre se mantenía el profesionalismo. [Justicia hombre]

...hace unos años atrás, trabajé con unas lesbianas y realmente yo siento que ellas se sentían muy cómodas con los talleres. Incluso las tratamos como una madre más. Estaba la pareja. Mi experiencia en ese aspecto fue bien positiva. Yo entiendo que nunca se sintieron discriminadas, ni por las otras participantes del grupo ni por el equipo de trabajo. [ADFAN Grupo Focal]

..aquí ha venido de toda, ese tipo de persona, y se han atendido como cualquier otro ciudadano. Puede haber de los policías, ejemplo, de que hayan llegado y, y los miren, que lo vean, saben, y traten de preguntar. Pero la norma de nosotros de... aunque, aunque sepamos del caso, “no sabemos del caso, ese caso no es de nosotros, ese caso es de un fiscal, nosotros no vamos a... nosotros no intervenimos”. [Justicia hombre]

Otras personas entrevistadas, aunque indican que efectivamente no hay discrimen en su agencia de trabajo, muestran algunos detalles en que el personal distingue a las personas que vienen a recibir servicios. Muestran preocupación con el lenguaje utilizado y manifiestan confusión sobre cómo referirse a la comunidad GLBT. Dice un policía entrevistado:

Entiendo que no hay discrimen. Eh, si aquí hay compañeros y compañeras que pertenecen a esos géneros, y pues se les trata igual que a los demás compañeros. Todo estamos en las mismas, sabes, somos buenos amigos, buenos compañeros de trabajo, y no se les rechaza en ningún momento, ni de parte de la supervisión ni de nosotros. [Policía hombre]

Yo trabajé servicios directos, yo trabajé en protección de menores 16 años y uno trata con ese tipo, pues de personas, ¿verdad? Por lo menos, de mi parte no, y que yo supiera de mis compañeros tampoco. [ADFAN mujer]

Algunas personas entrevistadas, contradictoriamente, indicaron la presencia de discrimen y prejuicio en las agencias. A pesar de que no pueden —no desean— describir detalladamente las situaciones probablemente por temor a represalias en el empleo, señalan eventos en que se manifiesta el prejuicio contra la comunidad GLBT. Las verbalizaciones sobre la existencia de discrimen en las agencias son vagas y generales. Dicen algunas de las personas entrevistadas:

..hemos visto casos. Tú sabes, hemos visto casos en donde se ha visto que hay... este tipo de... este tipo de discrimen. [ADFAN mujer]

Yo te diría que no puedo decir que habrá un por ciento bien alto, pero yo entiendo que sí. Muchas ocasiones puede ser como burla, en otras por los prejuicios que puede tener la persona. Este, yo lo que he visto mayormente es que se le hace más difícil en muchas ocasiones a los empleados poder entrar en un tipo más de relación con una mujer que es lesbiana que con una persona que es homosexual varón. [ADFAN mujer]

Yo creo que existe el prejuicio muchas veces indirectamente. Específicamente es el estigma que le ponen a la persona: “Fulano de tal es gay”. Es como si fuera una enfermedad contagiosa. Pero en términos de servicio, se le sirve como a cualquier otra persona, pero tiene el estigma de que esta persona es así. [ADFAN Grupo Focal]

Eh, en mi carácter de supervisora, eh, he tenido la experiencia, de, que, varias de, varios, de los empleados, cuando le toca trabajar con esta población, eh, sienten como si tuviesen que trabajarla de manera diferente. [ADFAN mujer]

Chistes, comentarios, todo ese tipo de cosas que uno puede ver. Por ejemplo, aquí se menciona, “mira, tú eres pato”; “mira, el otro es esto”; “mira aquel están finito”. Ese tipo de cosas y chistes de homosexuales, sobre lesbianas. [Justicia mujer]

Yo he hecho observaciones de trabajo y muchas veces cuando la persona nota que es gay o es lesbiana,

la persona es más indiferente. Te puede prestar los servicios, pero hay una distancia. [ADFAN Grupo Focal]

..bueno, todo lo que se oye es burla, mofa, cuando quieren insultar a alguien. Tratan de buscar algo negativo. [Justicia mujer]

..se supone que verdad, pues no se prejuzga contra la persona que ya... este... identificó... este... pasa en situaciones donde... donde por ejemplo ven a una persona dar una querrela... este... por lo general son objeto de burla a veces pues, no se le atiende como es debido. [Policía mujer]

A veces se, se ve un poco de diferencia en la cuestión del trato, pero es casi (pausa) inapercibible, solamente personas que estén bien atentas, se pueden, se pueden dar cuenta de que hay un poco de discrimen... [Policía hombre]

So,..si tú eres... este... afeminado, pues no puedes estar muy en la calle, tienes que estar en la oficina, si eres mujer pues entonces te dan como una cierta libertad, y sí, es un discrimen obvio en cualquier agencia de gobierno, especialmente aquí en la policía. [Policía mujer]

No estoy hablando de lo que yo escuché, yo lo he visto con mis ojos de que hay personas, funcionarios públicos, que por el mero hecho de que una persona tenga una orientación sexual diferente los discriminan. O entienden que esa persona está desajustada psicológicamente. [Justicia Grupo Focal]

Algunas personas piensan que hay una política silenciosa no explícita en la agencia que tiende a discriminar solapadamente contra personas gays y lesbianas y otras personas de la comunidad GLBT. Una trabajadora social habla sobre un acuerdo tácito en la agencia sobre las situaciones de adopciones:

Eso sí. Este... pues no en el escrito, ni para... ni positivo ni negativo. No hay nada escrito, especialmente en el área de adopción, como te digo, ni hay, o sea no, eso está como está la mayor parte de las leyes en Puerto Rico con relación a los homosexuales, entra ahí pues la fase moral, religiosa y cultural. [ADFAN mujer]

La misma impresión nos la ofrece un empleado del Departamento de Justicia cuando indica:

Yo no diría que... o sea, yo no puedo decir en ningún momento de que haya un... de que haya... no es que haya una política, no es que haya una... una línea de pensamiento cultural en el Departamento. Pero, sí la hay entre las personas que trabajan en... en este Departamento. Como parte... como yo lo he visto en otros, en otras agencias que yo he trabajado, o sea, si es una cuestión silente, entre... entre las personas se habla... este... este... pero sí la hay, sí la hay, sí la hay, se ve con el comportamiento de las personas. [Justicia hombre]

..en una ocasión yo tenía un perjudicado de agresión. Esa persona era homosexual y se vio el juicio. En el juicio me absuelven al acusado. A mí básicamente me sorprendió la decisión porque yo entendía que se había presentado y se había probado más allá de duda razonable, todos los elementos del delito de agresión. Hice un acercamiento con los abogados a donde el juez y el juez no lo entiende. El juez manifiesta y dice: "Él se lo buscó porque es homosexual y él fue a un sitio donde estaban los homosexuales". El hecho de haber sido homosexual, pues él se lo buscó. [Justicia Grupo Focal]

Conocimiento y actitudes hacia la comunidad GLBT

El conocimiento de las personas empleadas en las agencias sobre la comunidad GLBT parece ser pobre y

matizado por mitos y estereotipos. Aun aquellas personas entrevistadas que indican no tener prejuicio, manifiestan la creencia de mitos socialmente estereotipados sobre los gays y las lesbianas. Un sector importante de las personas entrevistadas indicó tener fuertes creencias religiosas que señalan como pecaminosas a las personas homosexuales y lesbianas. Un grupo de entrevistados recurre a la versión tradicional judeocristina que establece que “Dios odia el pecado pero ama al pecador”.

La percepción de las personas entrevistadas sobre los homosexuales y lesbianas se presenta en un rango que va desde un estilo de vida, algo natural, una simple diferencia en la orientación sexual o algo igual a la heterosexualidad, hasta la percepción de pecado, perversión, y una degeneración. A pesar de que muchas de estas personas entienden que su percepción religiosa o moral sobre las minorías sexuales les impide aceptar esta situación, a renglón seguido indican que como “profesionales” no discriminan y que en su agencia realmente no hay discrimen. La variedad de percepciones sobre la comunidad GLBT se observa en los siguientes comentarios:

Que es un estilo de vida. Pues entiendo que la homosexualidad es un estilo de vida, no marco ninguna diferencia, por lo menos en el aspecto mío personal, no veo ninguna diferencia entre una persona que no sea homosexual y una que sea heterosexual. [ADFAN mujer]

Yo creo que es una inclinación. Que cualquiera tiene derecho a tenerla y que cada cual tiene derecho a vivir su vida como prefiera. En particular yo no pertenezco a esa comunidad, pero respeto a las demás personas y de verdad no me afecta en nada que otra persona tenga esa inclinación. Lo veo como cualquier otro ser humano. [Justicia mujer]

Yo creo que eso es una enfermedad. No debería de existir. Yo entiendo que eso es una enfermedad. [Justicia mujer]

Hay ideas de que pueden ser situaciones genéticas que un hombre tenga una preferencia sexual por el mismo sexo. Está la filosofía de que hubo algún incidente en su desarrollo de vida. Y está la filosofía que, pues a la persona le gusta, le agrada, estar con personas del mismo sexo. [Justicia hombre]

A mí no me gustaría compartir con personas así. No sé qué yo haría si me tocara un hijo de esa forma, quizás tendría que cambiar mi manera de pensar. Por el momento, moralmente no estoy de acuerdo. Creo que quizás son principios religiosos que aprendí desde bien chiquita y no lo veo bien. Claro, ellos pueden estar en la calle y todo, pero en términos personales, míos, de yo decir voy a ir a una fiesta a tu casa, sé que tú eres gay y vives con otra mujer y que todas tus amistades son gays y lo ven bien, pues yo no me sentiría cómoda. [Justicia mujer]

Son desvíos de personas pues que no están definidas en cuanto a su sexo como tal y pues tienen ese tipo de desvío. [Policía hombre]

Pero basado en mis convicciones cristianas, es como en la palabra podemos ver que Dios busca al ser humano y quiere amar al ser humano. “Ama al pecador, pero no ama el pecado”. [Justicia hombre]

Para mí no es una conducta normal porque Dios hizo hombre y mujer. No es que Dios los rechace porque él no los rechaza, tampoco nosotros los vamos a rechazar. Si Dios rechaza lo que hacen porque no está por las leyes de él. No está en su mandato, ni es lo que Él hizo. [Justicia mujer]

El tema de la transexualidad es uno de los que genera mayor dificultad entre la mayoría de los participantes en las entrevistas y los grupos focales. Incluso aquellas personas que indican no tener mayores dificultades con la homosexualidad y el lesbianismo cambian el tono al hablar sobre su percepción de los transexuales. Se observa en

las verbalizaciones que el nivel de tolerancia y aceptación de los transexuales es menor. Se aduce a lo natural, a no cambiar el cuerpo y a lo divino. Otras personas indican no conocer sobre el tema, pero señalan que no están de acuerdo.

Veamos algunos comentarios de las personas que participaron en los grupos focales:

Lo veo hasta como una mutilación del cuerpo. Independientemente las preferencias sexuales que tenga la persona, un cambio de sexo, no estoy de acuerdo con eso. [Justicia Grupo Focal]

La naturaleza es única, nunca va a poder tener ovarios o matriz. Ni una mujer va a poder tener testículos, podrá hacer algún tipo de mutilación de los órganos externos para crear algo similar a lo que pudiera ser el órgano del sexo opuesto, pero el funcionamiento como tal no va a ser posible. Todo es un sistema completo de glándulas, de hormonas, de otra serie de cosas que irían en contra de la naturaleza humana. [Justicia Grupo Focal]

Desde el punto de vista cristiano, pues no estoy de acuerdo con eso. Yo pienso que somos criaturas creadas por Dios y yo entiendo en ese sentido que cambiar nuestro sexo por medio de cirugías y operaciones va en contra del orden divino y de la naturaleza. No creo que nuestro cuerpo deba cambiarse. [Justicia Grupo Focal]

A pesar de las convicciones religiosas y los mitos manifestados por las personas entrevistadas, cuando se les pregunta si entienden que las personas homosexuales, lesbianas, bisexuales y transgéneros tienen derecho a vivir su vida como lo deseen, la mayoría de las personas responden en la afirmativa. Entienden que las personas de la comunidad GLBT tienen derecho a vivir su vida, pero establecen límites y condiciones. Muchas de las condiciones responden precisamente a los estereotipos que se manifiestan en las conversaciones de las personas participantes. Pocas personas entrevistadas realizaron comentarios negando derechos a las personas de la comunidad GLBT.

Si, entiendo yo, que ellos pues son los que trabajan. Este... nadie les va a pagar a ellos un sueldo, este ni les va a pagar por la casa, por el carro, por la forma de vestir. [ADFAN mujer]

Todos tenemos derecho de vivir la vida como deseamos, siempre y cuando... cuando nuestros derechos no interfieran con los de los demás... que tus derechos terminan donde comienzan los ajenos. [ADFAN mujer]

Definitivamente que sí. Son seres humanos y de ahí tenemos que partir, independientemente de su preferencia sexual. Tienen derecho a vivir, a trabajar, a ser tratados dignamente. Tienen que ser tratados como seres humanos. No podemos perder la perspectiva de que son seres humanos que tienen su dignidad, que tienen unos valores, que tienen una moral, que tienen unas necesidades como cualquier otra persona. [Justicia hombre]

El reconocimiento de los derechos sigue acompañado de múltiples advertencias, pareciera que las personas entrevistadas, aunque están dispuestas a reconocer que las personas de la comunidad GLBT tiene derecho a su vida, condicionan este derecho. Muchas de estas advertencias parecen estar basadas en los estereotipos sobre la homosexualidad, la promiscuidad, el desenfreno y la falta de preocupación por el derecho de los otros. Las siguientes verbalizaciones reconocen el derecho de las personas gay pero subrayan las limitaciones del derecho.

Sí, claro, estamos en una democracia y cada cual puede hacer lo que quiera con su vida siempre y cuando no haga daños a terceros. [Justicia mujer]

No simplemente ellos. Todo ser humano debe sentir la vida como... siempre y cuando cumpla con las

normas del gobierno de nosotros. [Justicia hombre]

Creo que tienen el derecho de escoger, eh... su vida, de escoger su estilo de vida, pero también entiendo, que ese deseo que ellos tienen de ser libres y ser aceptados, tiene que ir a la par con no violar los derechos humanos de nadie, con no violar las reglas de convivencia, con no violar las reglas sociales. Una vez que eso se cumpla, yo creo que tienen todos los derechos que tenemos todas las demás personas. [Justicia mujer]

Yo creo que sí. Dentro, dentro de, cuando... la pregunta dice... esto... que si ellos tenían derecho a vivirla como ellos la deseen. Siempre y cuando sea... este... llevándose por las reglas de la ley y sin violar derechos a los demás, pues yo entiendo que sí, que ellos pueden hacer y rehacer su vida. [Policía mujer]

Algunas personas entrevistadas parecen no tener restricciones sobre el derecho de las personas gays. Sus manifestaciones son más explícitas, menos restrictivas y no se perciben estereotipos como en las manifestaciones anteriores. La cantidad de manifestaciones en este sentido es menor, pero no por eso menos explícitas:

Claro que sí. Claro porque somos parte de este mundo. Aportamos, ya sea económicamente, rendimos contribuciones, ya sea emocionalmente, en la ayuda del trabajo, en el diario vivir. [ADFAN hombre]

Definitivamente que sí. Son seres humanos y de ahí tenemos que partir, independientemente de su preferencia sexual. Tienen derecho a vivir, a trabajar, a ser tratados dignamente. Tienen que ser tratados como seres humanos. No podemos perder la perspectiva de que son seres humanos que tienen su dignidad, que tienen unos valores, que tiene una moral, que tienen unas necesidades como cualquier otra persona. [Justicia hombre]

Claro que sí. Tienen derecho como cualquier otro ser humano. Ellos tienen, aunque sean homosexuales, ellos tienen un corazón, un cerebro ¿sabes?, ellos piensan y sienten y padecen como cualquier otro ser humano. Yo entiendo que ellos deben de estar en la sociedad y vivir tranquilamente. Ellos tienen que... o tienen el derecho a estar igual que cualquier otra persona. ¿Sabes?, yo entiendo que no debe haber problema con eso. [Policía hombre]

El mayor reto para manejar los asuntos relacionados a la homosexualidad y el lesbianismo es la posibilidad de que los hijos o hijas se identifiquen como parte de la comunidad GLBT. Pareciera interesante que a pesar de que la percepción de las personas entrevistadas manifiesta alta adherencia a valores religiosos y valores tradicionales, de la misma forma manifiestan que aceptarían a sus hijos e hijas, en ocasiones de forma incondicional.

Todo parece demostrar que, efectivamente, el valor cultural de la familia se sobrepone a muchísimos obstáculos. Las personas entrevistadas indicaron que aunque se les haría difícil aceptar a sus hijos gays o hijas lesbianas, harían todo lo posible ya que al final son sus hijos e hijas.

Yo tengo dos hijas, a lo mejor me chocaría un poco, pero tengo que trabajar con eso y respetarlo. [ADFAN mujer]

Pues trataría de entender el por qué tomó esas decisiones o es que tiene esas preferencias, pero no lo voy a dejar de amar, ni lo voy a dejar, ni lo voy a rechazar, lo apoyaría hasta donde esté a mi alcance. [ADFAN mujer]

Sería algo fuerte de aceptar, en el sentido de la base cristiana. Pero, por otro lado, lo entendería y vería el ser humano que hay en ese hijo o esa hija. Le daría todo mi amor y todo mi apoyo. [Justicia hombre]

Yo no tengo hijas ni hijos, pero debe ser algo difícil en términos de que tú sabes a lo que se va enfrentar. Pero si tuviera un hijo o una hija no tendría ningún problema. Yo tengo sobrinos y una de las cosas que yo fomento en mis hermanos y mis hermanas. [Justicia mujer]

...es algo bien difícil, es algo bien difícil, porque es un hijo de uno, es sangre de uno. Pero ahora bien, si sucediera eso, en esa situación pues obviamente yo tendría que aceptarlo tal y como es. [Policía hombre]

El tono de tolerancia y aceptación cambia cuando la posibilidad es que el hijo o la hija indiquen que es un transexual. La posibilidad de inversión del género provoca las más apasionadas reacciones que demostraron las personas entrevistadas. En contraposición al tono de aceptación y disposición a manejar la situación de hijos gays o hijas lesbianas, el tema de los transgéneros se manifiesta en rechazo y manifestaciones de conflicto y dolor.

Las manifestaciones de las personas entrevistadas se mezclaron con pausas, risas y manifestaciones de duda con respecto a la posibilidad de que sus hijos fueran transexuales. Algunas de estas situaciones se observan en las siguientes verbalizaciones:

Bien difícil, sería bien difícil, y me costaría. Yo creo que me costaría lágrimas, este... tratamientos psiquiátricos y muchas cosas. [ADFAN mujer]

Yo sí tendría problema. Yo no quisiera ver a mi hijo que fuera otra persona, como no es. Si su preferencia es ser homosexual, pues yo lo puedo respetar. Pero que se convierta en otra persona, eso me da mucho trabajo ver que no es esa persona, que es otra físicamente. Eso no lo sentiría a gusto. [Justicia Grupo Focal]

Me sería bastante difícil comprender qué es lo que quiere decir eso, que si es un hombre quiere ser mujer y si es mujer quiere ser hombre. Porque yo podría entender que sea homosexual o que sea heterosexual, que sienta un atractivo hacia el sexo opuesto o hacia alguien del mismo sexo, pero no puedo concebir cómo alguien puede pensar que es del sexo del que no es. No lo entiendo verdaderamente. [Justicia hombre]

Ahí yo trataría de evitarlo. O sea, de que se de cuenta... de tratar, de que él entienda que está, o sea... que está equivocado. Para mí estaría equivocado. [Policía mujer]

De la misma forma, hay participantes que con la misma pasión indican que a pesar de las grandes dificultades que les traería esa situación, aceptarían a sus hijos o hijas que les dijeran que eran transexuales. Algunas personas con más o menos restricciones, advertencias y o preocupaciones, plantean la necesidad de aceptar a quienes son inevitablemente sus hijos. El discurso parece plantear que, efectivamente, la sangre pesa más que el agua...

... Pero si ya lo hizo, y yo no me he percatado tampoco yo no lo voy a rechazar, es mi hijo, hasta que deje de existir en el mundo es mi hijo. [ADFAN mujer]

Bueno. Primero, que me es difícil porque tú sabes que históricamente tu dis..., por historia nada mas tú sabes lo que tu diste a luz un día, ¿no?, y después se te hace, eh... Pero pienso que los lazos de amor son, van sobre todas las cosas, independientemente lo que decida hacer con su vida. [Justicia mujer]

... pues ahí yo esperarí que fuera adulto, que tuviese su propio trabajo, su propia decisión, lo llevaría a su tratamiento, a un psicólogo para si hay que ayudarlo. Y si ese es su decisión yo como mamá, yo siempre lo voy apoyar. [Policía mujer]

Fuerte la pregunta, bastante fuerte la pregunta. Wao, (silencio extenso), de qué te vas a vestir hoy, lo

mismo diría yo, porque está haciendo lo mismo, que se vista así, que se vista allá. Tú sabes... tú lo quieres hacer pues "fine", pero en mi casa tiene que haber un respeto. Tú sabes... disimular un poquito, lo que te dije... el sentimiento va mas allá de todo, pero y nada... pero le chocaría a uno, gracias a Dios que mi hijo es 11 de zapato, qué once de mujeres no va a conseguir. (Ja...ja...ja) [Policía hombre]

Muchas de las personas entrevistadas indicaron que tienen amistades, personas conocidas y compañeros de trabajo que son abiertamente gay o lesbianas. Algunos indicaron que aunque la persona no lo ha dicho, ellos saben que son homosexuales. Algunas personas mencionaron que tenían familiares que eran de la comunidad GLBT. Estos comentarios se encuentran entre verbalizaciones contradictorias de que no tienen problema con la orientación sexual de sus amistades, sus valores religiosos y su percepción sobre los derechos de estas personas.

Algunas personas aclaran que son personas conocidas aunque no amistades cercanas. Pocas personas indicaron que tenían amistad íntima con personas gay o lesbianas. Ninguna de las personas entrevistadas hizo comentarios relacionados a tener amistad, conocer o tener compañeros de trabajo que fueran transexuales.

Sí, sí. He tenido, no amigos sino conocidos, eh, han manifestado su interés y uno pues se mantiene ahí, hasta ahí llegué. Pues, no podemos... este... hay que respetar su derecho a... en cuestión de la conducta. [ADFAN mujer]

...he tenido amistades que me han dicho "yo soy gay, me gusta esto me gusta lo otro". Y tengo mucha tolerancia, mucha tolerancia, la misma tolerancia de un heterosexual que me puede decir que tiene un amigo ¿verdad?, pero un varón heterosexual que tenga una amiga han sido abiertos conmigo. Sí pues, aquí estas personas que yo conozco son bien respetuosas, muy respetuosas. [ADFAN mujer]

No, o sea, perdóname, no tengo amigos o amigas que abiertamente me hayan expresado que es homosexual o que es lesbiana, sí conozco personas que lo son, amigos, pero no que me lo hayan expresado a mí personalmente. [Justicia hombre]

Bueno, eh, yo... tengo amigos, eh... no sé si son... bueno, de esa manera que usted me está diciendo, son. Pero uno no se puede dejar llevar tampoco por rumores, ni tampoco esa persona va a venir donde mí y me va a decir, "mira yo soy esto, esto y lo otro", eso no, no me lo va a decir pero, yo como quiera pues son amigos y yo no, los acepto como son. Mientras, pues, se mantenga un respeto, pues... [Policía hombre]

Sin embargo, es importante señalar que aunque se trata de un grupo menor, algunas de las personas entrevistadas expresaron tener amistad de gran intensidad con personas gay o lesbianas. Estas personas expresaron abiertamente su aprobación de estas personas y añadieron descripciones muy positivas de estas amistades. Algunos indicaron que viajaban juntos en familia, que compartían en la casa y que se quedaban a dormir sin mayor dificultad ni preocupación.

Muchos de los comentarios están cargados de cariño y emoción sobre la calidad de las relaciones, incluyendo verbalizaciones de que son amistades con las cuales siempre se puede contar. Algunos comentarios como los siguientes hablan de estas amistades:

Bueno esa relación es muy bonita, es una amistad que viene desde que estábamos en el colegio regional juntos estudiando. O sea, y nos vemos, y todavía somos los mismos amigos de siempre. O sea yo lo quiero mucho. A mi amigo yo lo quiero mucho, y a través de él fue que yo pude entender la homosexualidad. Pude entender que eso era un ser humano igualito que cualquier otro. [ADFAN mujer]

Tengo muchísimos. Los quiero mucho y son buenas personas. Y te diría más, la mayoría de los homosexuales son bien buena gente, mejor que muchos hombres. Tienen bonitos sentimientos, son bien amables. Tengo amistades y me llevo muchísimo y los quiero muchísimo. [Justicia mujer]

Yo tengo amistades homosexuales y yo estuve con unas amistades en un crucero con mi esposa, con mi esposa, ocho días, y estuvimos ocho días, día y noche, Y nunca hubo ni miradas extrañas, ni nada de toqueteo, un respeto brutal, y le estoy diciendo que estuvimos mañana, tarde y noche juntos, juntos, comíamos juntos, todos juntos, y era un respeto brutal de verdad, y la pasamos y eran gay, gay, o sea eran gay y punto. [Policía hombre]

La ciudadanía de la comunidad GLBT

El tema de ciudadanía se complica cuando se exploran las percepciones que tienen las personas entrevistadas sobre el derecho de las personas gay, lesbianas y transexuales. Los comentarios relacionados a la percepción de que si esta comunidad está protegida por la constitución nacional van desde el total desconocimiento hasta las más elaboradas explicaciones sobre que la constitución nos protege a todos como ciudadanos.

Sin embargo, hay muchos comentarios que plantean que las personas GLBT son sujetos de derecho pero igualmente mencionan algunos límites. Algunos comentarios indican el límite del matrimonio y la adopción como derechos que no estarían interesados en permitirles a las personas gays, lesbianas y transgéneros.

Hay comentarios más sofisticados que señalan que son igualmente sujetos de derecho al igual que cualquier otro ciudadano y que no hay necesidad ni de establecer legislación que les proteja en particular, porque ya tienen la misma protección de la constitución. Por un lado, algunas de las personas entrevistadas indican que es la responsabilidad del gobierno proteger a esta población y que estarían de acuerdo en que el gobierno asumiera posiciones y políticas sobre este particular. Por otro lado, algunos señalan que no es responsabilidad gubernamental y que no hay necesidad ni estarían de acuerdo en que se estableciera legislación particular. Todas estas posiciones pueden observarse en las siguientes verbalizaciones:

Mientras no interfiera con la libertad de otro, tus derechos terminan cuando comienzan los míos. [Justicia Grupo Focal]

Se supone que estén protegidas [por la constitución], bueno que se les brinde los servicios cuando vengan a una agencia, si ellos vienen de una forma que se nota que son homosexuales o lesbianas se supone que... [ADFAN mujer]

La Constitución es una cosa y el Código Civil es otra cosa. Es lo que te dice lo que está correcto y lo que no está correcto. Por ejemplo, la cuestión de las relaciones anales y ese tipo de cosa que aparecen ahí. La Constitución te garantiza el derecho a la vida, a la religión, a la educación, todo general, lo ideal. [ADFAN Grupo Focal]

Yo creo que el derecho de una persona termina cuando empieza el del otro. Mientras esa persona ejerza su derecho a lo que lo haga feliz, lo que entienda que deba hacer con su vida y eso no afecte a terceras personas, sí. [Justicia Grupo Focal]

Sí, tienen los mismos derechos estatutarios y constitucionales que cualquier ser humano en nuestro régimen de ley y orden. O sea que la preferencia sexual de la persona no puede ser la característica que diferencie a los seres humanos del Estado y ante la ley. Ellos tienen los mismos derechos y tienen el derecho a que no se les viole su dignidad como ser humano, igual que todo lo demás. [Justicia hombre]

...se supone verdad, porque cuando decimos que no podemos discriminar por razón de sexo yo entiendo que cae, que abarca ese, pero vivimos otras realidades, hay muchas cosas que están escritas que son solamente tinta y papel y son letra muerta. [Policía mujer]

Las políticas públicas en las agencias

Pocas personas indicaron que en sus agencias había una política clara sobre la no discriminación contra personas de la comunidad GLBT. Algunas personas indicaron no saber si existían estas políticas y otras señalaban que no eran necesarias ya que las políticas existentes cubren a todas las personas. No parece haber un consenso entre las personas entrevistadas y las que participaron en los grupos focales sobre que las políticas deben ser más explícitas o sobre si el gobierno debe asumir una mayor responsabilidad en la protección de los derechos y la ciudadanía de las personas de la comunidad GLBT.

Otras personas explicaron que tanto las políticas existentes como la constitución sirven para proteger a todas las personas y que no habría necesidad de legislar o establecer políticas para grupos particulares. Algunas personas verbalizaron su aprobación a que el Estado asumiera una mayor responsabilidad en el desarrollo de políticas públicas y en que su agencia en particular tuviera políticas más inclusivas.

Las siguientes verbalizaciones hacen eco de todas estas posturas presentadas por diferentes personas entrevistadas o en los grupos focales:

..haber algo (refiriéndose a políticas en la agencia)..., debe, sí debe haber algo, porque esta población va en aumento. Va en aumento y principalmente en el área de ADFAN, que nosotros tenemos que ofrecer unos servicios que no podemos discriminar. O sea, por ejemplo, al nivel de programa de adultos, yo tengo que ofrecer unos servicios a unas personas con, por ejemplo, o sea... un servicio de ama de llaves, un servicio de hogar sustituto, yo no puedo discriminar hacia la persona. [ADFAN mujer]

Sí, deben tenerla, deben hacer unas leyes para evitar el discrimen. Evitar caer en eso de discriminarlo y aceptar a una población que puede ser muy útil en muchas áreas. Incluyendo, como te digo, área de adopciones. Puede ser que una pareja de homosexuales tenga sus niños y puedan ser grandes padres. [ADFAN mujer]

No, están protegidas en el aspecto como ciudadanos, como todo ciudadano en el aspecto general. Pero específicamente, como comunidad no creo que tengan ningún tipo de privilegio. [ADFAN mujer]

Podríamos ampliar el que se añada, ponerlo bien claro, y en blanco y negro, que no se debe discriminar por eso, por la preferencia sexual. Se debe establecer bien claro en términos del discrimen. Sí se ha hecho bien claro que no se puede discriminar a una persona por todo lo (demás) que dice la ley. Pero si hay que recalcarlo, pues sí. [Justicia mujer]

Me gustaría que pues tuviera algo para que los protegiera como le contesté. Para que ellos se sientan más seguros y más tranquilos y puedan vivir como ellos quieran vivir. [Policía hombre]

Discusión

Los resultados de este estudio hacen evidentes los niveles de prejuicio y la cantidad de mitos que conserva un sector de las personas que trabajan en las agencias gubernamentales en general, y en particular el Departamento de la Familia, la Policía y el Departamento de Justicia. Puede variar el énfasis, los ejemplos y la magnitud, sin embargo se reconoce la dinámica de exclusión social y en ocasiones se justifica o se critica.

La exclusión social no se puede entender sino en el contexto de lo opuesto: la noción de la inclusión en la sociedad. La inclusión social “significa englobar el conjunto de la población en el sistema de instituciones sociales, concierne tanto al acceso a sus beneficios, como a la dependencia del modo de vida individual con respecto a los mismos” (Lo Vuolo et al., 2004, p.19). De aquí entonces que la exclusión se refiere a todas aquellas condiciones que permiten, facilitan o promueven que ciertos miembros de la sociedad sean apartados, rechazados o simplemente se les niegue la posibilidad de acceder a los beneficios de la sociedad.

De lo que se trata entonces, es que con mayor o menor conciencia, el personal de las agencias gubernamentales

que participaron en este estudio, manifiesta actitudes, ideas y comportamientos que excluyen a personas de su acceso a la plena ciudadanía solo por el hecho de su orientación sexual.

Se asume que la gente es discriminada porque son ya diferentes, Cuando en realidad...es al revés: la diferencia y la aparición de identidades diferentes son producidas por la discriminación, un proceso que establece la superioridad, lo típico, o la universalidad de algunos en términos de la inferioridad, lo atípico, la particularidad de otros. (Scott, 1992; p.14)

Es la exclusión lo que hace diferentes a los gay, lesbianas, bisexuales y transexuales. No se excluyen porque se les considera diferentes... se diferencian porque se les excluye y se les margina de la sociedad. Montadas sobre una extraordinaria cantidad de mitos y estereotipos, las personas en la sociedad clasifican, separan y diferencian a esta población. Las referencias a promiscuidad, enfermedad, falta de control, inversión de género y pedofilia están claramente en el discurso de las personas entrevistadas.

El derecho condicionado

El estado de derecho actual hace difícil encontrar personas que les nieguen abierta y brutalmente el derecho a las personas de la comunidad GLBT. De hecho, la mayoría de las personas entrevistadas concurren en que esta población está protegida por la Constitución de Puerto Rico, que tienen derecho y que deben existir políticas claras sobre este particular. Sin embargo, esta admisión de derecho no es contundente. Al reconocer el estado de derecho de las personas de la comunidad GLBT, inmediatamente hacen las aclaraciones pertinentes: “mientras no exageren”... “los mismos derechos que otros ciudadanos”... “depende de los derechos que pidan”... “mientras respeten las normas sociales”. Valdría la pena explorar si estos derechos condicionados se explicarían de la misma forma si se estuviera hablando de otro sector social. De la misma forma se percibe la noción de exclusión cuando se asocian o se compara a las personas de la comunidad GLBT con otros sectores socialmente estigmatizados: “se les ofrece servicios igual que a todos... prostitutas, adictos...”, “crimen pasional”...

Llama la atención el nivel de tolerancia que manifiestan muchas de las personas entrevistadas y que participaron de los grupos focales sobre el chiste y la mofa relacionadas a la población GLBT. Aún en las verbalizaciones de muchas de las personas entrevistadas se observa una risa nerviosa que remite al tema y a la memoria cuando hablan de personas gays, lesbianas o transexuales. La presencia de gays, lesbianas y transexuales se convierte en espectáculo, ya sea en la sala de espera de una división del Departamento de la Familia, una situación con la policía o en los tribunales. Las referencias a las visitas de mujeres lesbianas “que parecen hombres” en las oficinas del Departamento de la Familia y de “travestís famosas” en los tribunales, son elocuentes en las verbalizaciones de algunas de las personas entrevistadas.

En muchas ocasiones la tolerancia está condicionada a “después que me respete...”, “después que no me haga un acercamiento, no tengo problemas...”, nuevamente demostrando mitos y estereotipos en relación a que los hombres gay no respetan, les hacen acercamientos a todos los hombres y que no tienen controles con respecto a su sexualidad. También se manifiestan estereotipos considerados como positivos cuando señalan que las personas gays y lesbianas son muy trabajadoras, son excelentes profesionales, grandes amigos en los cuales se puede confiar. Estos comentarios están mezclados con experiencias personales en los ambientes de trabajo y en la familia.

La mayoría de las personas entrevistadas conocen personas de la comunidad GLBT, otras tienen amistades, compañeros de trabajo y algunas indicaron que tenían familiares. Los ejemplos de familia van desde hermanos, tíos y sobrinos. “Yo no tengo ese problema, pero en mi familia.... tengo un sobrino...”. Aunque indican que, efectivamente, la familia y ellos aceptan “ese problema” y que no discriminan. Con dolor, potencial sufrimiento o desacuerdo, la mayoría señaló que si tuviera un hijo gay o una hija lesbiana, los aceptarían... después de todo “son sus hijos”.

Las políticas sociales

La mayoría de las personas entrevistadas y en los grupos focales indicó que aunque en sus agencias no hay políticas claras sobre el acceso y los servicios a la comunidad GLBT, deberían tenerse. Señalan que en ocasiones las situaciones parecen ser ambiguas: la aplicabilidad de la Ley 54, el derecho a custodia, las adopciones, el matrimonio entre personas del mismo sexo... han sido todos asuntos que se han discutido en las agencias con resultados contradictorios. Piensan que se deberían establecer políticas definidas, a pesar de que algunas personas condicionan estas políticas. Otras personas entienden que no hay necesidad de establecer políticas particulares, ya que entienden que las personas GLBT, como cualquier otro ciudadano, tienen los mismos derechos y responsabilidades ante la ley. Algunos insisten que establecer políticas particulares podría ser considerado como una discriminación. “La Constitución nos protege a todos”... desde esta perspectiva muchas personas en las agencias entienden que dentro del contexto del derecho, la comunidad GLBT ya está protegida y no necesita de protecciones mayores ni particulares.

La inversión de género como el límite para la aceptación

Se hace evidente en los comentarios de las personas entrevistadas que la adhesión a los cánones tradicionales de la representación social del género es un requisito importante para la inclusión social en Puerto Rico. Los estereotipos que señalan que todos los hombres gay parecen mujeres y que todas las lesbianas parecen hombres, descansa en la base de muchos de los comentarios de las personas entrevistadas. De hecho, la mayoría de los ejemplos de discrimen abierto que identificaron las personas estaban relacionados precisamente con la percepción de la inversión del género: dos lesbianas donde una “parece hombre”, un transexual: “llaman a un hombre en el tribunal y se pone de pie una mujer”; “se puede identificar a una gay y una lesbiana por la forma de vestir, la forma de caminar, la forma de hablar”; “gente con manierismos”, “gente que es así... asá.. asá...”.

No es sorprendente que una sociedad como la nuestra, que tradicionalmente ha sido tan rígida en el manejo de los roles sexuales y que exige concordancia, tenga grandes dificultades en todo lo que le parezca que invierte el género. Ya sea por que lo ven como un “problema hormonal”; “un problema genético”:

Somos testigos de cómo el género es una de las categorías reguladoras de mayor importancia en nuestra sociedad. A través de éste, se ha ejercido control sobre las personas desde instancias históricas que preceden nuestra era, tomando el dictamen de la anatomía biológica como punto de partida para constituirnos en hombres o en mujeres. (Rodríguez & Toro-Alfonso, 2002, p. 64)

Los asuntos de género parecen ser el tema final para la tolerancia. La mayoría de las personas entrevistadas o que participaron en las entrevistas grupales manifestaron dificultades en el manejo de las personas transgénero, incluyendo hombres gay “afeminados” o mujeres que “parecen hombres”. Evidentemente relacionado a los mitos y estereotipos, las risas, miradas, chistes y comentarios se observan frente a personas que rompen con el esquema tradicional del género. En la Policía se plantea que los agentes deben “demostrar una cierta masculinidad”; “una imagen de respeto”; por lo tanto, aquellas personas que ofrezcan una imagen “afeminada” no podrían presentar esta imagen. Algunos miembros de la fuerza policial indicaron que anteriormente “ni siquiera eran aceptados en la academia” y “aquellos que pasan la academia son asignados a tareas de escritorio”.

Los comentarios sobre cómo se identifica a una persona gay o lesbiana están también vinculados al estereotipo del género. Las personas entrevistadas indican que les reconocen precisamente porque muestran rasgos confusos sobre el género o se les observa una clara inversión del género.

Tradicionalmente provoca risas y chistes el hecho de que un hombre —que socialmente posee el potencial para el poder y la masculinidad dominante— se represente socialmente con la imagen femenina. Los medios de comunicación televisivos están llenos de la presencia casi patética de la imagen de un pobre hombre homosexual que se muestra como frágil, afeminado y con pretensiones históricas. Para la sociedad, provoca risas que precisamente un hombre sea capaz de adoptar semejante postura... lo femenino, que pareciera tan desvalorizado y rechazado

en nuestra sociedad. También la mirada del género le asigna a los hombres gay características positivas: son buenos amigos, tienen buenos gustos, se puede contar con ellos, saben escuchar, visten muy bien... todas estas características socialmente asignadas a lo femenino. La imagen transgénero también se observa en esta línea. En ocasiones percibida como la exageración de lo femenino, la persona transexual remite a toda la confusión que provoca la imagen de Samantha. (hiper mujer, seductora, provocadora y sobre todo sin pelos en la lengua).

Por otro lado, la imagen de la lesbiana es totalmente lo contrario. La lesbiana se representa socialmente como la persona arribista. La mujer que no reconoce su posición social y se atreve a pretender la masculinidad, privilegio permitido sólo a los hombres biológicos. La lesbiana no da gracia... provoca temor. No es la primera vez que escuchamos comentarios y advertencias sobre la brutalidad —casi masculina— de la lesbiana. Se les presenta como pasional, que se enamoran de todas las mujeres y presentan grandes escenas de celos y de agresión.

Es dentro de esta percepción que nuestra sociedad concibe a las personas gay, lesbianas y transgéneros en Puerto Rico. La tolerancia es extendida en la medida en que estas personas se conformen a la normativa del género. Hombres gay masculinos, que visten y se comportan como hombres, que representan la masculinidad tradicional y que sobre todo no hablan abiertamente de su deseo homoerótico, no tienen dificultades para ser aceptados silenciosamente por la sociedad. A pesar de que las personas insisten en que siempre se les puede identificar... Siempre es más difícil identificar a aquella persona que no parece ser diferente. La sospecha no molesta. Aquellos hombres y mujeres que provocan sospecha y que se sumergen en el silencio y la incógnita son claramente tolerados. Muchas de las personas entrevistadas indicaron que aunque no se lo han dicho, saben que algunas de sus amistades son homosexuales o lesbianas. No se habla de eso, no se comenta, pero se sospecha. Con estas personas parece no haber problema mayor.

Concurrentemente, las personas indicaban que reconocen el estado de derecho de las personas de la comunidad GLBT, sin embargo, como se ha mencionado, limitan el derecho. Pareciera que la tolerancia y la aceptación se extinguen cuando sectores de esta comunidad empiezan a exigir derechos que la comunidad en general entiende no le corresponden. “Tienen derechos... pero depende de los derechos que quieran”. De igual forma reaccionan ante lo que consideran demostraciones exageradas en las manifestaciones públicas y las paradas gay anuales. Nuevamente surge la interrogante de que si lo que la sociedad desea para los gays, lesbianas y transgéneros es que se comporten, que no exijan derechos y que no “hagan mucho ruido”. Es la invitación al silencio y al secreto.

...un secreto puede querer decir muchas cosas: es aquello que se calla, aquello de lo que no se habla, aquello de lo que se habla en voz baja o a espaldas de los demás, aquello de lo que no se debe hablar, aquello de lo que no se puede hablar... lo que nos interesa subrayar aquí es que el secreto instituye lazos sociales específicos entre los que lo comparten y respecto de aquello que no, pero que pueden intuirlo o alguna vez reconocerlo. El secreto da lugar así a un tipo particular de interacción y de conflicto. (Pecheny, 2005, p. 134-135)

Este secreto no molesta. Es por esta razón que las exigencias de los movimientos políticos sobre los derechos de la comunidad gay, lesbiana, bisexual y transgénero produce un impacto reconocido en la sociedad. Algunos sectores de estas comunidades se niegan a mantenerse en secreto y exigen el derecho a la plena ciudadanía. Esta ciudadanía les convierte en sujetos de derecho más allá de lo que la sociedad está dispuesta a otorgarle.

Este es el reto que parece nos presenta el nuevo milenio. Las luchas actuales en las esferas legislativas exigiendo inclusión no es otra cosa que el reconocimiento ineludible de que la ciudadanía es derecho de todas las personas sin distinción de color, clase social, impedimento físico o mental, ideas políticas, orientación sexual ni identidad de género.

Referencias

- Asociación Internacional de Lesbianas y Gays (2001). *Informe anual de los derechos humanos de GLBTs. 1998-2000*. Barcelona, España: Autor.
- Benítez, J. (1995). La intolerancia y la cultura política puertorriqueña. *Revista de Administración Pública*, 2, 22-31.
- Burgos, O. (2005). *Manifestaciones de homofobia en decisiones del Tribunal Supremo de Puerto Rico*. San Juan, Puerto Rico: Documento inédito.
- Carleton, F. (1999). Contested identity: The law's construction of gay and lesbian subjects. En L. Pardie & T. Luchetta (Eds.), *The construction of attitudes toward lesbian and gay men* (págs. 19-37). Nueva York, NY: The Harworth Press.
- Castañeda, M. (2000). *La experiencia homosexual: Para comprender la homosexualidad desde dentro y desde fuera*. México, DF, Paidós.
- Covas, W. (2005, abril). Dieciocho arrestados por exposiciones deshonestas. *El Nuevo Día*, 15 de abril, pág. 43. San Juan, Puerto Rico.
- Díaz, R.; Ayala, G., Bein, E., Henne, J. & Marín, B. (2001). The impact of homophobia, poverty, and racism on the mental health of gay and bisexual Latino men: Findings from 3 U.S. cities. *American Journal of Public Health*, 91, 927-932.
- Fone, B. (2000). *Homophobia: A history*. New York, NY: Picador USA.
- Friedman, R.C. & Downey, J.I. (1994). Homosexuality. *New England Journal of Medicine*, 331:923-930.
- Greif, G.L., & McClelland, D.L. (2003). Being heard on sexual orientation: An analysis of testimonies at public hearings on anti-discrimination bill. *Journal of Human Behavior on a Social Environment*, 8, 15-27.
- González, M., Santos, M., Dávila, R., & Toro-Alfonso, J. (2007). Actitudes hacia homosexuales y lesbianas entre Estudiantes graduados de salud pública. *Puerto Rico Health Science Journal*, 26 (3), 221-224.
- Hunter, N.D. (2004). Sexual orientation and the paradox of heightened scrutiny. *Michigan Law Review*, 102, 1528-1554.
- Kornblit, A.L., Pecheny, M., & Vujosevich, J. (1998). *Gays y lesbianas: Formación de la identidad y derechos humanos*. Buenos Aires, Argentina: La Colmena.
- Lo Vuolo, R., Barreto, A., Gargarilla, R., Offe, C., Ovejero, L., Pautáis, L., & Van Parijs, P. (2004). *Contra la exclusión: La propuesta del ingreso ciudadano*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Mays, V. & Cochran, S. (2001). Mental health correlates of perceived discrimination among lesbian, gay, and bisexual adults in the United States. *American Journal of Public Health*, 91, 1869-1876.
- Montero, M. (2005, mayo). Baños. *Revista Domingo, El Nuevo Día*, pág.5, 1 de mayo. San Juan, Puerto Rico.
- Myers, K.A., Forest, K.B., & Miller, S.L. (2004). Officer friendly and the tough Cop: Gays and lesbians navigate homophobia and policing. *Journal of Homosexuality*, 47, 17-37.
- Nieves-Rosa, L. (2008). *Homofobia, Trabajo Social y políticas públicas: El caso de la Ley 54 para la prevención de la violencia doméstica*. Disertación Doctoral sin publicar. San Juan, PR: Escuela Graduada de Trabajo Social, Universidad de Puerto Rico.
- Pharr, S. (1997). *Homophobia: A weapon of sexism*. Berkeley, CA, Chardon Press.
- Rodríguez-Madera, S., & Toro-Alfonso, J. (2002). Ser o no ser: La transgresión del género como objeto de estudio de la psicología. *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, 20, 63-78.
- Ronner, A.D. (2005). *Homophobia and the law*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Snively, C.A., Kreuger, L., Stretch, J.J., Wilson-Watt, J. & Chadha, J. (2004). Understanding homophobia: Preparing for practice realities in urban and rural setting. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 17, 59-81.
- Sosa Pascual, O. (2005, abril). Conducta guiada por preferencia. *El Nuevo Día*, 16 de abril, pág. 14. San Juan, Puerto Rico.

- Soto, P. J. (2005, mayo). 'Daño innecesario' a arrestados en baños. Cartas, *El Nuevo Día*, 7 de mayo. Pág. 102. San Juan, Puerto Rico.
- Stychin, C.F. (2004). Same-sex sexualities and the globalization of human rights discourse. *McGill Law Journal*, 49, 951-968.
- Toro-Alfonso, J., Borrero, N., & Nieves, K. (2008). De la exclusión social al estilo universitario: Homofobia en la Universidad de Puerto Rico. *Análisis*, IX, 247-273.
- Toro-Alfonso, J., & Varas-Díaz, N. (2004). Los otros: Prejuicio y distancia social hacia homosexuales y lesbianas en una muestra de estudiantes de nivel universitario. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 4(3), 537-551.
- Weinberg, G. (1972). *Society and the healthy homosexual*. New York, NY: St. Martins.

Notas

- ¹ Esta investigación se realizó como parte del Programa de Práctica Intramural del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico y financiada por la Comisión de Derechos Civiles de Puerto Rico y la Comisión para la Prevención de la Violencia (COPREVI).
- ² Para mayor información sobre investigaciones sobre homosexualidad en Puerto Rico ver Toro-Alfonso, J. (2006). "El estudio de las homosexualidades: Revisión, retos éticos y metodológicos". *Revista de Ciencias Sociales*, 14, 78-97.
- ³ Ver Toro-Alfonso, J. (2009). Ciudadanía condicionada: Percepción de exclusión social de una muestra de lesbianas, gay, bisexuales y transgéneros en Puerto Rico. *Revista de Ciencias Sociales*, 19, 42-69.
- ⁴ Toro-Alfonso, J. (2008). *Por la vía de la exclusión: Homofobia y ciudadanía en Puerto Rico*. San Juan, Puerto Rico: Comisión de Derechos Civiles de Puerto Rico.

