

Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud

en escuelas primarias y secundarias de México



Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación

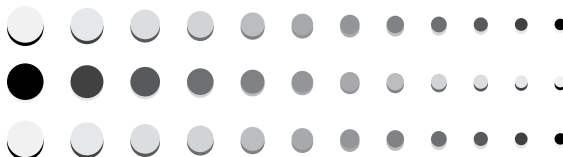


México 2007



Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación

DISCIPLINA, VIOLENCIA Y CONSUMO DE SUSTANCIAS NOCIVAS A LA SALUD EN ESCUELAS PRIMARIAS Y SECUNDARIAS DE MÉXICO



**Ma. Antonieta Aguilera García
Gustavo Muñoz Abundez
Adriana Orozco Martínez**

**DISCIPLINA, VIOLENCIA Y CONSUMO DE SUSTANCIAS NOCIVAS
A LA SALUD EN ESCUELAS PRIMARIAS Y SECUNDARIAS DE MÉXICO**

Coordinación Editorial:

Miguel Á. Aguilar R.
Diana L. Flores Vázquez

Diseño y formación:

Juan Cristóbal Ramírez Peraza
Luis Enrique Ramírez Juárez

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN

José Ma. Velasco 101, Col. San José Insurgentes, Delegación Benito Juárez,
C.P. 03900, México, D. F.

Primera Edición 2007

El contenido, la presentación y disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad del editor. Queda prohibida su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico, electrónico u otro, sin autorización escrita.

Impreso en México

ISBN 968-5924-21-X

ÍNDICE

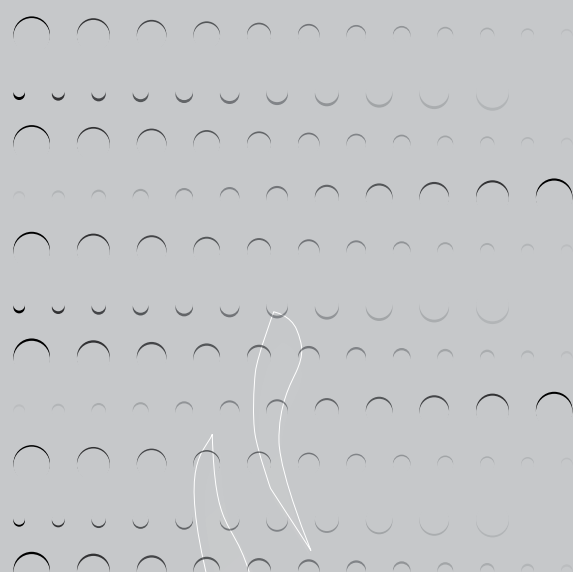
Presentación	7
Primera parte: Características metodológicas de los estudios y referentes teóricos	13
Capítulo 1. Caracterización metodológica de los dos acercamientos al estudio de la violencia, la disciplina y el consumo de sustancias nocivas a la salud	15
1.1 La violencia en las escuelas primarias y secundarias de México: un estudio de gran escala.	15
1.1.1 Propósitos del estudio de gran escala	15
1.1.2 Poblaciones y muestras	15
1.1.3 Tratamiento de la información	16
1.2 El estudio de la disciplina, el consumo de sustancias y la violencia en veinte escuelas secundarias	20
1.2.1 Propósitos del estudio de pequeña escala	20
1.2.2 Informantes y herramientas de obtención de datos	20
1.2.3 Tratamiento de la información	21
Capítulo 2. Marco referencial sobre disciplina, violencia y consumo de sustancias	23
2.1 Sobre la violencia	23
2.2 Sobre la disciplina	26
2.3 Sobre el consumo de sustancias nocivas	28
2.4 Factores o variables asociadas a la indisciplina, la violencia escolar y el consumo de sustancias	29
Segunda parte: El estudio nacional sobre violencia en las escuelas primarias y secundarias de México	33
Capítulo 3. La participación de los alumnos en actos de violencia	35
3.1 Participación de los alumnos en actos de violencia	36
3.2 Índice de participación de los alumnos en actos de violencia	37
3.3 La participación en actos de violencia según las características personales de los alumnos	38
3.4 La participación en actos de violencia según factores de la experiencia escolar	38
3.5 El contexto familiar y el ejercicio de la violencia	44
Conclusiones	53
Capítulo 4. La victimización de los alumnos en la escuela	57

4.1 Alumnos agredidos en la escuela	57
4.2 Índice de violencia sufrida por los alumnos	60
4.3 Algunas características de los alumnos que son víctimas de violencia	60
4.4 Algunas características de la experiencia escolar de los alumnos que han sido víctimas de violencia	62
4.5 Algunas características de la experiencia familiar de los alumnos y la violencia sufrida	65
Conclusiones	66
Capítulo 5. La violencia y la disciplina en la escuela	71
5.1 Violencia y sanciones recibidas por faltas de respeto a los profesores	71
5.1.1 La participación en actos de violencia y sanciones recibidas por faltas de respeto a los profesores	73
5.1.2 La violencia sufrida y su relación con las sanciones recibidas por faltas de respeto a los maestros	75
5.2 Violencia y percepción de la disciplina en la escuela	76
5.2.1 La percepción de la disciplina escolar de los alumnos que participan en actos de violencia	78
5.2.2 La percepción de la disciplina escolar de los alumnos que son víctimas de violencia	80
5.3 Violencia y exigencia académica en la escuela	81
5.3.1 Percepción de la exigencia académica y participación de los alumnos en actos de violencia	82
5.3.2 La violencia sufrida y la percepción de la exigencia académica en las escuelas	85
Conclusiones	88
Capítulo 6. Violencia dentro y fuera de la escuela	91
6.1 Violencia dentro de la escuela	91
6.1.1 Las manifestaciones de violencia en el interior de las escuelas	92
6.1.2 El Índice de violencia dentro de la escuela	94
6.1.3 El Índice de violencia de las escuelas según los profesores considerando su modalidad y turno	95
6.1.4 El índice de violencia en la escuela y su relación con la agresión a profesores y la imposición de sanciones	98
6.1.5 El índice de violencia, exigencia académica, clima escolar y satisfacción del profesor	99
6.2 Violencia fuera de la escuela	105
6.2.1 Las manifestaciones de violencia al exterior de las escuelas	105
6.2.2 El índice de violencia fuera de la escuela y las características de las escuelas según los profesores	107
6.2.3 La violencia fuera de la escuela, clima escolar y satisfacción del profesor	109
6.3 La percepción de los profesores sobre la violencia dentro y fuera de la escuela: una estrecha relación	111



Conclusiones	112
Capítulo 7. El consumo de sustancias nocivas a la salud y la violencia escolar	115
7.1 Consumo de alcohol	115
7.2 Consumo de tabaco	121
7.3 La violencia ejercida y el consumo de sustancias nocivas a la salud	123
7.3.1 Consumo de alcohol y participación en violencia	123
7.3.2 Consumo de tabaco y violencia	126
7.4 La perspectiva de los profesores sobre el consumo de sustancias y la violencia	130
7.4.1 Consumo de alcohol dentro de la escuela	130
7.4.2 Consumo de alcohol en los alrededores de la escuela	134
7.4.3 Consumo de tabaco dentro de la escuela	139
7.5 Consumo y/o venta de otras drogas dentro y fuera de la escuela	142
Conclusiones	146
Tercera parte: El estudio de la violencia, el consumo de sustancias y la disciplina en veinte escuelas secundarias	151
Capítulo 8: La violencia en las escuelas	153
8.1 Las agresiones verbales y físicas	153
8.2 Pandillerismo y vandalismo	155
Conclusiones	158
Capítulo 9: El consumo de sustancias dañinas a la salud	161
9.1 El consumo de drogas: un problema social con expresión en las escuelas	161
9.2 Respuestas de las escuelas ante el problema de las adicciones entre sus alumnos	165
Conclusiones	167
Capítulo 10: La disciplina en las escuelas	169
10.1 Las características de los sistemas disciplinarios y su funcionamiento en las escuelas	169
10.2 Las percepciones de la disciplina entre los alumnos	176
10.3 La disciplina: una labor coordinada entre directivos, docentes y padres	179
Conclusiones	184
Capítulo 11. Conclusiones generales	187
11.1 ¿Qué dicen los hallazgos?	187
11.2 Implicaciones en materia de política educativa a partir de los hallazgos	189
11.3 Posibles líneas de investigación a partir de los hallazgos	191
Índice de tablas y gráficas	195
Referencias bibliográficas	201
Agradecimientos	204





PRESENTACIÓN

Presentación

Este reporte presenta los resultados de un estudio sobre disciplina, violencia, y consumo de sustancias nocivas a la salud en primarias y secundarias de la República Mexicana, realizado por la Dirección de Evaluación de Escuelas del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Los datos presentados provienen de dos acercamientos complementarios al fenómeno.

El primero, de gran escala, recupera la información obtenida a través de los cuestionarios de contexto aplicados en 2005 a alumnos y docentes de primaria y secundaria, junto con los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale). Sus resultados son generalizables a nivel nacional y para cada una de las modalidades educativas o estratos que constituyeron la muestra del estudio. Los cuestionarios de contexto tienen el propósito principal de recabar información que permita explicar los diferenciales del logro escolar; un objetivo adicional consiste en explorar temáticas específicas para la mejor comprensión del funcionamiento de las instituciones escolares; en el amplio conjunto de factores susceptibles de abordar, durante el operativo de 2005, se consideraron de especial importancia los que son objeto del presente documento¹.

¹ Es preciso advertir que para el estudio de los tres temas mencionados –violencia, disciplina y consumo de sustancias– los cuestionarios de contexto incluyeron baterías relativamente pequeñas

El segundo acercamiento tuvo un enfoque cualitativo; su muestra estuvo constituida por veinte escuelas secundarias de las modalidades públicas en que se ofrece este nivel educativo –secundarias Generales, técnicas y Telesecundarias. El objetivo principal del estudio fue describir estos distintos tipos de escuelas en varias dimensiones relativas a su organización, funcionamiento y las problemáticas que enfrentan². En este caso la información proviene fundamentalmente de entrevistas a alumnos, docentes y directivos de las secundarias estudiadas. El trabajo de campo correspondiente a este proyecto fue realizado en 2006.

El estudio de la violencia, el consumo de alcohol y tabaco en las escuelas, así como de algunos rasgos de la disciplina aplicada a su interior, tiene un carácter fundamentalmente exploratorio en ambos acercamientos. El de gran escala permite un primer reconocimiento de los objetos estudiados y, sobre todo, genera nuevas interrogantes e hipótesis. Por su parte, el acercamiento de pequeña escala aporta información adicional o diferente en relación con cada uno de los temas indagados, logrando en algunos casos, un nivel de

preguntas, lo que impidió dar cuenta en forma más amplia de las problemáticas identificadas.

² Esto es, el estudio cualitativo en secundarias abarcó varios temas más, aparte de los que aquí se presentan.



profundidad mayor. Sin embargo, también desde esta perspectiva es preciso investigar más a fondo las temáticas abordadas, a través de estudios específicos.

Dado que cada uno de estos acercamientos surgió en el marco de proyectos distintos, los propósitos y énfasis en la indagación de los temas en cuestión fueron también diferentes; no obstante, el informe aspira a presentar una visión complementaria de los hallazgos, particularmente al mostrar las coincidencias identificadas a través de los dos acercamientos empleados.

El informe está estructurado en tres partes centrales. La primera integra dos capítulos; uno está dedicado a caracterizar metodológicamente los dos acercamientos, en lo que se refiere a sus objetivos, muestra, variables estudiadas y procedimientos para obtener y analizar la información. El otro capítulo presenta una síntesis de literatura sobre los fenómenos de la violencia, la disciplina y el consumo de sustancias; esta breve revisión permite apreciar la diversidad de posturas conceptuales y teóricas que se han desarrollado en relación con los temas centrales de este estudio.

La segunda parte del informe presenta los resultados del estudio a gran escala y está dividido en cinco capítulos. En el primero se muestran los hallazgos sobre la violencia o agresión ejercida por los alumnos de escuelas primarias y secundarias del país, a partir de su propio reporte; en el siguiente capítulo, la violencia es abordada también desde la perspectiva de los alumnos, ahora, como víctimas de sus compañeros. El tercero explora dos aspectos relacionados con la violencia ejercida y sufrida: la disciplina y la exigencia académica. El cuarto describe los resultados obtenidos en torno a la indagación de la violencia dentro y fuera de las escuelas, ahora desde la perspectiva de los profesores,

así como su relación con la percepción que estos actores tienen sobre el clima escolar, la exigencia académica y su propia satisfacción docente. Finalmente, en el último capítulo se explora la relación entre la violencia escolar y el consumo de sustancias nocivas a la salud por parte de los alumnos.

En la tercera parte se reportan los hallazgos del acercamiento de baja estructuración y pequeña escala. Esta parte se haya dividida en tres capítulos; en el primero se aborda el tema del consumo de sustancias nocivas a la salud; en el segundo el de la violencia en la escuela. El tercer capítulo, por último, da cuenta del estudio de la disciplina; aquí se documenta cómo se ejerce, quiénes la ejercen y los lineamientos normativos existentes, entre otras cuestiones.

Cada uno de los capítulos de la segunda y tercera parte incluye un apartado de conclusiones parciales en donde se destacan los resultados más sobresalientes a partir de los datos presentados; también se establecen relaciones con los hallazgos de otras investigaciones y entre los dos acercamientos, de los cuales se da cuenta en este informe: el cuantitativo y el cualitativo.

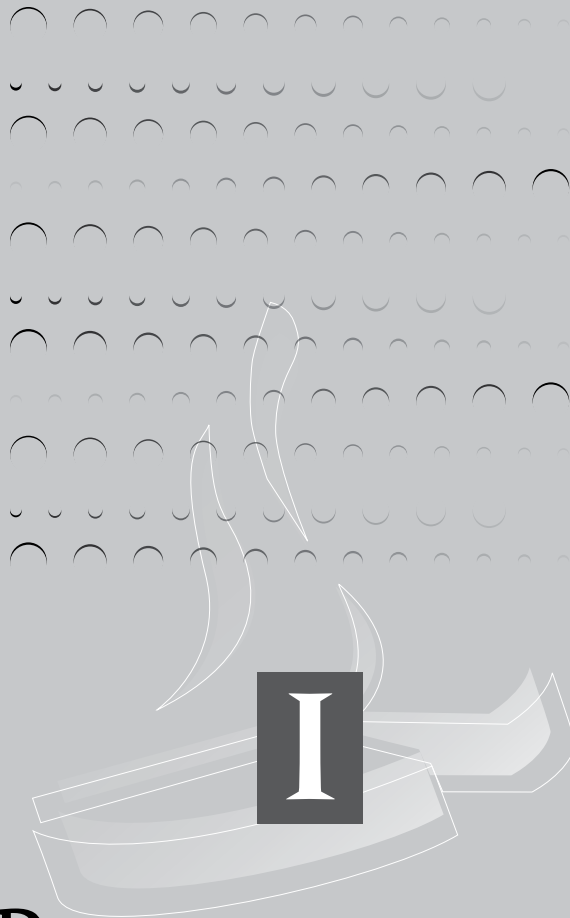
Las conclusiones generales ofrecen una recapitulación integral de los resultados mostrados a lo largo del informe; puntualizan las aportaciones principales del estudio y proponen algunas reflexiones sobre el papel de la escuela ante los fenómenos abordados.

En el marco de lo que constituye la misión fundamental de la Dirección de Evaluación de Escuelas, esto es, la evaluación de los recursos y procesos de las instituciones escolares, el estudio que aquí se presenta permite una aproximación a la compleja realidad de éstas y a las problemáticas que enfrentan sus actores en un ámbito central en el que confluyen los fenómenos de

la violencia, disciplina, consumo de sustancias, así como la convivencia escolar. Como lo muestran otros estudios, tanto la enseñanza como el aprendizaje ocurren más fácilmente y con mayor eficacia en ambientes armónicos, ordenados y de exigencia académica. Por ello, parece de máxima

importancia documentar la situación de las escuelas primarias y secundarias del país, en temas como los aquí abordados, que pueden afectar en mayor o menor medida, las condiciones en que el sistema educativo ofrece oportunidades de aprendizaje a los alumnos que atiende.





PRIMERA PARTE

CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DE LOS ESTUDIOS Y REFERENTES TEÓRICOS

Capítulo 1. Caracterización metodológica de los dos acercamientos al estudio de la violencia, la disciplina y el consumo de sustancias nocivas a la salud

1.1. La violencia en las escuelas primarias y secundarias de México: un estudio de gran escala

Este estudio explora la magnitud de las manifestaciones de violencia en las escuelas primarias y secundarias del país, a partir de la información proporcionada por alumnos y profesores de primaria y secundaria, mediante los cuestionarios de contexto aplicados junto con las pruebas para la evaluación del logro escolar.

La violencia se analiza en función de la disciplina escolar y el consumo de sustancias nocivas para la salud como el alcohol y el tabaco; además, se presentan varios análisis tomando en cuenta otras variables relacionadas con el alumno, su familia y la escuela —en el caso de estudiantes— y, las percepciones que tienen los docentes sobre el clima en sus escuelas.

1.1.1. Propósitos del estudio de gran escala

En términos generales con este acercamiento se pretende:

- Describir algunas manifestaciones de violencia en la escuela reportadas por alumnos y profesores de primaria y de secundaria del sistema educativo mexicano.
- Explorar la relación que existe entre las manifestaciones de violencia y el consu-

mo de sustancias nocivas para la salud dentro y fuera de la escuela.

- Identificar algunos factores de la familia, la escuela y su entorno que inciden en la manifestación de actos de violencia por parte de los alumnos.

1.1.2. Poblaciones y muestras

La información base del presente estudio proviene de los cuestionarios de contexto aplicados a alumnos y docentes de primaria y secundaria en el marco del operativo Excale 2005.

Por consiguiente, se trabajó con cuatro muestras, dos de profesores y dos de alumnos, correspondientes a los dos niveles educativos abordados. En la tabla 1 se muestra la cantidad de alumnos y profesores de primaria y secundaria por cada uno de los estratos y modalidades³ que conformaron la muestra del operativo; se incluye además, la cantidad de escuelas en las que fueron aplicados los cuestionarios de contexto. Las muestras tienen representatividad nacional, excepto la de profesores de secundaria, dado que los

³ En este estudio se toma en cuenta la clasificación de las escuelas que ha hecho el INEE para hacer el muestreo y reportar los análisis de las evaluaciones de logro escolar. Algunos estratos coinciden con modalidades de operación de los niveles educativos abordados; otros incorporan criterios diferentes. No obstante, en este informe se hace un uso indistinto de los términos *estrato* y *modalidad*.

cuestionarios de contexto fueron contestados únicamente por los profesores de Español y Matemáticas de los alumnos evaluados, mientras que en primaria los cuestionarios se aplicaron a todos los profesores de cada escuela.

Tomando en cuenta las consideraciones del párrafo anterior, en primaria la muestra tiene representatividad a nivel nacional y por estrato, por lo que los resultados se pueden generalizar a escuelas Urbanas Públicas, Rurales, Cursos Comunitarios, escuelas Privadas y escuelas Indígenas.

En secundaria, únicamente la información obtenida mediante los cuestionarios de los alumnos se puede generalizar tanto a nivel

nacional como para las escuelas secundarias Generales, Técnicas, Telesecundarias y Privadas.

1.1.3. Tratamiento de la información

Las variables consideradas en este estudio son las relativas a los fenómenos de violencia, consumo de sustancias y disciplina que formaron parte de los cuestionarios de contexto aplicados a alumnos y docentes de primaria y secundaria. En la tabla 2 se presenta el conjunto de variables seleccionadas; se puede apreciar que se seleccionaron otras variables que se estimaron relevantes para ciertos análisis.

TABLA 1. MUESTRA DE ESCUELAS, ALUMNOS Y PROFESORES POR MODALIDAD O ESTRATO DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

Estrato o Modalidad	Escuela		Alumnos		Profesores	
	N	%	N	%	N	%
Primaria						
Urbana Pública	865	31.2	21 662	45.3	9 857	44.1
Rural Pública	873	31.5	10 716	22.4	5 377	24.0
Educación Indígena	356	12.9	4 217	8.8	2 288	10.2
Cursos Comunitarios	235	8.5	731	1.5	235	1.1
Privadas	441	15.9	10 532	22.0	4 612	20.6
Total	2,770	100.0	47 858	100.0	22 369	100.0
Secundaria						
Generales	566	23.6	16 600	31.8	2 085	33.8
Técnicas	544	22.7	16 093	30.8	1 744	28.3
Telesecundarias	751	31.3	9 720	18.6	1 105	17.9
Privadas	536	22.4	9 838	18.8	1 237	20.0
Total	2 397	100.0	52 251	100.0	6 171	100.0

Fuente: Base de datos del INEE, 2005.

TABLA 2. VARIABLES PROCEDENTES DE LOS CUESTIONARIOS DE CONTEXTO APLICADOS A ALUMNOS Y PROFESORES EN PRIMARIA Y SECUNDARIA

Alumnos	Profesores
1. Modalidad de la escuela	1. Modalidad de la escuela
2. Turno de la escuela	2. Turno de la escuela
3. Género	3. Nivel de exigencia de la escuela
4. Edad	4. Existencia de clima de confianza entre los profesores
5. Problemas físicos: para caminar, para escribir	5. Satisfacción sobre las normas y disciplina de la escuela
6. Problemas sensoriales: audición y visión	6. Satisfacción del profesor sobre la relación con sus alumnos
7. Problemas para el aprendizaje: para concentrarse, recordar o aprender	7. Satisfacción del profesor con respecto a su relación con los profesores
8. Dificultades para la expresión oral	8. Satisfacción del profesor con respecto a su relación con los padres de familia
9. Repetición de algún grado o nivel	9. Satisfacción del profesor con respecto a su relación con el director
10. Cambio de escuela	10. Consumo de alcohol dentro de la escuela
11. Calificación en el bimestre anterior	11. Consumo de tabaco dentro de la escuela
12. Calificación en conducta	12. Consumo de otras drogas dentro de la escuela
13. Exigencia de la escuela en los estudios	13. Daño a instalaciones y equipo de la escuela
14. Disciplina de la escuela	14. Robo de objetos y dinero dentro de la escuela
15. Recibimiento de sanciones por faltar al respeto al profesor	15. Robo con uso de violencia de objetos o dinero dentro de la escuela
16. Participación en peleas	16. Intimidación a compañeros dentro de la escuela
17. Participación en daño a las instalaciones	17. Peleas con golpes dentro de la escuela
18. Participación en robo	18. Portación de objetos punzocortantes dentro de la escuela
19. Participación en actos de intimidación a compañeros	19. Portación de armas de fuego dentro de la escuela
20. Consumo de alcohol	20. Aplicación de medidas disciplinarias para los incidentes que se presentan dentro de la escuela
21. Consumo de cigarros	21. Profesor como víctima de la violencia
22. Exigencia de la escuela en el aprendizaje	22. Consumo y/o venta de alcohol fuera de la escuela
23. Alumno víctima de robo	23. Consumo y/o venta de drogas fuera de la escuela
24. Alumno víctima de daños físicos	24. Robo sin violencia fuera de la escuela
25. Alumno víctima de burlas y/o amenazas	25. Robo con violencia fuera de la escuela
26. Miedo a la escuela	26. Agresión física o verbal a alumnos y/o profesores de la escuela fuera de la escuela
27. Escolaridad de la madre	27. Portación y uso de armas de fuego fuera de la escuela
28. Escolaridad del padre	
29. Conocimiento de los padres del lugar donde están los hijos en horario extraescolar	
30. Conflictividad familiar	

En el caso de los alumnos las variables están relacionadas con factores personales y escolares como el desempeño académico; características de la escuela y también, factores familiares; en tanto que en el caso de los profesores se incorporaron varias relacionadas con diversas facetas de la organización y el funcionamiento de las escuelas.

Para la mayoría de las variables se construyeron índices que sintetizaron la información

empírica procedente de los cuestionarios. Para ello se recurrió a la técnica de análisis de componentes principales derivada del análisis factorial; de esta manera, se incorporaron en cada índice aquellas variables que agrupadas en un sólo factor, explicaban un porcentaje importante de la varianza original. En las tablas 3 y 4 se muestran estos agrupamientos y el porcentaje de la varianza explicado para cada nivel educativo.

TABLA 3. ÍNDICES CONSTRUIDOS EN PRIMARIA Y SECUNDARIA A PARTIR DE LA INFORMACIÓN PROPORCIONADA POR LOS ALUMNOS

Índice	VARIABLES QUE INTEGRA	Varianza
Provenientes del cuestionario de contexto de alumnos		
1. Índice de participación de los alumnos en actos de violencia	Participación en peleas, daño a las instalaciones, robo, actos de intimidación a compañeros	Primaria: 34.8% Secundaria: 38.6%.
2. Índice de victimización (los alumnos como víctimas de violencia)	<i>Primaria:</i> víctima de robo o dinero dentro de la escuela, víctima de burla por parte de los compañeros, víctima de daño físico por compañeros y miedo de ir a la escuela. <i>Secundaria:</i> víctima de robo o dinero dentro de la escuela, víctima de burla por parte de los compañeros, víctima de daño físico por compañeros, y recibimiento de amenazas de compañeros.	Primaria: 35.5% Secundaria: 39.4%
3. Índice de bienes materiales	<i>Primaria:</i> número de cuartos que se utilizan para dormir, existencia de línea telefónica, cantidad de automóviles, refrigeradores, hornos de microondas, lavadoras, televisores, videocasetas, reproductores de DVD y computadoras. <i>Secundaria:</i> mismos que en primaria, excepto número de cuartos que se utilizan para dormir.	Primaria: 43.1% Secundaria: 45.3%

Fuente: Base de datos del INEE, 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, primaria y secundaria.

TABLA 4. ÍNDICES CONSTRUIDOS EN PRIMARIA Y SECUNDARIA A PARTIR DE LA INFORMACIÓN PROPORCIONADA POR LOS DOCENTES

Índice	VARIABLES QUE INTEGRA	Varianza
Provenientes del Cuestionario de contexto de docentes		
1.- Índice de violencia dentro de la escuela	Daño a instalaciones; robo de objetos o dinero; peleas donde haya habido golpes, intimidación a estudiantes, robo con violencia de objetos o dinero y portación de objetos punzocortantes	Primaria: 42.8% Secundaria: 52.5%
2.- Índice de violencia fuera de la escuela	Acciones que se presentan fuera de la escuela: portación y uso de armas de fuego, robo con violencia, robo sin violencia, agresión física o verbal a alumnos y profesores y peleas.	Primaria: 60.9% Secundaria: 60.7%
3.- Índice de clima escolar	La percepción de los profesores sobre: la exigencia académica de la escuela; la capacidad de los estudiantes para lograr los objetivos de aprendizaje, apoyo entre maestros para la realización del trabajo, comunicación entre los miembros de la comunidad escolar, facilidad en la toma de acuerdos entre profesores para el trabajo con los alumnos, clima de confianza entre los profesores.	Primaria: 57.5% Secundaria: 62.3%
4.- Índice de satisfacción del profesor con la escuela	<i>Primaria:</i> satisfacción del profesor con las normas y disciplina de la escuela, la relación con alumnos, la relación con el director y la relación con profesores. <i>Secundaria:</i> mismas variables que en primaria y además, satisfacción del profesor de su relación con los padres de familia.	Primaria: 51.2% Secundaria: 46.1%

Fuente: Base de datos del INEE, 2005. Cuestionarios de contexto docentes, primaria y secundaria.

Como se puede apreciar en las tablas 3 y 4 se construyeron los mismos índices para primaria y para secundaria, aunque hay algunas diferencias en su composición, pues no siempre se integraron en un factor las mismas variables cuando se aplicó la técnica de componentes principales.

En todos los índices el rango de variación va de cero a cien; el cero indica la ausencia de la característica y el cien la presencia de todos los factores que están involucrados en el índice; dependiendo de su cercanía con uno u otro punto, se puede decir que hay menor o mayor presencia del rasgo analizado⁴. Por

ejemplo, en el índice de participación de alumnos en actos de violencia, se integraron las siguientes conductas: participar en peleas con golpes, dañar instalaciones y equipo, robar objetos o dinero e intimidar o amenazar a estudiantes; cuando el índice tiene un valor de cero, indica que en ninguna de las actividades los estudiantes dijeron realizar estos actos; en cambio, si el valor es cien, indica que en todas las conductas que compone el índice, los alumnos reportaron haber participado.

⁴ El procesamiento de los datos para la construcción de los índices proporciona los resultados originales en una escala con media cero y con desviación estándar

de uno; los valores originales se transformaron a una escala de cero a cien para manejar un referente más fácil de entender, por ser más familiar.

Para la presentación de la información se utilizan tablas y gráficas. En el caso de alumnos y profesores de primaria estos recursos presentan el intervalo en que se sitúan los resultados estimados con un 95 por ciento de confianza, a fin de mostrar el margen en que los resultados se pueden generalizar a la población:

- Tabla con intervalos de confianza, en ella se muestran los resultados en medias o proporciones estimadas, se incluye el error estándar y los valores del límite inferior y del superior calculados al 95 por ciento de confiabilidad. Una variante consiste en mostrar únicamente los valores estimados y el error estándar asociado.
- Gráfica con líneas de intervalos de confianza, que representan los valores estimados mediante un pequeño cuadro central, con dos líneas que salen de él hacia arriba y hacia abajo. La ubicación del cuadro central marca el valor promedio obtenido y los extremos de las líneas representan los valores máximo y mínimo que podría adoptar la medida con 95 por ciento de confianza. Cuando estas líneas no se traslapan entre los grupos que se comparan –como la modalidad educativa– hay diferencia significativa entre los valores puntuales.

En el caso de los datos correspondientes a los profesores de secundaria, sólo se presentan tablas de datos y gráficas de líneas, o bien, gráficas de barras con los valores puntuales de los porcentajes o los promedios, sin presentar datos alusivos al error de muestreo, dado que no es posible generalizar los hallazgos⁵ y éstos son válidos únicamente para la muestra de docentes encuestada.

⁵ En todo caso éstos serían generalizables sólo a los profesores que contestaron el cuestionario de contexto, esto es, de Español y Matemáticas en el caso de la educación secundaria.

1.2. El estudio de la disciplina, el consumo de sustancias y la violencia en veinte escuelas secundarias

Este estudio se realizó en veinte escuelas secundarias de las modalidades de educación General, Técnica y Telesecundaria, ubicadas en cinco estados del norte, centro y sur del país; cuatro escuelas en cada uno de ellos.

La muestra de escuelas fue seleccionada intencionalmente conjugando otros criterios además de la modalidad: el contexto socioeconómico en el que se ubican y el desempeño promedio de los estudiantes en la evaluación de logro escolar realizada por el INEE en 2004; para ambos criterios fueron elegidas escuelas contrastantes.

1.2.1. Propósitos del estudio de pequeña escala

Entre otros propósitos de este estudio, el más importante para los efectos del presente documento fue conocer algunos rasgos del clima escolar que impera en las escuelas estudiadas. De la exploración asociada a dicho objetivo se reportan aquí tres temas: algunas dimensiones del sistema de disciplina imperante en las escuelas; el consumo por los alumnos de sustancias nocivas a la salud y las implicaciones que este fenómeno tiene en la escuela; así como las manifestaciones de violencia al interior de la institución escolar.

1.2.2. Informantes y herramientas de obtención de datos

La información se recuperó a través de entrevistas grupales e individuales con directivos, docentes y alumnos. Los criterios de selección para cada uno de los grupos de informantes fueron los siguientes: en el

caso de los grupos de enfoque o entrevistas grupales con los alumnos se eligieron cuatro alumnos por grado escolar, de aprovechamiento contrastante –dos alto y dos bajo. En el caso de los grupos de enfoque con directivos, se convocó en cada escuela a todo el personal que formara parte de este equipo además de coordinadores y presidentes de consejos técnicos y academias. Las entrevistas individuales se hicieron al director de la escuela y al tutor de uno de los grupos de primer grado.

El reporte recupera también información recogida de manera directa a través de las observaciones y los diarios de campo del personal responsable de levantar la información.

1.2.3. Tratamiento de la información

La información sometida a análisis fue la que se obtuvo a través de las preguntas contenidas en la tabla 5.

TABLA 5. NÚCLEOS DE INDAGACIÓN DEL ESTUDIO DE PEQUEÑA ESCALA EN SECUNDARIA

Directivos	Directivos y docentes	Alumnos	Tutor de grupo
<p>1.¿Cuáles son los problemas de disciplina más frecuentes en la escuela?</p> <p>2.¿Cómo se enfrentan este tipo de problemas?</p> <p>3.En la escuela ¿existen manifestaciones de violencia y/o adicción en alumnos?</p> <p>4.¿Cuáles son las manifestaciones más frecuentes?</p> <p>5.¿Qué acciones se han realizado para atender este tipo de problemas? (<i>De manera correctiva o preventiva</i>)</p>	<p>1. ¿Cómo perciben la relación entre alumnos y docentes?</p> <p>2. ¿Cómo es el ambiente de convivencia en la escuela?</p> <p>3. ¿Qué tipo de dificultades, derivadas de las relaciones interpersonales y la convivencia, son las más comunes en la escuela?</p> <p>4. ¿De qué manera se atienden los problemas relacionados con la convivencia? (con los docentes, los alumnos, los padres, el personal de apoyo, etcétera).</p>	<p>1.¿Qué opinan sobre la exigencia de la escuela en cuanto a la disciplina? ¿Por qué?</p> <p>2.¿Cómo perciben la relación entre alumnos y docentes?</p> <p>3.¿Cómo es el ambiente de convivencia en la escuela?</p> <p>4. ¿Qué tipo de dificultades, derivadas de las relaciones interpersonales y la convivencia, son las más comunes en la escuela?</p> <p>5. ¿De qué manera se atienden los problemas relacionados con la convivencia, como la indisciplina, los pleitos entre alumnos, las agresiones entre alumnos y profesores, por ejemplo?</p>	<p>¿Qué dificultades principales identifica usted en los alumnos a través de las sesiones de tutoría?</p>

Fuente: INEE (2006). Guías de entrevista del estudio cualitativo en escuelas secundarias.

Para el análisis de la información se consideraron algunas características de las escuelas como su modalidad, tamaño y el contexto socioeconómico en que se ubican.

La codificación se realizó considerando los temas abordados en cada una de las preguntas nucleares del estudio; posteriormente la información se trianguló mediante la comparación de lo dicho por los distintos

informantes al interior de la escuela, a fin de validarla; otra forma de validación se hizo contrastando las opiniones favorables y desfavorables sobre el mismo asunto.

En la presentación de los resultados de este acercamiento se ilustran las distintas situaciones descritas con citas o testimonios de las entrevistas, mismas que están codificadas para su identificación.⁶

⁶ La clave de los testimonios que se incluyen en el informe considera los siguientes elementos: el número de caso (desde 01 hasta 20); la modalidad de la escuela (G para general, T para técnica, V para Telesecundaria); la entidad federativa, identificada con una letra mayúscula; y, finalmente, la clave del instrumento (09 ED para entrevista al director, 12 ET para la entrevista al tutor, 16 GD para el grupo de enfoque con directivos y docentes y 17 GA para el grupo de enfoque con alumnos).

Capítulo 2. Marco referencial sobre disciplina, violencia y consumo de sustancias

En esta parte del informe se presentan algunos conceptos y hallazgos sobre los temas que se abordan a lo largo del documento, mismos que apoyan la interpretación de los resultados que aparecen en la segunda y tercera partes del mismo.

2.1. Sobre la violencia

La violencia en la escuela es un fenómeno que a partir de los años setenta empieza a presentarse en las agendas de investigación en países desarrollados como Estados Unidos, Suecia, Noruega y Reino Unido.⁷

Actualmente el tema se ha generalizado en los países latinoamericanos ante el incremento de las manifestaciones conflictivas, agresivas o disruptivas en la escuela por parte de los alumnos –y con más énfasis en ciertos niveles educativos, por parte también de los docentes.

En la actualidad existe un debate relacionado con el uso del término violencia para referirse a los problemas de convivencia que se presentan en las escuelas como consecuencia de la proliferación de una gran cantidad de definiciones y tipologías de conductas violentas o antisociales. La palabra violencia tiene una

acepción fuerte y algunos estudiosos del tema evitan usarla, o bien, distinguen el término de violencia de otros como agresividad; es el caso de Ortega y Mora,⁸ para quienes el término violencia implica un comportamiento cruel y socialmente destructivo.

Otros autores hablan de *comportamientos antisociales*; Moreno, por ejemplo,⁹ considera a la violencia física como una de las múltiples manifestaciones que pueden presentarse en la escuela como parte de los problemas asociados a la convivencia. Por otra parte, los maestros y directivos difícilmente enuncian la palabra violencia para calificar los acontecimientos que dificultan el trabajo escolar; sin embargo señalan que los alumnos son cada vez más *agresivos, groseros y provocadores*.¹⁰

Este debate acerca de la definición del término, se ve afectado por elementos como los siguientes:

⁸ Ortega Ruiz, Rosario y Mora-Merchán, Joaquín. Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de educación*. España, Madrid: INECSE, 313, 7-27.

⁹ Moreno Olmedilla, Juan Manuel. Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*. España, Madrid: OEI 18, 289-204. Recuperada del sitio: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie18.htm>.

¹⁰ Furlán, Alfredo. Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, D.F.: Comie, 10 (26), 634.

⁷ Lleó Fernández Rocío (2000). *La violencia en los colegios*. Una revisión bibliográfica. Foro del debate. Recuperado el día 28 de septiembre del 2005 de la página: <http://roble.pntic.mec.es/~fromero/violencia/articulo.htm>



- La imprecisión del lenguaje, porque dentro de la misma categoría se incluye desde un insulto que puede ser una falta leve de indisciplina, hasta los actos de vandalismo o agresión física con armas.¹¹
- El significado cultural que otorgan los diferentes grupos sociales a los mismos o similares actos; de tal manera, en algunos contextos ciertas acciones pueden ser juzgadas como intimidatorias y que atentan contra los derechos personales, mientras que en otros no son vistas así.¹²
- El reconocimiento cada vez más abierto de la presencia de situaciones en la escuela como el consumo de drogas, el pandillerismo, el acoso sexual, etcétera, lo que obliga ampliar el concepto, pues tradicionalmente hacía referencia al uso de la fuerza y las amenazas contra los alumnos principalmente, y en menor grado también hacia los docentes.¹³

Sin la intención de hacer una definición del tema, aquí se presenta un panorama amplio de los conceptos relacionados con el fenómeno, denominado de manera genérica como violencia escolar, que es el término más frecuentemente utilizado en el campo de la investigación educativa y en distintas disciplinas de las ciencias sociales como la sociología y la psicología.

En varias de las definiciones del término de violencia escolar revisadas se señala como noción fundamental, el rompimiento de reglas de comportamiento o convivencia que conllevan una serie de repercusiones:

¹¹ Moreno, *op. cit.* p. 190.

¹² González Cuevas, E. L y Guerrero Dávila M.C. Investigaciones sobre violencia en el ámbito escolar. En Piña, J., Furlán, A y Sañudo Lya. (Coord.). *Acciones, Actores y Prácticas Educativas. La investigación Educativa en México 1992-2002*. Comie, 2003, p.290.

¹³ *Id.* p. 291.

*Es una forma grave de romper reglas de comportamiento que repercuten en daños físicos contra las personas y la propiedad.*¹⁴

*Es la trasgresión a las normas que hacen posible la convivencia dentro de los centros escolares, ya sea mediante el daño físico a las personas que en ella conviven o mediante el acoso, la amenaza, el chantaje, etcétera*¹⁵

Otras, como la de Hurrelman, destacan los efectos de las conductas violentas:

*La violencia escolar abarca todo el espectro de actividades y acciones que causan dolor o lesiones físicas o psíquicas a las personas que actúan en el ámbito escolar, o que persiguen dañar los objetos que se encuentran en dicho ámbito.*¹⁶

Las distintas tipologías de las conductas que expresan violencia en la escuela incluyen situaciones como las siguientes:

- El vandalismo escolar (también denominado violencia económica, que supone actos de destrucción o daño contra la propiedad).
- La agresión física en el contexto de peleas o directamente contra alumnos y profesores, incluyendo la agresión sexual.
- La agresión simbólica derivada de conceptos discriminatorios respecto a profesores, alumnos u otros miembros de la comunidad circundante.¹⁷

¹⁴ Fajardo, M. (Res). 2003; Estrategias para la prevención de la violencia y promoción de una cultura de paz en las escuelas. En *Boletín PREAL, Serie Prevención de la Violencia Escolar, 1(1)*. Recuperado el 28 de septiembre del sitio: <http://www.preal.org/programasindex2ip.php>

¹⁵ Furlán, A. et. al. Investigaciones sobre el consumo de drogas y su relación con la violencia escolar. En Piña, J., Furlán, A. y Sañudo Lya. (Coord.). *Acciones, Actores y Prácticas Educativas. La Investigación Educativa en México 1992-2002*. Comie, 2003, p. 232.

¹⁶ En Funk, W. Violencia escolar en Alemania. En *Revista de educación, 313*, 55.

¹⁷ Fajardo *op. cit.* Esta clasificación se presenta en los boletines del PREAL relacionados con la violencia escolar y también por otros autores.



Moreno plantea que la expresión más adecuada para el concepto es *Comportamiento o conducta antisocial en las escuelas* y señala que hay seis tipos:

- a) Disrupción en las aulas.
- b) Problemas de disciplina relacionados con conflictos entre profesores y alumnos.
- c) Vandalismo y daños materiales.
- d) Violencia física caracterizada por agresiones y extorsiones.
- e) Maltrato entre compañeros, denominado como *bullying*, que incluye insultos verbales, rechazo social, intimidación psicológica, entre otros.
- f) Acoso sexual.¹⁸

Esta clasificación implica una especie de jerarquización de las conductas antisociales. Así por ejemplo, en los problemas de disciplina relacionados con conflictos entre profesores y alumnos, no sólo se trata de manifestaciones de desorden dentro de la clase por parte de un pequeño grupo de alumnos (lo que caracteriza la *disrupción en las aulas*), sino que están presentes conductas que implican una menor o mayor dosis de violencia –desde la resistencia o el boicot pasivo, hasta el desafío y el insulto activo al profesorado, o de éste a los alumnos– que pueden desestabilizar por completo la vida cotidiana en el aula.

El vandalismo y la violencia física (conductas c y d) son, para este autor, ya estrictamente fenómenos de violencia: en el primer caso contra las cosas; en el segundo, contra las personas. El *bullying*¹⁹ se emplea en la literatura especializada para denominar los procesos de intimidación y victimización entre iguales, es decir, entre compañeros

de aula o de centro escolar.²⁰ Se trata de situaciones en las que uno o más alumnos acosan e intimidan a otro –víctima– a través de insultos, rumores, vejaciones, aislamiento social, apodos, etcétera. Aunque no incluye violencia física, este maltrato intimidatorio puede tener lugar a lo largo de meses e incluso años, siendo sus consecuencias ciertamente devastadoras, sobre todo para la víctima, pero también para el ambiente de convivencia del grupo.

El *bullying*, la intimidación o victimización, es una de las conductas de mayor presencia *oculta* entre los estudiantes y suele escapar al control consciente y racional de la propia institución escolar y de sus gestores, a diferencia de los otros tipos de conducta (disrupción, indisciplina, vandalismo y violencia física) que son más visibles tanto para el personal de la escuela como para los padres.²¹

En Europa se considera a Dan Olweus como el pionero de los estudios sobre este tema. Olweus,²² ha definido la victimización como una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: descenso en la autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el medio escolar, el desarrollo moral y los aprendizajes.

²⁰ Ortega y Mora, *op. cit.*

²¹ Inicialmente su estudio fue consecuencia del suicidio de tres adolescentes suecos que hicieron pública la ansiedad que les provocaba sentirse perseguidos e intimidados por algunos de sus compañeros.

²² Ortega, R. y Mora, J. Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de educación*. España, Madrid: INECSE, 313, 15.

¹⁸ Moreno, *op. cit.*

¹⁹ Funk, *op. cit.* p. 55, utiliza términos como *bullying* (intimidar), agobiar y acosar dentro de esta categoría.

Finalmente, el acoso sexual –como el *bullying*– es un fenómeno o manifestación oculta de comportamiento antisocial. Es un tema que ha sido poco estudiado en países en desarrollo; los datos que se tienen provienen de trabajos realizados en países como Holanda²³ y Alemania.²⁴ La inspección escolar holandesa la define así:

*El acoso sexual incluye cualquier forma de atención sexualmente orientada, ya sea expresada de modo verbal, físico o de otra forma no verbal, ya sea deliberada o de otra manera que no se siente como bienvenida por la persona sometida a ella. Dicha conducta ocurre dentro o en contexto de una situación escolar.*²⁵

En las definiciones y caracterizaciones de las conductas asociadas a la violencia escolar que se acaban de presentar, es el alumno el que es considerado como el *sujeto y objeto* de violencia. Sin embargo, es riesgoso e ingenuo suponer que las conductas violentas sólo son ejercidas por los alumnos, o sólo se dan entre alumnos.

Estudios latinoamericanos²⁶ muestran evidencias de una fuerte presencia, sobre todo, de agresiones verbales e insultos por parte de los profesores hacia los alumnos.²⁷

²³ Mooij, *op. cit.*

²⁴ Funk, *op. cit.*

²⁵ Mooij, *op. cit.* p. 31.

²⁶ Los estudios de Ortega, et. al. Violencia Escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10(26), 787-804; Abramovay, Miriam. Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robo y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10(26), 833-864 y el de Gómez Nashiki, Antonio. Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, D.F.: Comie, 10 (26), 693-718.

²⁷ Ortega lo expresa de una manera más categórica: “cuando han profundizado en el ámbito escolar, los índices de abuso de adultos hacia los jóvenes han resultado escalofriantes”.

Los docentes afirman que se utilizan como *medidas* correctivas a fin de imponer disciplina.

Por otro lado, los docentes también pueden ser objeto de violencia por parte de los estudiantes; esto se ha observado principalmente en escuelas de nivel secundaria y superiores. Y más aún, está comprobado que en muchas ocasiones, las víctimas se vuelven agresores como reacción a las conductas de que son objeto. Abramovay afirma que víctimas, testigos y agresores comparten la misma escuela y muchas veces cambian de roles, dependiendo de la dinámica que tengan los conflictos.²⁸

Para algunos estudiosos del tema como Abramovay y Gómez, los conflictos violentos ocurridos en el espacio escolar tienen su origen en la propia estructura organizacional de cada establecimiento educativo. Esta afirmación parece extrema, pues puede aducirse que la escuela no juega un papel central en la generación de conductas de violencia y que ésta es más bien producto de la conjugación de una serie de elementos externos que la escuela no está en posibilidades de controlar. Sin embargo, como se muestra anteriormente, son muchas las causas de este fenómeno, entre las cuales se encuentra la forma en que se gestionan las relaciones personales al interior de las instituciones escolares, a través, por ejemplo, de los sistemas disciplinarios.

2.2. Sobre la disciplina

Como se señala en la sección anterior, al hablar de violencia en la escuela, es inevitable hacer referencia al tema de la disciplina.

²⁸ Abramovay, Miriam. Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robo y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, D.F.: Comie, 10(26), 863.

Estudios sobre la relación entre disciplina y violencia han encontrado que cuando existe un sistema de disciplina claro y consistente se obtienen múltiples beneficios. Por un lado, se propicia un clima que favorece el trabajo armónico de los docentes con su grupo, así como entre el personal docente y con el equipo directivo. Por otro, la existencia de reglas claras orienta a los miembros de la escuela sobre las conductas que son aceptadas y las que no, así como las sanciones a las que pueden hacerse acreedores, favoreciendo con ello la disminución de conductas de indisciplina por parte de los alumnos.²⁹

En la actualidad, el término disciplina escolar tiene varias acepciones. Se utiliza para referirse a la aplicación de sanciones o castigos cuando se infringen normas; para señalar el desarrollo de habilidades cognitivas o morales; para hacer referencia al establecimiento de reglas que propicien un clima donde se favorezca el aprendizaje; para referir el control que ejerce una persona sobre otra con la finalidad de imponer obediencia y, también, para señalar el autocontrol que ha desarrollado una persona sobre cierto aspecto.³⁰

Como puede observarse, algunas de estas acepciones tienen un tinte negativo en tanto que se utiliza como sinónimo de sometimiento, de control, de obediencia; mientras que otras tienen acepciones positivas relacionadas con la creación de condiciones para desarrollar habilidades, autocontrol y valores

para la convivencia. En este último sentido, es que se han pronunciado especialistas de la educación, porque al entender así a la disciplina se establece un vínculo con las tareas de la escuela, como la formación cívica y ética de los alumnos y la creación de un clima ordenado para favorecer el trabajo académico y el aprendizaje de los estudiantes.

Las acepciones antes mencionadas se relacionan, asimismo, con dos modelos o enfoques de *disciplinamiento* basados en concepciones diferentes sobre la formación para la convivencia en comunidad: de *mando obediencia* y *democrático*.

El *modelo de mando obediencia o control externo*, se refiere a todas las formas de intervención que procuran que el estudiante pueda frenar sus impulsos imponiéndole un control externo, de tal modo que no aprende el autocontrol sino que restringe sus acciones para evitar un sufrimiento o una privación. En esta categoría entran las formas de control como las penitencias, amenazas o exclusiones que tanto en los ámbitos familiares como escolares van adoptando diversas versiones según las épocas y los contextos.

El *modelo de convivencia democrática* se caracteriza por la construcción colectiva de las normas que regulan la interacción de los actores educativos en el aula y en la escuela tendiente a desterrar el modelo de disciplinamiento propio de una cultura de mando-obediencia. El discurso que está a la base de este enfoque, gira en torno a la capacidad formadora de la escuela (no represora), constituyendo el ámbito propicio para la convivencia y para el aprendizaje de las relaciones interpersonales, donde a los alumnos se les otorga el derecho a la defensa, elemento fundamental en el ejercicio democrático.

Asimismo, este modelo se apoya en un paradigma preventivo que intenta abordar

²⁹ Guil Bozal, Rocío y Mestre Navas, José Miguel. Violencia escolar: su relación con las actitudes sociales del alumnado y el clima social del aula. *Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social* (R.E.I.P.S.). 2(1). Recuperada de la página: <http://www.psico.uniovi.es/REIPS/v2n1/art1.html>

³⁰ Furlán, Alfredo et. al. Investigaciones sobre disciplina e indisciplina. En Piña, Juan Manuel y Furlán, Alfredo (Coord). *Acciones, Actores y Prácticas Educativas. La Investigación Educativa en México 1992-2002*. México, D.F.: Comie, 2003. p. 259-262.



los conflictos antes de su emergencia y comprender la lógica de su funcionamiento para actuar en consecuencia. No se hace hincapié en el acatamiento de la norma por la norma misma, sino en el compromiso de su cumplimiento por la convicción del valor que representa. La norma es en este caso texto y contexto de los procesos de enseñanza-aprendizaje; producto del consenso; representa lo común en lo heterogéneo, no es para siempre, se reajusta, es abierta y flexible; prohíbe, pero promete.³¹

Las investigaciones realizadas tanto en México como en otros países relacionadas con el tema de la disciplina, muestran claramente que predomina el uso del primer modelo referido. En este sentido, los problemas para la institucionalización del modelo de convivencia escolar están básicamente representados por la persistencia de actitudes autoritarias, la inconsistencia de muchas de las normas elaboradas y la falta de claridad en los procesos de imposición de sanciones, generando un sentimiento colectivo de impunidad que desvirtúa el proceso de convivencia democrática.³²

2.3. Sobre el consumo de sustancias nocivas

Desde el punto de vista médico, las drogas son aquellas sustancias cuyo consumo puede producir dependencia, estimulación o depresión del sistema nervioso central, o que dan como resultado un trastorno en la función del juicio, del comportamiento o del ánimo de la persona. Una droga es toda sustancia capaz de alterar el organismo y su acción psíquica, ejerciendo sus efectos sobre

³¹ Sús, María Claudia (2005). Convivencia o disciplina. ¿Qué está pasando en la escuela? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, D.F., 10(27), 985-987.

³² Sús, *op. cit.* p. 2.

la conducta, la percepción y la conciencia. La dependencia a la droga consiste en el consumo excesivo, persistente y periódico de toda sustancia tóxica.

Existe una segunda concepción que es de carácter social. Según ésta, las drogas son sustancias prohibidas, nocivas para la salud, de las cuales se abusa y que en alguna forma traen un perjuicio individual y social. Sin embargo, se distingue entre drogas lícitas e ilícitas.

El término de consumo de drogas o sustancias nocivas es el nombre genérico que se ha encontrado en la literatura para hacer referencia al consumo de alcohol, tabaco, inhalantes, otras drogas y fármacos.³³

En estudios recientes, se ha identificado que el consumo de drogas de distinto tipo es un fenómeno que se ha incrementado de manera importante en los últimos años y si bien no se han encontrado índices alarmantes entre la población escolar, lo trascendente de este hecho es que cuando los jóvenes las consumen están más propensos a cometer conductas antisociales tanto en el exterior como en el interior de las escuelas.³⁴

Las investigaciones también han encontrado que el consumo de drogas se inicia cada vez a edades más tempranas, siendo el periodo de 12 a 17 años el más susceptible; que es un fenómeno que ocurre dentro de las escuelas cada vez con más frecuencia y se disemina de manera importante entre grupos de iguales, de modo que si un estudiante las consume es probable que lo fomente entre

³³ Weilandt, Andreas. *La drogadicción, su impacto en la sociedad y rol del trabajador social en la drogadicción*. Recuperada de la página: <http://www.monografias.com/trabajos13/ladrogcc/ladrogcc.shtml#>

³⁴ Rojas-Guiot, Estela et al. Consumo de alcohol y drogas en estudiantes de Pachuca. *Salud Pública de México*, 41 (4), 297-308. Recuperado de la página: http://www.insp.mx/salud/41/414_7.pdf

sus compañeros. Por ello, parece claro que la escuela debe involucrarse crecientemente en la prevención y en algunos casos, la atención al problema.³⁵

2.4. Factores o variables asociadas a la indisciplina, la violencia escolar y el consumo de sustancias

Al hacer referencia a los factores causales de conductas antisociales dentro de la escuela como la indisciplina y la violencia, es importante enfatizar que para ambos fenómenos se han encontrado factores similares, sin embargo en cada problemática se observa que algunos ejercen mayor o menor influencia. Aquí se presentan los factores generales que se han identificado en la literatura y que están asociados a la violencia, la indisciplina y el consumo de sustancias.

Existe un relativo acuerdo respecto a que los factores causales de los problemas en cuestión pueden ser externos o internos a las escuelas. Dentro de los factores externos se presentan los individuales, como personalidad y sexo, así también sociales como la pobreza, la discriminación por raza, el género, la condición social y factores familiares. Dentro de los factores internos a la escuela, destacan el sistema de disciplina, la exigencia académica, la calidad de las relaciones entre profesores, alumnos, padres, los estilos de enseñanza observados en el aula.³⁶

³⁵ Medina-Mora, Ma. Elena, et. al. Consumo de drogas entre adolescentes: resultados de la Encuesta nacional de adicciones 1998. *Salud Pública*. 43. *Uso y abuso del alcohol en jóvenes*. Universidad de Oviedo. Recuperado de: <http://www.psico.uniovi.es/REIPS/v1n0/articulo6.html>

³⁶ Fajardo, *op. cit.*, Guil y Mestre, *op. cit.* y Conace. *Quinto estudio nacional de drogas en población escolar de Chile, 2003. 8° Básico a 4° Medio*. Chile: Recuperado del sitio web: http://www.conacedrogas.cl/inicio/pdf/Quinto_Estudio_Consumo_Drogas_Poblacion_Escolar_Chile2003.pdf

La clasificación sobre los factores asociados a la violencia escolar³⁷ es también útil para explicar los otros fenómenos estudiados en este documento, es decir, la indisciplina y el consumo de sustancias:

- La violencia estructural derivada de la organización social; desde esta perspectiva la violencia escolar sería consecuencia de la participación de los estudiantes en procesos que filtran dicha violencia estructural presente en el conjunto de la sociedad.
- La violencia omnipresente en los medios de comunicación social a la que los alumnos están expuestos muchas horas diarias. Funk (1997) ha estudiado en Alemania la relación entre el consumo de películas de acción y terror por parte de los estudiantes y la violencia en las escuelas encontrando una relación positiva entre ambos.
- Los modelos violentos que los alumnos ven –aprenden e incluso sufren– en su propia familia y en su entorno socio comunitario más inmediato; destaca aquí la influencia de los iguales.
- El hecho de que los centros educativos, en especial los de secundaria, se han mantenido casi siempre al margen de las dimensiones no académicas de la educación (desarrollo moral, integración social, entre otros.); al haber olvidado los procesos interpersonales de la convivencia diaria, se encuentran ahora con graves problemas para articular una respuesta educativa ante el comportamiento antisocial, o los problemas de convivencia en general.

Particularmente, en el tema de la violencia en las escuelas, los factores se identifican a partir de una amplia revisión de estudios

³⁷ Moreno, *op. cit.*



realizados en Alemania,³⁸ en donde se señalan que las determinantes casuales de los actos violentos son:

- *Personalidad del escolar.* Cuanto más aislado se siente un escolar, más participa en peleas. Cuanto mayor es su necesidad de estimulación, más miente, insulta, se pelea, realiza actos vandálicos y amenaza con armas o acosa sexualmente a otros.
- Con respecto a la *familia*, cuanto más apoyo se cree recibir de los padres y mejor es la relación social con ellos, se cometen menos actos vandálicos; por el contrario, un tipo de educación restrictiva o agresiva por parte de los padres, aumenta las probabilidades de que el escolar se implique en actos de violencia en la escuela, ya sea como autor o como víctima. No se encuentran diferencias entre varones provenientes de familias completas o a cargo de un solo padre; no así en el caso de las mujeres a cargo de uno solo de sus progenitores, donde sí se observa mayor manifestación de conductas violentas con respecto a aquellas que viven en familias completas. La ausencia de los padres en casa durante todo el día por motivos de trabajo muestra relación con el hecho de que los chicos se impliquen en peleas y actos vandálicos.
- Con respecto al *grupo de coetáneos*, hay consistencia en el hecho de que los estudiantes sean integrantes de pandillas informales en su tiempo libre y un mayor ejercicio de actos vandálicos.
- Con relación a la *escuela*, se observa que

la reprobación está fuertemente asociada con la agresividad. Por otro lado, los buenos estudiantes dicen ser menos violentos que los malos estudiantes. Resulta interesante que en este análisis se haya encontrado que cuanto más se valora la relación profesor alumno y cuanto mejor ve el estudiante sus posibilidades de desarrollo en la escuela, menos actos violentos refiere. En pocos casos se puede demostrar la influencia del tamaño de la clase o de la escuela sobre los actos violentos de los escolares, aunque en algunos estudios se ha encontrado que a menor cantidad de alumnos por profesor se reduce la ejecución de actos vandálicos.

- Con respecto a los *medios de comunicación*, se encontró que hay una clara relación entre el consumo pasivo de películas de acción y terror, y la violencia escolar.

En lo que concierne al consumo de drogas, además de algunos ya mencionados en relación con la violencia y la disciplina, un estudio realizado en Chile identifica los siguientes factores:³⁹ entre los personales se encuentra la necesidad de aceptación por el grupo de pares; con respecto a la familia, la desintegración familiar, las relaciones conflictivas y las bajas expectativas de los padres sobre el logro escolar de sus hijos. Entre los factores escolares se destaca que la tolerancia al uso de sustancias por directivos y profesores la favorece; influye asimismo, la disponibilidad de drogas en el entorno inmediato del estudiante –la familia, el grupo de amigos, entre otros .

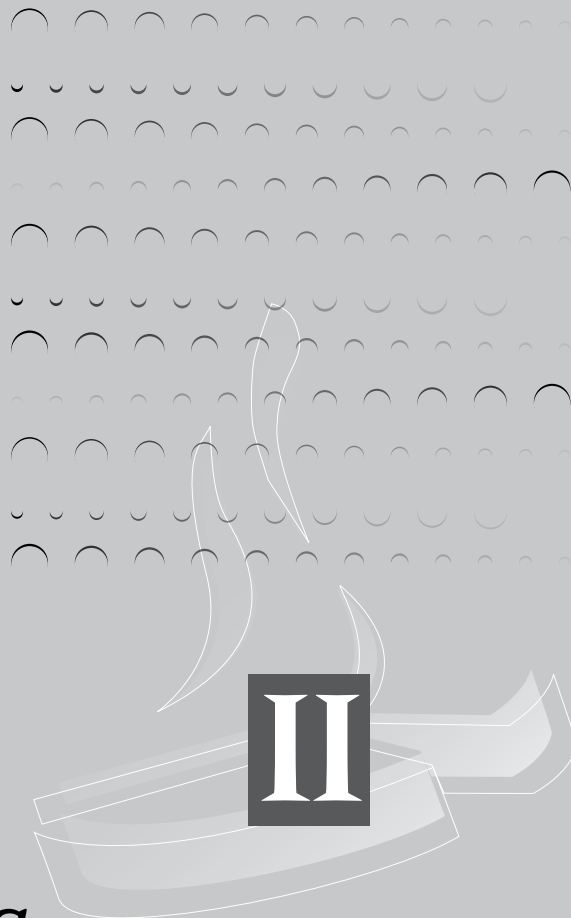
Los elementos presentados en este capítulo dan cuenta de los tópicos centrales en relación con cada uno de los temas que aborda este reporte: la violencia escolar, la

³⁸ Funk, *op. cit.* En este documento se presenta una revisión de estudios que dan cuenta de los factores que inciden en la violencia escolar. Aunque el contexto del que provienen es muy distinto al mexicano, los hallazgos referidos permiten adelantar hipótesis para éste.

³⁹ Conace, *op. cit.*

disciplina y el consumo de sustancias. Estos elementos son necesarios para contextualizar y apoyar las reflexiones y conclusiones que surgen a partir de los resultados tanto del estudio cuantitativo como del cualitativo.





SEGUNDA PARTE

EL ESTUDIO NACIONAL SOBRE VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS Y SECUNDARIAS DE MÉXICO

Capítulo 3. La participación de los alumnos en actos de violencia

Algunos aspectos de la experiencia de los alumnos dentro de la escuela están relacionados con la manifestación de conductas consideradas como violentas: agresiones verbales, físicas y de daño a las instalaciones de la escuela. En este capítulo se describe la magnitud con la cual se presentan estas conductas tanto en primaria como en secundaria, así como el comportamiento de la violencia ejercida por los alumnos en función de otras variables de interés tales como su edad y sexo, aspectos de su experiencia escolar y condiciones de su entorno familiar. La información que se presenta en el capítulo proviene exclusivamente de las respuestas que proporcionaron los alumnos de primaria y secundaria a los cuestionarios de contexto.

Las hipótesis de trabajo que guiaron el análisis de la información en este capítulo fueron las siguientes:

1. La proporción de alumnos que participa en actos de violencia en México es menor al 25 por ciento.⁴⁰
2. Una proporción menor de alumnos de primaria participa en actos de violencia en comparación con los alumnos de secundaria.
3. La participación en actos de violencia es mayor entre los hombres que entre las mujeres.

4. A mayor edad de los alumnos es mayor su participación en actos de violencia.
5. Los alumnos con altas calificaciones tienen una participación menor en actos de violencia que los alumnos con calificaciones bajas o reprobatorias.
6. Los alumnos que enfrentan cambios de escuela en su trayectoria como estudiantes manifiestan una mayor propensión a realizar actos agresivos.
7. Existen diferencias en la participación en actos de violencia entre alumnos de distintas modalidades educativas.
8. Los alumnos del turno vespertino participan más en actos de violencia que los del turno matutino.
9. Los alumnos cuyos padres tienen poca o nula escolaridad reportan una mayor participación en actos de violencia que aquellos con padres más escolarizados.
10. La magnitud de la participación en actos de violencia es menor entre los alumnos en cuya estructura familiar están presentes ambos padres o tutores.
11. Los alumnos que perciben relaciones familiares conflictivas en su casa participan más en actos de violencia que quienes identifican una interacción más armónica.
12. Los alumnos cuyos padres tienen conocimiento del lugar en que se encuentran cuando no están en la escuela, participan menos en actos de violencia que aquellos que no son vigilados.

⁴⁰ La magnitud de este porcentaje se ha determinado en función de lo que otros estudios en Latinoamérica reportan, como más adelante se señala.

Con objeto de mostrar la manera en que se prueban estas hipótesis y de contribuir a los objetivos más generales del estudio, la información se presenta con la siguiente estructura: en primer lugar se describe el porcentaje de alumnos que señalaron su participación en cada una de las conductas violentas sobre las que se les interrogó; posteriormente se analiza en forma global la violencia ejercida por los alumnos a través de los resultados en el índice de participación en actos de violencia. Conforme se desarrolla el capítulo, se presenta el comportamiento de este índice a la luz de las hipótesis formuladas.

Al final del capítulo se sintetizan los resultados asociados a las hipótesis planteadas y se discuten brevemente los hallazgos encontrados.

3.1. Participación de los alumnos en actos de violencia

Las preguntas de los cuestionarios de contexto que exploraron la participación de los

alumnos en actos de violencia aparecen en la tabla 6; ésta muestra también los porcentajes estimados en el caso de los alumnos de primaria.

Los datos sugieren en general, una muy baja incidencia de las problemáticas abordadas. Es especialmente bajo el porcentaje de los alumnos que aceptan participar en el robo de algún objeto o dinero al interior de la escuela. Casi dos alumnos de cada diez aceptaron haber participado en peleas en las que hubiesen dado golpes, y alrededor de uno de cada diez dijo haber robado o amenazado a sus compañeros, o bien, dañado las instalaciones de la escuela.

En secundaria los porcentajes son también bajos –menores, de hecho, a los registrados en primaria (véase tabla 7). La proporción más alta corresponde en este caso a peleas con golpes, donde aproximadamente uno de cada diez estudiantes señala haberlo hecho durante el ciclo escolar; le siguen el daño a instalaciones y/o equipo de la escuela, la intimidación a compañeros –denominado también *bullying*– y, con el menor porcentaje

TABLA 6. PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE PARTICIPAN EN ACTOS DE VIOLENCIA: PRIMARIA

En este año escolar...	Porcentaje estimado	Error estándar	Intervalo de confianza al 95 %	
	%	%	Límite inferior	Límite superior
¿Has participado en peleas en las que hayas dado golpes?	19.0	.4	18.2	19.8
¿Participaste en un grupo de estudiantes que haya robado o amenazado a otros alumnos?	10.9	.3	10.3	11.6
¿Participaste en actividades que dañaron las instalaciones de la escuela?	9.0	.3	8.5	9.5
¿Robaste algún objeto o dinero dentro de la escuela?	2.1	.1	1.9	2.4

Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, primaria.

TABLA 7. PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE PARTICIPAN EN ACTOS DE VIOLENCIA: SECUNDARIA

En este año escolar...	Porcentaje estimado	Error estándar	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
			%	
¿Has participado en peleas en las que hayas dado golpes? (dentro o fuera de la escuela)	11.1	.2	10.6	11.6
¿Participaste en actividades que dañaron las instalaciones, el mobiliario o equipo de la escuela? (pintas, graffiti, descomponer chapas de puertas, etcétera).	7.3	.2	6.9	7.6
¿Participas en un grupo de estudiantes que haya intimidado o amenazado a otros alumnos de la escuela?	6.8	.2	6.5	7.2
¿Has robado algún objeto o dinero dentro de la escuela?	1.3	.1	1.2	1.5

Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, secundaria.

estimado, el robo de objetos o dinero dentro de la escuela.

Las diferencias en el porcentaje de alumnos de primaria y secundaria que reportan haber ejercido las diversas agresiones sobre las que se les interrogó llaman la atención. Una posible explicación es que en secundaria los jóvenes fueron más renuentes a autoincriminarse en conductas violentas; también es plausible suponer que éstas se juzguen en forma más relajada que en primaria, de suerte que se pasen por alto varias de sus manifestaciones.

3.2. Índice de participación de los alumnos en actos de violencia

Con el uso de la técnica de análisis de componentes principales las preguntas que exploran las conductas violentas de los alumnos se agruparon empíricamente, formando de esta manera el *Índice de participación de los*

alumnos en actos de violencia. Este índice se construyó para cada uno de los niveles educativos estudiados.⁴¹ Como fue señalado en el capítulo metodológico, tiene un rango de valores que oscila entre cero y cien.⁴²

En general, es decir, sin distinguir por ningún factor de comparación, la media estimada del índice para primaria asciende a 8.8 (la media real se ubica entre el 8.4 y el 9.1). En secundaria, se alcanza una media estimada de 5.6 con un intervalo de confianza que va de 5.4 a 5.8. Estas estimacio-

⁴¹ Cfr. con el apartado metodológico para ampliar la referencia al análisis de componentes y la transformación de los valores de su escala. El porcentaje de varianza de las variables originales que explica el índice es de 34.8 y 38.6 por ciento para primaria y secundaria respectivamente.

⁴² El paquete estadístico utilizado proporciona los resultados originales en una escala con media cero y con desviación estándar de uno, esa escala se ha transformado de cero a cien para utilizar un referente más fácil de interpretar.

nes confirman que la violencia ejercida por los alumnos de las escuelas mexicanas es relativamente baja y que los de secundaria aceptan en menor medida haber participado en actos de violencia.

3.3. La participación en actos de violencia según características personales de los alumnos

Una primera comparación del índice de violencia ejercida atiende a características personales de los alumnos; en lo que respecta al género, el análisis muestra una diferencia significativa entre hombres y mujeres en ambos niveles educativos. En primaria el promedio de participación en actos de violencia es claramente más alto entre los hombres que entre las mujeres (12.7 y 4.9 respectivamente). En secundaria, la diferencia también es significativa; para los hombres el promedio estimado es de 8.3 y para las mujeres de 3.3.

Por otra parte, en los dos niveles educativos es patente que la edad de los alumnos se asocia a su comportamiento violento. En general, los valores estimados para cada nivel, aumentan conforme lo hace la edad, aunque las diferencias no son estadística-

mente significativas en todos los casos (véase tabla 8).

La tendencia general ya reportada en el sentido de un mayor índice de violencia ejercida por los alumnos de primaria que por los de secundaria se confirma al analizar la distribución de los porcentajes estimados de acuerdo a la edad en cada uno de los dos niveles; como es patente, aún los alumnos de primaria que registran el promedio más bajo (los de 11 años) alcanzan un valor más alto que cualquiera de los de secundaria.

3.4. La participación en actos de violencia según factores de la experiencia escolar

Un aspecto muy importante en la experiencia escolar del alumno es el promedio de calificaciones que obtiene, ya que ese dato informa sobre su desempeño académico. Diversos factores influyen sobre el logro escolar de los alumnos; a la vez, éste se asocia con otros comportamientos escolares y sociales que desarrollan.

Considerando el promedio de calificaciones que los estudiantes declararon haber obtenido en el bimestre previo a la aplicación de los cuestionarios de contexto, se observó

TABLA 8. ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN EN ACTOS DE VIOLENCIA Y EDAD DE LOS ALUMNOS: PRIMARIA Y SECUNDARIA

Primaria					Secundaria				
Edad	Media estimada	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%		Edad	Media estimada	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
			Límite inferior	Límite superior				Límite inferior	Límite superior
11	7.5	.2	7.0	8.0	14	5.0	.1	4.8	5.3
12	8.5	.2	8.1	8.9	15	5.6	.1	5.4	5.9
13	11.1	.4	10.4	11.9	16	6.9	.3	6.3	7.5
14	12.1	.8	10.4	13.7	17	7.1	.5	6.0	8.1
Nacional	8.8	.2	8.4	9.1	Nacional	5.6	.1	5.4	5.8

Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, primaria y secundaria.

una tendencia inversa en la relación entre ese aspecto y los valores del índice de participación en actos de violencia: a mayor calificación del alumno, menor es el puntaje obtenido en el índice (véase gráfica 1).

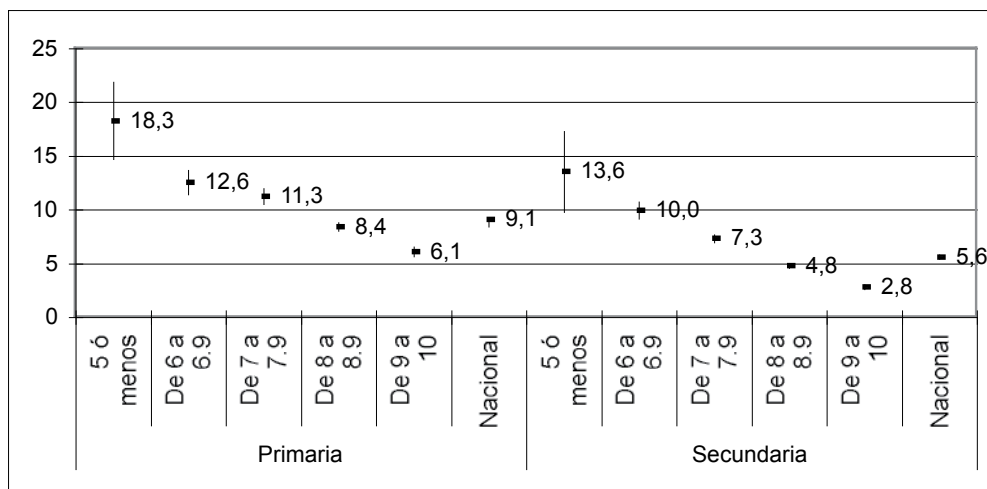
En cada nivel educativo, las pruebas de hipótesis realizadas indican entre qué grupos de alumnos –de acuerdo a sus calificaciones previas– existen diferencias estadísticamente significativas en su participación en actos de violencia, medida por el índice que aquí se reporta. Tanto en primaria como en secundaria, se identifican cuatro grupos distintos.

Los alumnos de primaria con calificación reprobatoria (cinco o menos) son los que registran un puntaje promedio más alto en el ejercicio de la violencia y difieren significativamente de los alumnos que obtienen cualquier otra calificación; los otros grupos están conformados por: I) los alumnos con calificación promedio el bimestre anterior a la aplicación de los cuestionarios entre 6 y 7.9; II) los alumnos con calificaciones entre 8 y 8.9, y III) quienes reportaron las más altas calificaciones (entre 9 y 10).

En secundaria el grupo que registra un mayor puntaje en el índice de participación en actos de violencia incluye tanto a los alumnos que obtienen calificaciones reprobatorias como a aquellos que reportaron como máximo un promedio de 6.9; los otros tres grupos corresponden a quienes se ubican en los rangos de calificaciones restantes. Esto significa que entre todos ellos hay diferencias estadísticamente significativas en el índice de violencia ejercida.

Por otro lado, la experiencia escolar que viven los alumnos que se han cambiado de plantel escolar en más de una ocasión, parece tener una relación directa con la participación en actos de violencia, dado que aquéllos que se han cambiado más veces de escuela tienen un mayor promedio en el índice de participación en actos de violencia. Para el caso de primaria, los que no reportaron haberse cambiado de escuela, tienen el promedio más bajo en actos de violencia (7.9); éste es significativamente distinto del promedio de todos los demás. Los que se han cambiado dos veces, obtienen un puntaje significativamente mayor en el índice (11.2)

GRÁFICA 1. ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN EN ACTOS DE VIOLENCIA Y PROMEDIO DE CALIFICACIONES: PRIMARIA Y SECUNDARIA



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, primaria y secundaria.

que quienes sólo se cambiaron una vez (9.4). Sin embargo, no hay diferencias significativas entre los que se cambiaron dos y tres veces –o más– en la violencia que manifestaron.

Esta misma tendencia se presenta en cada modalidad de primaria, aunque se detecta un comportamiento muy particular de los alumnos que asisten a escuelas Indígenas (véase gráfica 2).

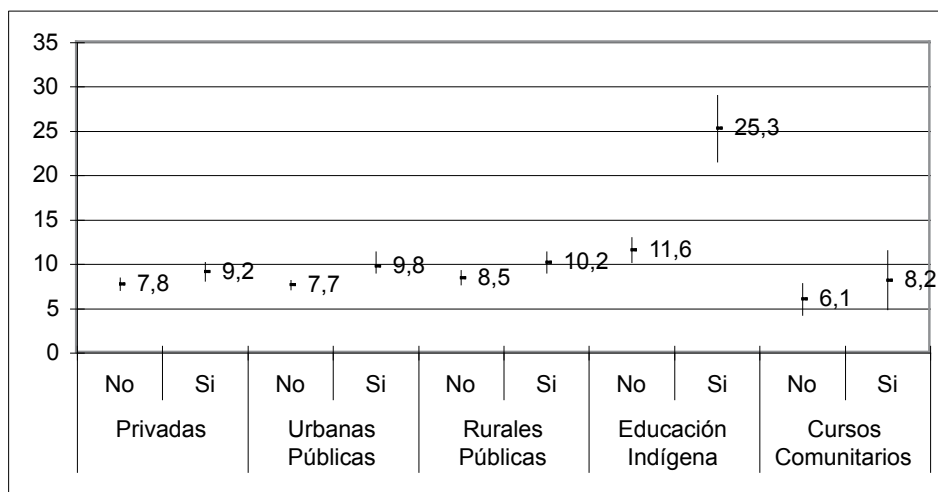
Los alumnos de educación Indígena que afirmaron haberse cambiado al menos una vez de escuela, aceptaron participar en más actos de violencia que todos los demás; el puntaje promedio que alcanzan es, como se puede ver, muy alto en relación con el resto. Incluso, los alumnos de esta modalidad que no reportaron haber cambiado de escuela nunca, alcanzaron un promedio en el índice de violencia ejercida similar al obtenido por los alumnos de otras modalidades que sí dijeron haber experimentado cambios de escuela.

En secundaria, hay un total de 13.4 por ciento de los alumnos que se han cambia-

do de escuela, estos se distribuyen de la siguiente manera: el 10.3 por ciento una vez, el 1.9 por ciento dos veces y 1.2 por ciento tres veces o más. Aquí también se observa que los alumnos que no se han cambiado de escuela son quienes en promedio manifiestan menos violencia (5.1) y este valor es significativamente distinto del registrado por todos los demás alumnos que sí se han cambiado. En el otro extremo, los alumnos que sí cambiaron de escuela tres o más veces, obtienen el puntaje promedio más alto en el índice de violencia ejercida (12.0).

Este mismo análisis distinguiendo entre quienes habían cambiado de escuela – independientemente de la cantidad de veces que lo hubiesen hecho– y los que no, muestra que el índice promedio de violencia ejercida de los primeros es mayor, y la diferencia con el otro grupo de alumnos es estadísticamente significativa; esta tendencia general se mantiene en todas las modalidades educativas (véase gráfica 3).

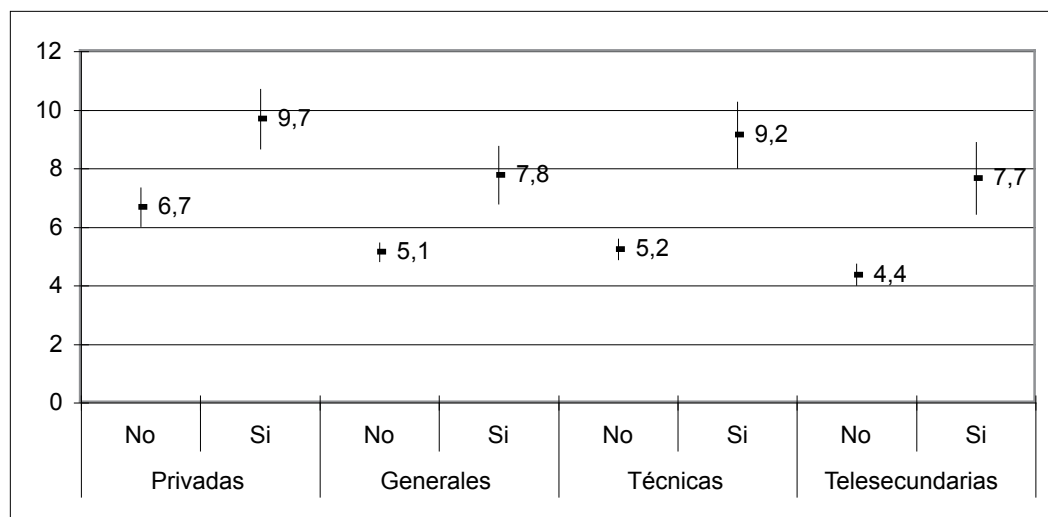
GRÁFICA 2. ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN EN ACTOS DE VIOLENCIA Y CAMBIO DE ESCUELA POR MODALIDAD EDUCATIVA: PRIMARIA



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, primaria.



GRÁFICA 3. ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN EN ACTOS DE VIOLENCIA Y CAMBIO DE ESCUELA POR MODALIDAD EDUCATIVA: SECUNDARIA



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, secundaria.

Esta exploración no permite atribuir ninguna relación de causalidad a los fenómenos en cuestión. Sin embargo, cabe presumir que una proporción importante de alumnos de primaria y secundaria que participa en actos de violencia, justamente ha cambiado de escuela por haber sido objeto de expulsión.

Un factor más de la experiencia escolar del alumno abordado a través de los cuestionarios de contexto es el relativo a la repetición de año escolar. Para el caso de

primaria, alrededor del veinte por ciento de los alumnos indicó haber reprobado algún año (la gran mayoría uno solo). Ahora bien, el índice de violencia ejercida muestra diferencias significativas según el número de años escolares repetidos (véase tabla 9), en tanto es menor el número de éstos, es más bajo el índice y viceversa; por supuesto, el valor promedio más bajo corresponde a quienes han experimentado una trayectoria escolar regular.

TABLA 9. ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN EN ACTOS DE VIOLENCIA Y NÚMERO DE AÑOS REPETIDOS REPORTADOS POR EL ALUMNO: PRIMARIA

	Media estimada	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Ninguno	7.9	.2	7.6	8.3
1 año	10.9	.4	10.2	11.7
2 años	13.1	.8	11.5	14.7
3 años o más	18.9	1.7	15.7	22.2
Nacional	8.8	.2	8.4	9.1

Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, primaria.



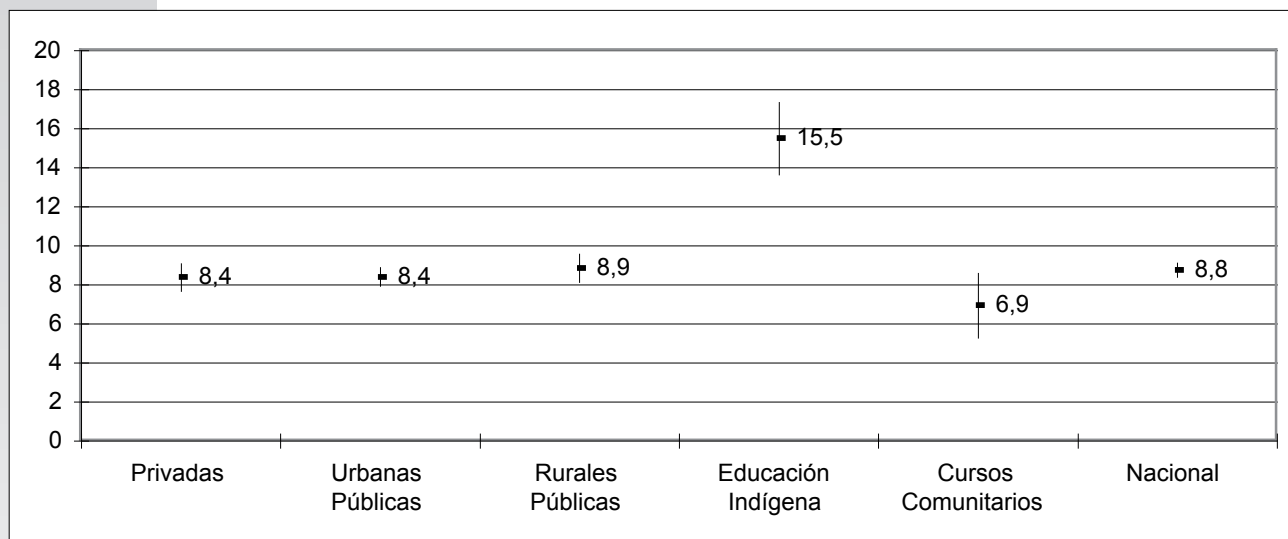
El patrón descrito para la educación primaria se mantiene en el caso de la secundaria. Al repetir algún grado escolar los alumnos se incorporan al grupo de estudiantes con rezago educativo; en consecuencia se ubican en las edades fuera de la normatividad, y, como se ha analizado en párrafos anteriores, también la extraedad se asocia al ejercicio de la violencia.

En el orden de los factores escolares explorados, una distinción más general tiene que ver con la modalidad educativa a la que asisten los alumnos. La gráfica 4 permite apreciar que las modalidades Privada, Urbana Pública y Rural obtienen en promedio, puntajes muy similares a la media general; asimismo, los intervalos de

confianza de las medias estimadas muestran que, en realidad, sólo hay un grupo significativamente distinto de los demás: el correspondiente a la educación Indígena, cuyo índice promedio es bastante mayor que los restantes.

El cuestionario de contexto no aporta información adicional que permita explorar más a profundidad el resultado de los alumnos de escuelas Indígenas. Cabe presumir por tanto, al menos dos posibilidades: por un lado, efectivamente una mayor incidencia de las problemáticas abordadas como indicadores de violencia ejercida; por otro, que los alumnos de esta modalidad aceptan más fácilmente que los demás haber realizado actos agresivos.⁴³

GRÁFICA 4. ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS EN ACTOS DE VIOLENCIA: PRIMARIA



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, primaria.

⁴³ En la primera hipótesis, y considerando que la violencia es un obstáculo para el desempeño académico en la medida en que limita la construcción colectiva del conocimiento –ya que tensa o incluso deteriora las relaciones interpersonales– los alumnos de escuelas Indígenas se encontrarían en situación desventajosa con respecto a los de otras modalidades educativas.

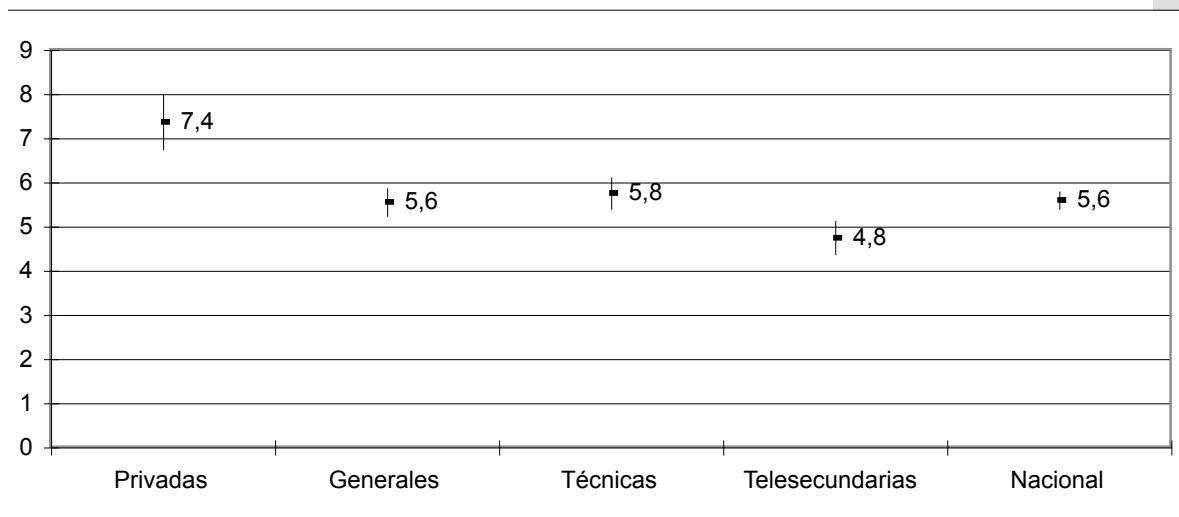
En el caso de la educación secundaria, los promedios estimados en cuanto al índice de violencia ejercida por modalidad, muestran que los alumnos de las escuelas secundarias Generales y Técnicas, no difieren entre sí; aunque sí lo hacen con respecto a las otras (véase gráfica 5). Las modalidades que se encuentran en los extremos, la Telesecundaria y las escuelas Privadas, difieren significativamente de todas las demás.

Cabe recordar que la escala en la que fue medida la participación en actos de violencia oscila entre cero y cien puntos; por lo tanto, aunque las escuelas Indígenas en el caso de primaria y las escuelas Privadas en el de la secundaria, registren un promedio significativamente mayor al resto de las modalidades, la manifestación de esta problemática sigue siendo relativamente baja. Las modalidades de ambos niveles educativos en las que los alumnos aceptaron mayor participación en actos de violencia, tienen características muy distintas desde el punto de vista socioeconómico y cultural. Esto permite suponer que

la violencia está vinculada con una amplia variedad de condiciones socioculturales, y que sujetos con distintos perfiles están en posibilidad de participar en actos disruptivos. Evidentemente, es necesario profundizar en la investigación al respecto.

Otra de las características de la escuela que también influye en la experiencia educativa de los alumnos y que ha sido vinculada con las manifestaciones de violencia, es el turno al que éstos asisten. Se ha dicho, por ejemplo, que la dinámica escolar del turno vespertino tiene diferencias importantes con respecto del turno matutino; que la disciplina es más relajada en la tarde; que la exigencia académica es menor; que los alumnos y maestros llegan cansados y menos dispuestos a las actividades académicas, entre otras cosas. La evidencia muestra que no se puede sostener la hipótesis de que la violencia es mayor en el turno vespertino que en el matutino. Al menos a juzgar por las propias respuestas de los alumnos, en ambos niveles educativos se registran niveles

GRÁFICA 5. ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS EN ACTOS DE VIOLENCIA Y MODALIDAD EDUCATIVA: SECUNDARIA



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, secundaria.

similares de violencia ejercida de acuerdo al turno cursado (véase tabla 10).

3.5. El contexto familiar y el ejercicio de la violencia

Algunos aspectos del ambiente familiar del alumno que fueron explorados a través del acercamiento a los factores de contexto del logro escolar, se consideraron relevantes para el estudio de la violencia; específicamente, la escolaridad de los padres; si el alumno vive con ambos padres o tutores, con uno de ellos o con ninguno; la opinión del alumno sobre

el grado en que son conflictivas las relaciones entre los miembros que componen su familia; y, su percepción sobre el grado de vigilancia de que es objeto.

En primaria la tendencia de los alumnos a la participación en actos de violencia se comporta de manera similar según la escolaridad tanto del padre como de la madre (véase gráfica 6). Sin embargo, hay dos situaciones en que el índice de violencia es más alto: cuando los padres no fueron a la escuela y cuando los alumnos no reportaron –posiblemente por desconocimiento– la escolaridad de ambos padres.

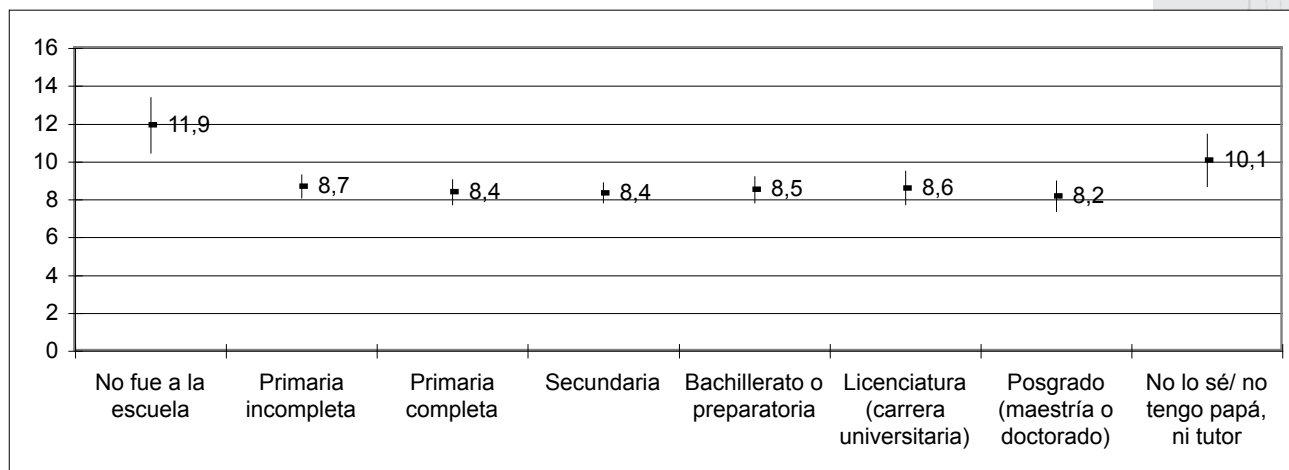
TABLA 10. ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN EN ACTOS DE VIOLENCIA Y TURNO: PRIMARIA Y SECUNDARIA

	Media estimada	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Primaria				
Matutino	8.5	.2	8.1	8.9
Vespertino	9.2	.4	8.3	10.0
Nacional	8.8	.2	8.4	9.1
Secundaria				
Matutino	5.5	.1	5.3	5.7
Vespertino	5.9	.2	5.4	6.4
Nacional	5.6	.1	5.4	5.8

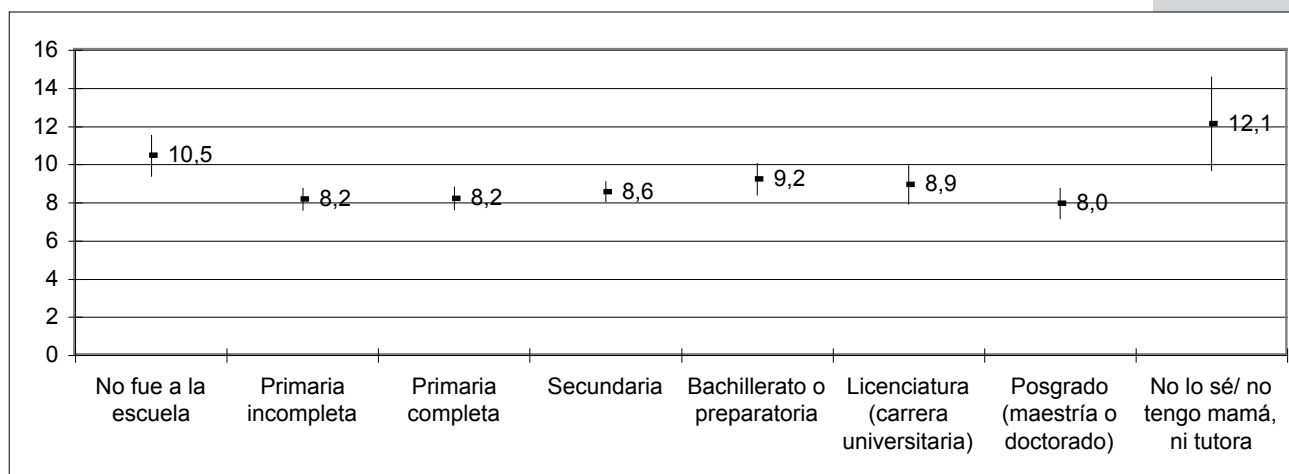
Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, primaria y secundaria.

GRÁFICA 6. ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS EN ACTOS DE VIOLENCIA Y ESCOLARIDAD DE LOS PADRES: PRIMARIA

Participación en actos de violencia según la escolaridad del padre:



Participación en actos de violencia según la escolaridad de la madre:

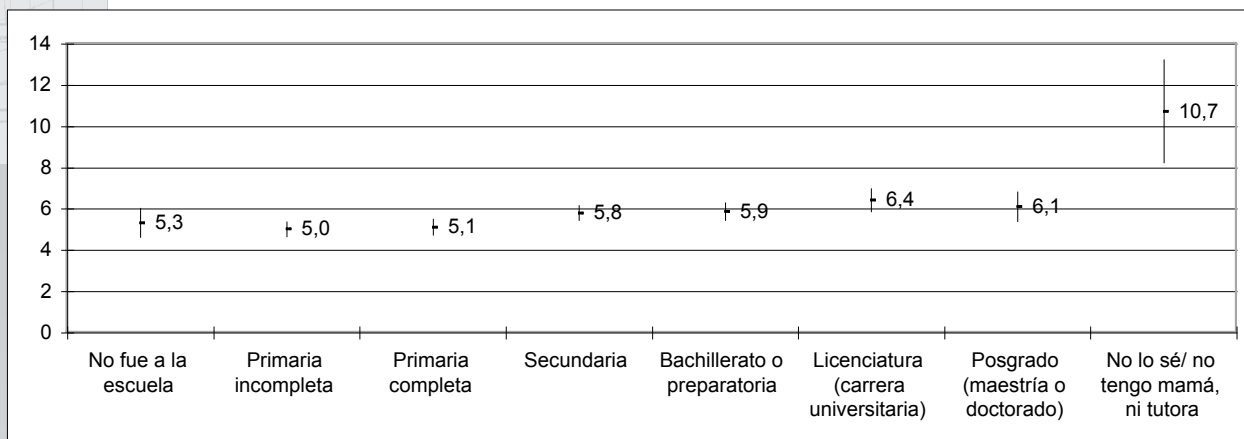


Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, primaria.

En secundaria la tendencia de los alumnos que dijeron no conocer la escolaridad de sus padres es muy parecida a la observada en primaria; es decir, en este caso se observa un índice promedio de violencia ejercida superior a los demás. Sin embargo, no pasa lo mismo con los alumnos cuyos padres no

fueron a la escuela ya que su participación en actos de violencia no difiere significativamente de todos los que sí reportaron algún grado de escolaridad de sus padres (véase gráfica 7, elaborada con base en la escolaridad de la madre de los alumnos de secundaria).

GRÁFICA 7. ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS EN ACTOS DE VIOLENCIA Y ESCOLARIDAD DE LA MADRE: SECUNDARIA



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, secundaria.

Dentro de la dinámica familiar, otra dimensión que influye para definir el ambiente social en el que se desenvuelve el estudiante, es la que se refiere a la figura o figuras paternas con las que interacciona. La presencia o ausencia de alguno de los tutores o de los dos, está asociada de alguna forma con la participación del alumno en actos de violencia. En la base de este planteamiento, se encuentra el supuesto de que en la estructura de las interacciones individuales

que establece el estudiante con su entorno inmediato, es clave la presencia de los padres, misma que puede incidir en la orientación del alumno hacia la participación o no en actos de violencia.

El cuestionario de contexto indagó si el alumno vivía con su padre o su madre solamente; con ninguno de los dos o con ambos. La tabla 11 muestra que el índice promedio de violencia ejercida difiere significativamente en algunos casos.

TABLA 11. ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN EN ACTOS DE VIOLENCIA Y PERSONA CON QUIEN VIVE EL ALUMNO: PRIMARIA

	Media estimada	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Ambos padres	8.2	.2	7.9	8.6
Sólo la madre	10.1	.3	9.4	10.8
Ninguno de los dos	12.1	.9	10.4	13.9
Sólo el padre	14.3	1.1	12.0	16.6
Nacional	8.8	.1	8.4	9.1

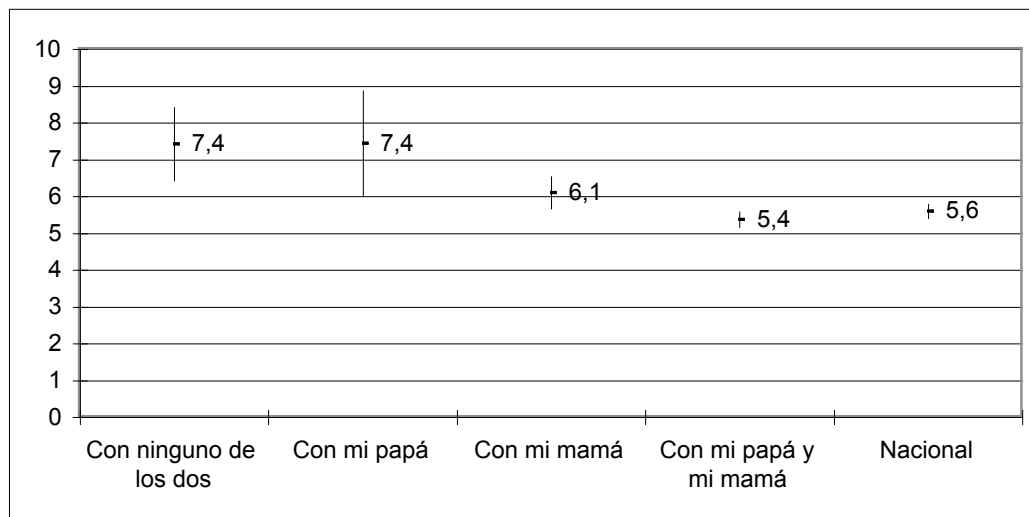
Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, primaria.

Los alumnos que sólo viven con su padre, son significativamente más violentos que los que sólo lo hacen con su madre. La violencia que manifiestan los alumnos que no viven con sus padres, es similar a la de aquéllos que viven con uno de ellos. Es destacable por otra parte, que los alumnos que dijeron vivir con ambos padres o tutores, son los que registran la menor participación en actos de violencia, con diferencias significativas.

En secundaria la tendencia es prácticamente la misma, las diferencias significativas se identifican entre los alumnos que viven con ambos padres, con respecto del resto de los alumnos que viven sólo con la madre, sólo con el padre o con ninguno de los dos, como se muestra en la gráfica 8.

Estos resultados probablemente indiquen que al vivir con ambos padres o tutores el joven recibe más atención y mayor protección de la familia, y por ello tiene una menor propensión a cometer actos violentos o agresivos. Funk⁴⁴ ha observado entre alumnos alemanes, que la conformación de las familias –en términos de la presencia o ausencia de una de las figuras paternas– se asocia con la manifestación de actos de violencia; al parecer esto afecta de manera más evidente a las mujeres que a los hombres, ya que se encontró que las mujeres que sólo viven con uno de los padres tienden a ser más violentas que los hombres que también tienen esta condición.

GRÁFICA 8. ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN EN ACTOS DE VIOLENCIA Y PERSONA CON QUIEN VIVE EL ALUMNO: SECUNDARIA



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, secundaria.

⁴⁴ Funk, W. *op. cit.*

Otro de los aspectos del entorno familiar del alumno que también se asocia a su participación en actos de violencia, es la percepción que tiene sobre el nivel de conflictividad que existe entre los miembros de la familia con la que habita.

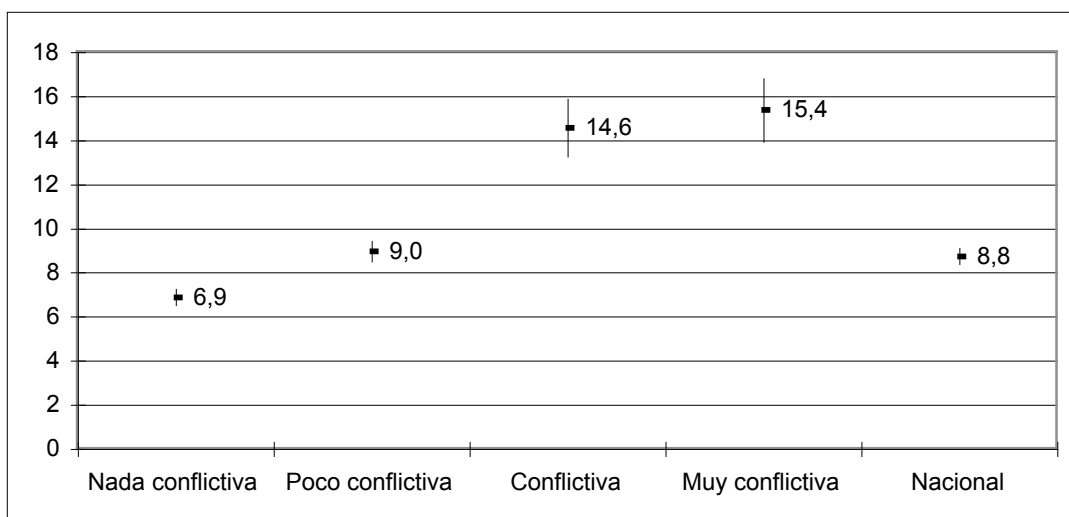
En este caso la tendencia en primaria y secundaria es muy clara: mientras más conflictivas se perciben las relaciones interpersonales en el hogar, mayor es el índice de participación en actos de violencia de los alumnos. Los resultados contenidos en la gráfica 9 permiten afirmar –para el caso de la primaria– que hay diferencias significativas en el índice de violencia ejercida de acuerdo a la percepción del nivel de conflictividad de las relaciones en el hogar.

En primaria los valores promedio que toma el índice para los alumnos que calificaron como conflictivas o muy conflictivas las relaciones de los miembros de su familia no difieren significativamente entre sí; pero

estos dos grupos –que registran los puntajes más altos en el índice– se diferencian significativamente en cuanto a su participación en actos violentos, de quienes afirmaron que las relaciones al interior de su hogar eran poco o nada conflictivas. Más aún entre estos dos últimos grupos se aprecian diferencias significativas; esto indica que incluso con cierto grado de conflictividad, se tiene ya un efecto apreciable sobre la propensión a cometer actos agresivos por parte de los alumnos.

También para el caso de la primaria, la relación entre grado de conflictividad de la familia y violencia ejercida se analizó más considerando, finamente, el tipo de modalidad o servicio educativo al que asistían los alumnos (véase gráfica 10); para ello se mantuvo constante el nivel de conflictividad familiar percibido por el alumno. Este análisis revela en general, que la tendencia antes descrita se mantiene, independien-

GRÁFICA 9. ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN EN ACTOS DE VIOLENCIA Y NIVEL DE CONFLICTIVIDAD FAMILIAR: PRIMARIA



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, primaria.

temente de la modalidad. Cabe destacar sin embargo, que el grupo de alumnos de primaria comunitaria que valora como *muy conflictivas* las relaciones familiares (véase recuadro inferior derecho de la gráfica 10), manifiesta significativamente una menor propensión a la violencia que los alumnos de otras modalidades e incluso que los restantes de ese mismo tipo de servicio.

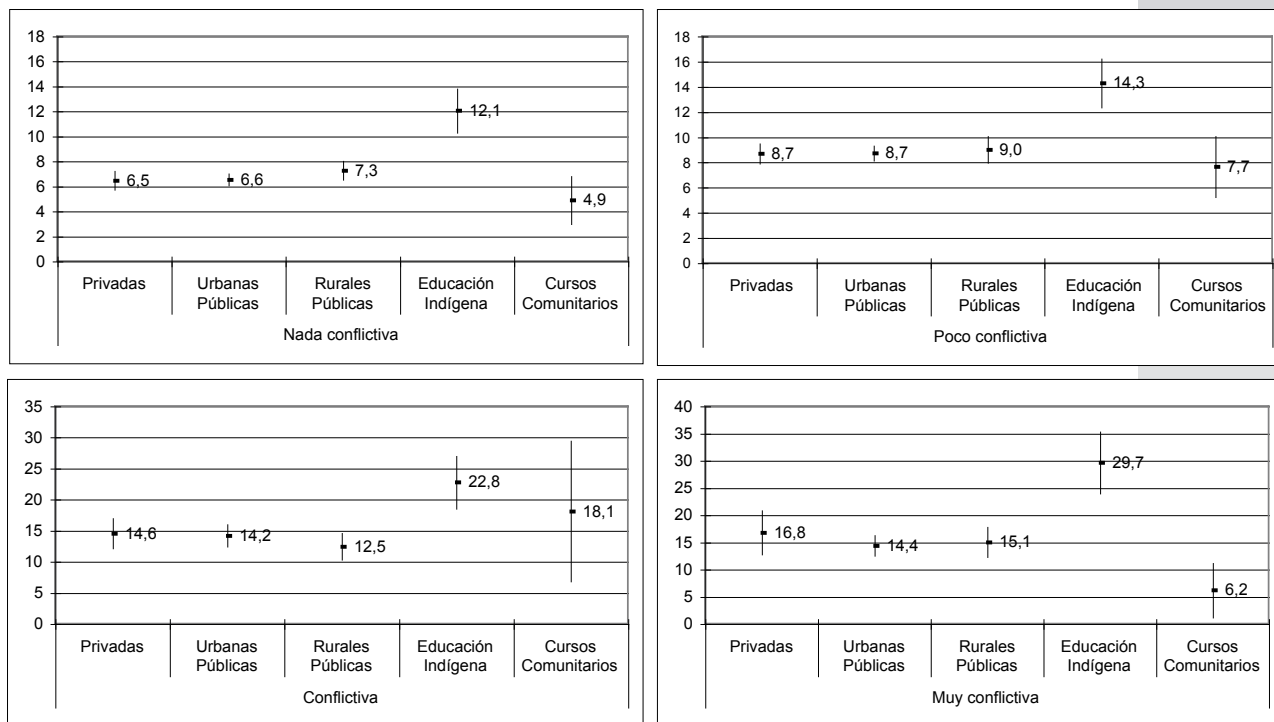
Por otra parte, destaca el hecho de que para cada categoría del grado de conflictividad de las relaciones familiares no hay diferencias significativas entre los alumnos de las modalidades de escuelas Privadas, Urbanas, Rurales y Cursos Comunitarios –salvo la diferencia ya señalada. Asimismo,

las diferencias con los alumnos de escuelas Indígenas se mantienen: no importa el grado de conflictividad que perciban en las relaciones familiares, pues siempre registran de forma significativa un mayor índice de violencia ejercida.

En secundaria –como ya se adelantaba– el índice promedio de participación en actos de violencia se incrementa también en la medida que las relaciones familiares son conflictivas (véase gráfica 11); en este caso se distinguen claramente tres grupos con diferencias significativas en el índice de violencia ejercida: cuando la relación es nada conflictiva, poco conflictiva y, en tercer lugar, cuando es conflictiva y muy conflictiva.



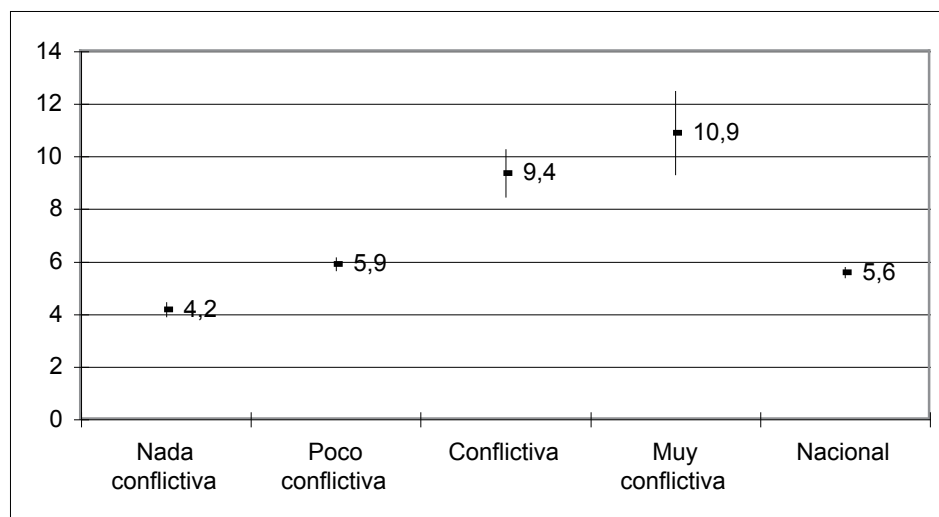
GRÁFICA 10. ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN EN ACTOS DE VIOLENCIA Y NIVEL DE CONFLICTIVIDAD FAMILIAR POR MODALIDAD: PRIMARIA



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, primaria.



GRÁFICA 11. ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN EN ACTOS DE VIOLENCIA Y NIVEL DE CONFLICTIVIDAD FAMILIAR: SECUNDARIA

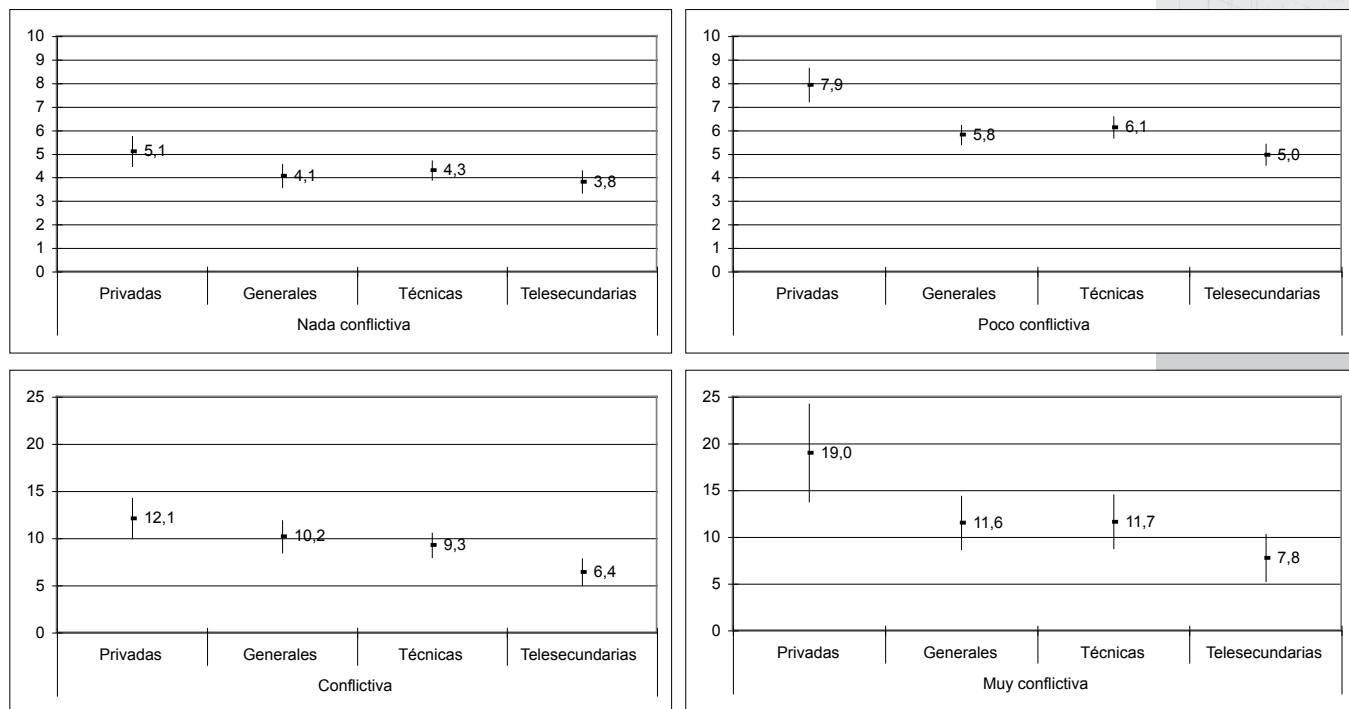


Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, secundaria.

Al igual que en el caso de la primaria, la introducción en el análisis de la variable relativa al tipo de modalidad educativa muestra que se mantiene en lo general el mismo patrón, aunque también se registran algunas diferencias (véase gráfica 12). Como es patente, ante distintos grados de conflic-

tividad de la relación familiar, el índice es sistemáticamente más alto en el caso de las secundarias Privadas –lo cual confirma el patrón mostrado al examinar el fenómeno en relación con algunos factores escolares– y difiere significativamente del registrado por los alumnos de Telesecundaria.

GRÁFICA 12. ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN EN ACTOS DE VIOLENCIA Y NIVEL DE CONFLICTIVIDAD FAMILIAR POR MODALIDAD: SECUNDARIA



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, secundaria.

Sin duda, la dinámica familiar se asocia de forma importante a las conductas que los alumnos desarrollan en los otros contextos en que se desenvuelven.

Otra forma de verificar el peso de la familia –particularmente relevante por el tema central de este estudio– consistió en una aproximación al

grado de vigilancia que ejercen los padres sobre sus hijos.⁴⁵

Los resultados indican que los alumnos de primaria y secundaria mostraron participar en más actos de violencia en tanto es menor la frecuencia con que al menos uno de sus padres o tutores sabe dónde localizarlos fuera de la escuela (véase tabla 12).

⁴⁵ Esta cuestión se exploró a través de la siguiente pregunta: “¿Qué tan seguido al menos uno de tus padres o tutores sabe dónde estás y puede localizarte fácilmente fuera del horario escolar?”

TABLA 12. ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN EN ACTOS DE VIOLENCIA Y FRECUENCIA CON LA QUE LOS PADRES UBICAN A SUS HIJOS FUERA DEL HORARIO ESCOLAR: PRIMARIA

Frecuencia	Media estimada	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Nunca o casi nunca	12.4	.6	11.2	13.5
Algunas veces	12.3	.4	11.5	13.1
Frecuentemente	10.1	.4	9.4	10.8
Siempre o casi siempre	7.0	.2	6.6	7.3
Nacional	8.8	.2	8.4	9.1

Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, primaria.

En primaria, es claro que si los alumnos tienen la percepción de que sus padres nunca o sólo algunas veces saben donde se encuentran cuando no están en la escuela, participan más en actos de violencia que si –a decir de los propios alumnos– les pueden localizar frecuentemente o siempre. En los dos primeros casos la diferencia en el índice de violencia ejercida es mínima y no significativa.

Por el contrario, en secundaria en todos los casos las diferencias son estadísticamente significativas y se observa el mismo patrón ya referido para la educación primaria (véase tabla 13).

La percepción del alumno sobre la frecuencia con la que alguno de sus padres lo puede ubicar fuera del horario escolar, constituye también un indicador de la relación entre padres e hijos y del cuidado que la familia tiene de éstos; cabe presumir que los padres que siempre o casi siempre saben dónde localizar a sus hijos, son padres en mayor grado atentos y vigilantes.

La introducción de la variable edad en el análisis anterior –para el caso de los alumnos de secundaria– permite apreciar que la tendencia antes señalada se mantiene; esto es, independientemente de la edad del alumno, la violencia ejercida tiende a disminuir

TABLA 13. ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN EN ACTOS DE VIOLENCIA Y FRECUENCIA CON LA QUE LOS PADRES UBICAN A SUS HIJOS FUERA DEL HORARIO ESCOLAR: SECUNDARIA

Frecuencia	Media estimada	Error estándar	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Nunca o casi nunca	10.3	.5	9.4	11.3
Algunas veces	8.3	.3	7.8	8.8
Frecuentemente	6.3	.2	5.9	6.7
Siempre o casi siempre	4.2	.1	4.0	4.4
Nacional	5.6	.1	5.4	5.8

Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, secundaria.

cuando los padres saben dónde se encuentran sus hijos fuera del horario escolar, y se incrementa cuando sucede lo contrario (véase gráfica 13).

Adicionalmente, la significatividad de las diferencias en el índice de violencia –según si los padres saben o no dónde ubicar a sus hijos– tiende a disminuir en tanto más años tienen los alumnos. Este resultado puede estar afectado por el tamaño sensiblemente menor de la muestra de alumnos de 16 y 17 años lo que aumenta el error de estimación.⁴⁶ Sin embargo, también cabe presumir –como hipótesis– que el efecto de la vigilancia paterna es menor conforme son mayores los hijos.

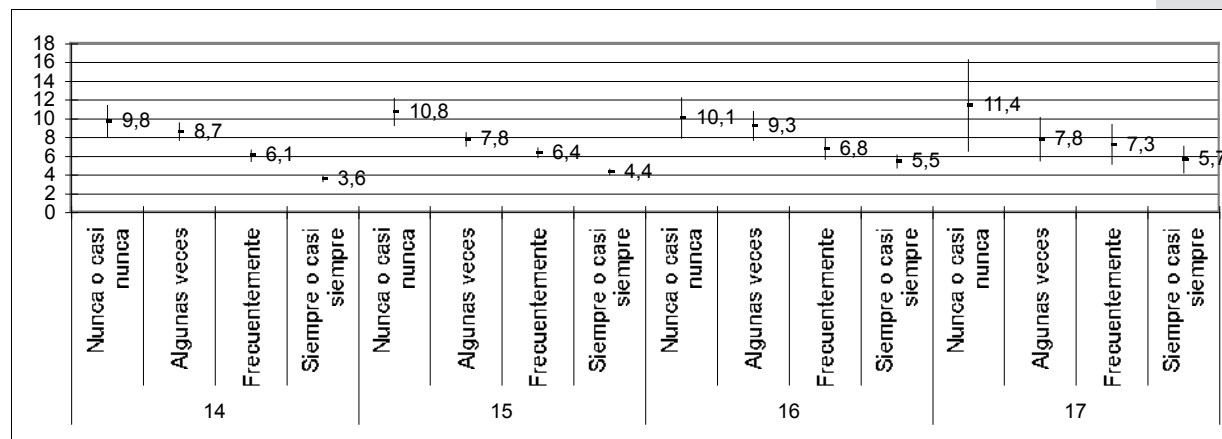
Por lo general, los jóvenes de 17 años están claramente en proceso de definir su identidad, lograr su independencia y su autonomía psicológica con respecto de los padres; por lo tanto, es probable que como consecuencia de ese proceso en la vida de los estudiantes, el efecto del conocimiento o no que los padres tengan sobre dónde se encuentren cuando no están en la escuela es menos determinante.

Conclusiones

Los datos mostrados en este capítulo indican que los alumnos de sexto grado de primaria y tercero de secundaria tienen una participación relativamente baja en actos de violencia, tal como se explora esta cuestión a través del cuestionario de contexto que respondieron. Teniendo esto en consideración, los primeros muestran proporciones más altas que los segundos, especialmente en lo que respecta al ejercicio de agresión física, ya que alrededor de dos de cada diez alumnos de primaria aceptó haber participado en peleas con golpes, mientras que entre los alumnos de secundaria uno de cada diez reportó esa situación.

Con respecto a las amenazas a otros compañeros, el daño a las instalaciones de la escuela y el robo de objetos y/o dinero a otros compañeros, los porcentajes son también más altos en primaria, aunque las diferencias son menos marcadas que en el caso de la agresión física. Esto contradice la hipótesis elaborada en cuanto a las dife-

GRÁFICA 13. ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN EN ACTOS DE VIOLENCIA Y VIGILANCIA PATERNA POR EDAD: SECUNDARIA



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, secundaria.

⁴⁶ Los alumnos de secundaria de 16 años representaron el diez por ciento de la muestra, mientras que los de 17 sumaron apenas el 2.6 por ciento.

rencias entre primaria y secundaria, por lo que es rechazada.

La hipótesis sobre la proporción de alumnos de la educación básica que participa en actos de violencia se acepta, aunque debe precisarse que en el caso de la primaria el porcentaje más alto de cualquier conducta violenta no alcanzó el veinte por ciento;⁴⁷ mientras que en secundaria la proporción de alumnos en esta situación es más distante todavía de la establecida por la hipótesis, puesto que la mayor proporción posible de alumnos que participaron en cualquiera de los actos violentos considerados fue del 11.6 por ciento.⁴⁸

Como se adelantó en otra de las hipótesis, efectivamente los hombres muestran una mayor participación en actos de violencia que las mujeres y la tendencia supuesta de que a mayor edad es mayor la violencia ejercida es cierta también. Sin embargo, debe precisarse que esta tendencia no aumenta en forma tal que a cada edad se asocie un índice de violencia significativamente distinto a

los demás. Esto es, en el caso de secundaria aumenta cada año de los 14 a los 16, y luego se mantiene en los mismos niveles para los alumnos comprendidos entre los 16 y los 17 años. En primaria aumenta de los 11 a los 12 y de los 12 a los 13; pero se mantiene en los mismos niveles entre 13 y 14 años.

Por otro lado, también se detectó que los alumnos que están en extraedad con respecto del grado que cursan registran un mayor índice de violencia ejercida que aquellos que no están en esa situación. A la base de este hallazgo caben varias posibilidades que coinciden en el desequilibrio que conlleva la coexistencia dentro de un mismo grupo escolar de alumnos de distintas edades: para quienes se encuentran en situación de extraedad esto se puede traducir en cierta superioridad (por el desarrollo físico, la mayor fuerza); pero también, en condiciones de mayor vulnerabilidad –y por consiguiente de una mayor propensión a la agresividad– por la irregularidad que manifiesta en la propia trayectoria escolar.

En congruencia con lo antes dicho, otras facetas de la experiencia escolar también se asocian a la manifestación de actos violentos; los alumnos que reportaron mejores calificaciones son también quienes refieren una menor propensión a ejercer la violencia en contra de sus compañeros o de la propia escuela. Esta característica ha sido observada en otros estudios;⁴⁹ su constatación en el contexto mexicano contribuye a identificar al desempeño escolar como un aspecto claramente vinculado al fenómeno de la violencia en las escuelas y enfatiza la necesidad de ampliar la información disponible sobre la naturaleza de la relación entre estos dos aspectos de la

⁴⁷ El máximo posible, considerando el límite superior de los intervalos de confianza fue de 19.8 por ciento.

⁴⁸ La hipótesis estableció como máximo 25 por ciento con base en los hallazgos de Ortega, quien establece un rango de entre cinco y 25 por ciento de alumnos que sufren algún tipo de agresión en su escuela. Ortega Rivera, Javier; Del Rey Rosario; Genebat, Rocío y Sánchez, Virginia (2005). Violencia Escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10 (26), 787-804. También es necesario mencionar que hay disparidad entre los hallazgos del presente estudio y los de otros realizados en la región; específicamente en cuanto a la conducta de robo. Por ejemplo, en un estudio llevado a cabo en Brasil, el 11.5 por ciento de los alumnos encuestados aceptaron haber cometido robos, a diferencia del pequeño porcentaje observado aquí. Abramovay, Miriam (2005). Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robo y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, D.F.: Comie, 10 (26), 833-864.

⁴⁹ Funk, Walter. Violencia escolar en Alemania. Estado del Arte. *Revista de Educación*. España, Madrid: INECSE, 317, 53-77.

experiencia de los alumnos en su proceso formativo.

También puede afirmarse que el cambio de escuela durante el trayecto por un nivel educativo –una o más veces– está asociado con aumento en la manifestación de actos violentos por parte de los alumnos que viven esta experiencia; aunque esta influencia es menos sistemática que la identificada en cuanto al promedio de calificaciones, sobre todo en aquellos que tienen las notas más altas. La relación entre el cambio de escuela y la violencia ejercida admite también diferentes interpretaciones; como se señaló en este mismo documento al presentar los datos puntuales a este respecto, el cambio puede ser consecuencia del comportamiento violento –que redundaría en expulsión del alumno. Pero a la vez, el cambio de escuela puede generar inseguridad en quien lo experimenta y favorecer la manifestación de conductas defensivas o agresivas. Como en muchas otras facetas de la violencia escolar, se requiere mayor investigación sobre el punto.

Por otra parte, tanto los alumnos del turno matutino como los del vespertino manifestaron participar de manera muy similar en actos de violencia, por lo que la hipótesis correspondiente a la diferencia entre los turnos, no se sustenta con los datos del presente estudio.

El análisis de la forma en que se manifiesta la violencia ejercida por los alumnos de acuerdo a la modalidad en la que estudiaban reveló que el índice más alto en primaria corresponde a los de escuelas Indígenas, mientras que en secundaria a los de planteles privados. Las modalidades en las que los alumnos aceptaron mayor participación en actos de violencia en estos dos niveles educativos tienen características muy distintas en el plano socioeconómico; aunque


evidentemente es necesario profundizar en la investigación a este respecto, lo cierto es que esto sugiere que la manifestación de conductas agresivas por parte de los alumnos no está vinculada a una condición socioeconómica particular o a un capital cultural específico. O bien, que hay variables sociales y culturales de otra índole que tienen un mayor peso explicativo; como lo han encontrado otros estudios, existen creencias y actitudes sociales en culturas como las latinoamericanas que influyen en el uso de la violencia como una forma socialmente aceptada de resolver los conflictos.⁵⁰

Los aspectos vinculados con las características de la familia del alumno se hacen presentes al analizar la magnitud de la violencia manifestada en la escuela; en este caso se encontró relación entre este fenómeno y la naturaleza de la convivencia y la comunicación entre los miembros de la familia –o el grado de conflictividad a su interior, en la percepción de los alumnos. Por otro lado, los estudiantes más frecuentemente vigilados por sus padres manifiestan menos violencia que quienes parecen ser objeto de menos control paterno. En la misma situación de menor propensión a la violencia se encuentran los alumnos que viven en hogares donde ambos padres o tutores están presentes.

La aportación fundamental de este capítulo ha sido mostrar la magnitud de la violencia que existe en las primarias y secundarias del país desde una dimensión particular que explora la participación de los alumnos en diversas conductas consideradas como violentas o agresivas. Otro hecho importante que se hace evidente en esta parte del estudio es que la experiencia educativa de los

⁵⁰ Ortega Rivera, Javier; Del Rey, Rosario; Genebat, Rocío y Sánchez, Virginia (2005). Violencia Escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, D.F.: Comie, 10(26), 787-804.





alumnos –reprobación, cambio de escuela, extraedad– está asociada al grado de violencia que ejercen.

El capítulo también contiene evidencia para afirmar que tanto en primaria como en secundaria el índice de violencia ejercida por los alumnos varía entre las modalidades del servicio educativo. Los hallazgos hacen necesario desarrollar investigaciones que profundicen en el conocimiento de los procesos de interacción personal –entre alumnos,

entre docentes y entre alumnos y personal docente– en cada una de las modalidades educativas, haciendo énfasis en las primarias Indígenas y las secundarias Privadas para determinar con mayor precisión la naturaleza de los patrones aquí identificados.

Finalmente, el capítulo da cuenta de la importancia de algunos factores familiares en la comprensión de las variantes que adopta la participación en actos violentos por parte de los alumnos de primaria y secundaria.

Capítulo 4. La victimización de los alumnos en la escuela

La contraparte de la participación en actos de violencia por parte de los alumnos es ser víctima de ellos. Este capítulo explora algunas facetas de la victimización, esto es, aquellas características asociadas al hecho de recibir agresiones de otros alumnos. La información que se analiza aquí proviene también del cuestionario de contexto aplicado entre alumnos de primaria y secundaria.

El capítulo ofrece evidencia para probar las siguientes hipótesis de investigación:

1. En México, la proporción de alumnos de primaria que han sido lastimados físicamente por sus compañeros, es menor al 25 por ciento.
2. Al menos diez por ciento de los alumnos de educación secundaria ha recibido amenazas por parte de otros estudiantes.
3. Los hombres son más agredidos que las mujeres.
4. Los alumnos que se reconocen con alguna dificultad física o para el aprendizaje son más agredidos que los alumnos que no se reconocen con esas dificultades.
5. Los alumnos con calificaciones reprobatorias o bajas son objeto de violencia en mayor grado que los alumnos con calificaciones más altas.
6. Es distinta la magnitud de violencia que reciben los alumnos que asisten a diferentes modalidades del servicio educativo.
7. Son más agredidos los alumnos que

reportan una menor vigilancia de sus padres.

La estructura que se sigue para la presentación de la información en este capítulo es muy similar a la del capítulo anterior. En primer lugar, se muestran las proporciones de alumnos que señalaron haber sido objeto de los distintos actos de violencia explorados. Posteriormente se integran esas conductas en el *índice de victimización* a fin de hacer los análisis para someter a prueba las hipótesis formuladas.

La experiencia de ser agredido se exploró pidiendo al alumno que informara si durante el ciclo escolar que cursaba había sido víctima de robo de objetos o dinero dentro de la escuela; de agresión física, y de burlas o amenazas. Asimismo, si experimentaba temor por ir a la escuela.

Como se muestra en este capítulo, el hecho de que la proporción de alumnos que aceptó participar en actos de violencia sea baja, no debe llevar a concluir que es igualmente pequeño el número de alumnos violentados. La problemática de la victimización adquiere de hecho otra magnitud.

4.1. Alumnos agredidos en la escuela

En primaria, el acto violento que más se enfrenta es el robo de algún objeto o dinero. Ahora bien, por las dimensiones que mostró este incidente, es presumible que en la gran mayoría de los casos no haya constituido

un atentado grave a las posesiones de los alumnos,⁵¹ o incluso, que en cierto número de casos no se trate de robo como tal, sino de pérdida involuntaria por parte de los propios alumnos afectados. No obstante, lo que a propósito de esta cuestión se puede reportar tiene como base las respuestas dadas por los alumnos.

Por otro lado, llama la atención (véanse tablas 6 y 14) que es mayor el número de alumnos que reporta haber sufrido robo en comparación con quienes dicen haberlo cometido. La diferencia es amplia y probablemente pueda ser atribuida a la resistencia a aceptar esta falta por una cantidad importante de alumnos, pues se trata justamente del acto menos aceptado que se comete en el índice anterior, pero es también del que más se dice haber sido objeto.

constantes por parte de sus compañeros. Al respecto, no sobra señalar que desde una perspectiva amplia, hay distintas formas de entender la burla, ya que se trata de uno de los mecanismos usualmente utilizados en la convivencia entre los niños y jóvenes, sin que necesariamente tenga implicaciones agresivas. En este sentido, la burla bien puede funcionar en determinadas situaciones sociales como un mecanismo de interacción armoniosa; no obstante, también es cierto que esta conducta representa la oportunidad para agredir socialmente a otros, sobre todo cuando es insistente, tal como lo pretende explorar la pregunta que aparece en el cuestionario de contexto.

De hecho, hay diversos estudios que identifican a este mecanismo de interacción como muy nocivo y de graves consecuencias para las relaciones interpersonales. La integra-

TABLA 14. PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE HAN SIDO VÍCTIMAS DE VIOLENCIA ESCOLAR: PRIMARIA

¿En este año escolar...	Porcentaje estimado	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
			Bajo	Alto
%				
... te han robado algún objeto o dinero dentro de la escuela?	46.4	.6	45.2	47.6
... tus compañeros se burlan de ti constantemente?	24.2	.4	23.4	25.1
... te ha lastimado físicamente otro estudiante o grupo de estudiantes?	17.0	.4	16.3	17.8
¿Te da miedo ir a la escuela?	2.5	.1	2.2	2.7

Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, primaria.

La victimización también se exploró preguntando a los alumnos si eran objeto de burlas

⁵¹ El hecho de que el incidente tenga como escenario la propia escuela acota mucho su posible seriedad dado que, por lo general, los alumnos de primaria y secundaria no suelen llevar objetos de alto valor material a la escuela, o no portan cantidades considerables de dinero.

ción empírica de esta pregunta con las otras que hacen referencia a la agresión en un mismo componente, es un indicador de su consistencia con el conjunto de situaciones que configuran la violencia recibida por los alumnos. Los resultados del presente estudio muestran que poco menos de tres de cada diez alumnos dicen que sus compañeros se burlan constantemente de ellos y por lo tanto, son violentados en algún sentido.

En relación con otra de las cuestiones abordadas, en las primarias mexicanas casi dos de cada diez alumnos de sexto grado señalaron haber sido lastimados físicamente durante el ciclo escolar. La cifra es baja como se puede apreciar, pero sin duda refiere un comportamiento lesivo para quienes lo han padecido, al margen de que su generalización podría afectar el clima social imperante al interior de las escuelas.

Menos de tres alumnos de primaria de cada diez, dicen sentir miedo de asistir a la escuela; se trata, como es patente, de una problemática también de baja incidencia en las escuelas. Lo cierto sin embargo, es

que la sensación de miedo constituye un indicador de que la experiencia de ir a clases ha resultado amenazadora. Los factores a la base pueden ser diversos; evidentemente no debe deducirse que en los casos en que existe miedo de ir a la escuela hay siempre una agresión que lo explique. No obstante, el hecho de que haya cierto número de alumnos que lo experimentan, aunado a las situaciones anteriormente comentadas, sugieren que el problema existe y que puede estar asociado a diferentes formas de agresión sufridas en la escuela.

En el caso de la secundaria llama particularmente la atención que el 43.6 por ciento de los alumnos reportó haber sido víctima de robo dentro de la propia escuela (véase tabla 15) mientras que sólo el 1.3 por ciento declaró haber hecho esto. La distancia entre el número de *víctimas* y de *victimarios* es tan marcada como la referida para la educación primaria y entre otras razones puede deberse a que existan de hecho más víctimas, en tanto un sólo sujeto puede robar a varios.

TABLA 15. PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE HAN SIDO VÍCTIMAS DE VIOLENCIA ESCOLAR: SECUNDARIA

En este año escolar...	Porcentaje estimado	Error estándar	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
			%	
¿Te han robado un objeto o dinero dentro de la escuela?	43.6	.5	42.5	44.6
¿Te ha lastimado físicamente otro estudiante o grupo de estudiantes?	14.1	.2	13.6	14.5
¿Tus compañeros se burlan de ti constantemente?	13.6	.2	13.1	14.1
¿Has recibido amenazas de otro estudiante o grupo de estudiantes?	13.1	.3	12.5	13.6

Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, secundaria.

Al igual que en cuanto al ejercicio de la violencia, la experiencia de haber sido objeto de ella es menor entre los estudiantes de secundaria que entre los de primaria. También en este caso cabría suponer que se valora de manera distinta la gravedad de acontecimientos de esta naturaleza, o bien, que hay mayor renuencia de los jóvenes a referir estos hechos.

4.2. Índice de violencia sufrida por los alumnos

La agrupación empírica de la información antes mostrada dio lugar a un índice denominado *Índice de violencia sufrida por los alumnos*.⁵² En primaria, el índice promedio estimado alcanza un valor de 19.9 y en la población se ubica en un rango que va de 19.4 a 20.4. En secundaria se obtuvo una media estimada de 18.2 y en este caso el intervalo de confianza va de 17.7 a 18.5 puntos en una escala cero a cien. Aunque las diferencias en este índice entre primaria y secundaria son significativas, la distancia entre los valores promedio no es tan amplia como en el caso de lo observado en relación con la participación en actos de violencia. Asimismo, en ambos niveles educativos, el promedio en el índice de violencia sufrida es considerablemente mayor que el registrado en el índice de participación en actos de violencia.⁵³

La magnitud de las agresiones que reportaron recibir los estudiantes de primaria y secundaria, no obstante las particularidades anteriores, sigue siendo relativamente baja. En todo caso, lo que los datos sugieren es que probablemente hay más alumnos violenta-

dos que alumnos agresores. Como ya se ha indicado, un estudiante que ejerce violencia posiblemente la ejerce en contra de más de un compañero.

4.3. Algunas características de los alumnos que son víctimas de violencia

La evidencia empírica disponible en el contexto de este estudio permite afirmar que tanto en primaria como en secundaria los hombres son significativamente más agredidos que las mujeres. En primaria el promedio estimado en cuanto a la violencia sufrida alcanza el valor de 21.6 para los varones y de 18.3 para las niñas. En secundaria la media de los hombres es de 20.0, mientras que asciende a 16.5 en el caso de las mujeres.

Recuérdese que también es mayor la participación de los hombres en actos de violencia, como se mostró en el capítulo anterior. Los hombres pues, son más violentos y más violentados que las mujeres; parece razonable suponer que la agresión que manifiesta un alumno del sexo masculino esté mayormente dirigida hacia compañeros de su mismo género.

En contraste con la tendencia a aumentar la participación en actos de violencia conforme es mayor la edad, en este caso no se observa el mismo patrón. Tanto en primaria como en secundaria no existen diferencias significativas entre los alumnos que pertenecen a distintas edades: a todos se les agrede en la misma medida. Cabe decir que podría esperarse una tendencia inversa a la observada en cuanto a la violencia ejercida; es decir que a mayor edad se sufriese menos violencia, suponiendo, que los alumnos tengan más recursos para enfrentar y defenderse de los actos agresivos. Lo que en realidad sucede es que el conjunto de alumnos sufre la violencia en

⁵² La varianza explicada como resultado del análisis de componentes principales es, en primaria, de 35.5 por ciento y en secundaria de 39.41 por ciento.

⁵³ En primaria 19.7 vs. 8.7 respectivamente; en secundaria 18.5 vs. 5.6.

la misma magnitud, independientemente de su edad.

El cuestionario de contexto aplicado entre los alumnos exploró si éstos padecían alguna dificultad física o de aprendizaje. La tabla 16 permite apreciar los aspectos específicamente abordados que incluyen dificultades de desplazamiento, audición, visión, concentración y expresión oral y

escrita, así como el puntaje promedio que cada subgrupo de alumnos de primaria que declaró tener alguna dificultad alcanzó en el índice de violencia sufrida. Los promedios son altos si se comparan con el registrado por la muestra en su conjunto, y son mayores en el caso de los alumnos que reportan alguna condición de desventaja.⁵⁴

TABLA 16. ÍNDICE DE VIOLENCIA SUFRIDA Y CONDICIONES DE DESVENTAJA DEL ALUMNO: PRIMARIA

¿Tienes alguna dificultad para...	Media estimada	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
			Bajo	Alto
...caminar o subir escaleras?	30.0	1.0	28.10	32.0
...escribir?	30.0	1.1	27.9	32.1
...escuchar sonidos aún a cierta distancia?	30.7	.9	29.0	32.5
...ver bien –que no se corrija con lentes?	29.7	.8	28.1	31.3
...concentrarte, recordar o aprender?	26.4	.5	25.5	27.3
...expresarte o pronunciar palabras?	27.0	.5	26.0	28.1

Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, primaria.

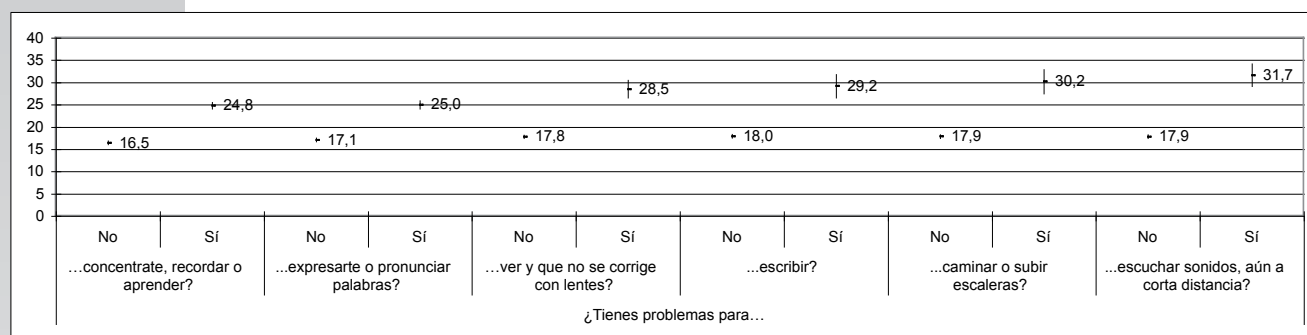
⁵⁴ Tanto en primaria como en secundaria el porcentaje de alumnos que refirió alguna de ellas fueron por lo general bajos. En primaria, alrededor del cinco por ciento manifestó tener problemas de desplazamiento, audición, visión y escritura; una proporción mayor dijo tener problemas para expresarse o de pronunciación (16 por ciento), y dos de cada diez manifestaron dificultades de concentración o de aprendizaje. La distribución fue muy similar en el caso de la secundaria, aunque en general los porcentajes fueron menores a los de primaria.

La tendencia detectada en primaria aparece también entre los alumnos de secundaria (véase gráfica 14). En efecto, quienes dicen tener cualquiera de estas dificultades, reportan también una mayor agresión promedio que los alumnos que no declaran alguna de estas condiciones.

4.4. Algunas características de la experiencia escolar de los alumnos que han sido víctimas de violencia

Al igual que en el estudio de la participación de los alumnos en actos de violencia y factores asociados, la exploración de la violencia

GRÁFICA 14. ÍNDICE DE VIOLENCIA SUFRIDA Y CONDICIONES DE DESVENTAJA DEL ALUMNO: SECUNDARIA



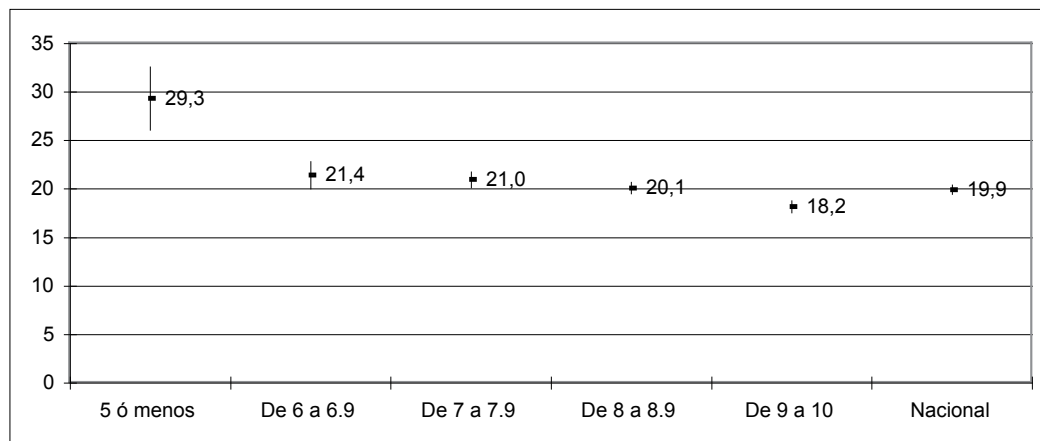
Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, secundaria.

Cabe añadir que la violencia sufrida por los alumnos de secundaria muestra, en alguna medida, ciertas diferencias según el grado de *visibilidad* de la condición desfavorable que se padezca. Así, las dificultades de concentración y aprendizaje, al igual que las de expresión se asocian a índices de victimización menos altos; a diferencia, los alumnos que tienen problemas para ver, escribir, caminar o escuchar son significativamente más agredidos.

recibida también incluyó la comparación del índice correspondiente con algunas variables de la trayectoria o experiencia escolar del alumno.

En cuanto al promedio de calificaciones obtenido por los alumnos en el bimestre anterior a la aplicación del cuestionario, los resultados para la educación primaria y secundaria se muestran en la gráfica 15 y la tabla 17, respectivamente.

GRÁFICA 15. ÍNDICE DE VIOLENCIA SUFRIDA Y CALIFICACIÓN DEL ALUMNO: PRIMARIA



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, primaria.

La tendencia que se aprecia en la educación primaria muestra una relación inversa entre la violencia recibida y el promedio de calificaciones. Esto es, aquellos alumnos que tuvieron calificaciones reprobatorias durante el bimestre anterior son también quienes registraron el puntaje promedio

más alto en el índice de violencia recibida; en el otro extremo –y con una distancia importante– se encuentran los alumnos con mejores calificaciones y menos agredidos por sus compañeros. En secundaria se observa exactamente el mismo patrón de relación entre estos aspectos.⁵⁵

TABLA 17. ÍNDICE DE VIOLENCIA SUFRIDA Y CALIFICACIÓN DEL ALUMNO: SECUNDARIA

¿Cuál fue tu promedio general en el bimestre anterior?	Media estimada	Error estándar	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
5 ó menos	25.0	3.8	17.5	32.5
De 6 a 6.9	21.4	.7	20.0	22.7
De 7 a 7.9	19.8	.3	19.2	20.4
De 8 a 8.9	17.4	.2	16.8	17.8
De 9 a 10	16.1	.4	15.4	16.8
Nacional	18.2	.2	17.8	18.6

Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, secundaria.

⁵⁵ Un análisis adicional incorporando a esta relación de género de los alumnos muestra que el patrón identificado se mantiene para niños y niñas en primaria. En secundaria hay una variante, en tanto que, en el caso de las mujeres no se aprecia una relación inversa entre las calificaciones y la violencia sufrida, pues las alumnas con calificación reprobatoria son las menos agredidas.

Como se mostró en el capítulo anterior, los alumnos con calificaciones reprobatorias son también los que más participan en actos de violencia; la evidencia presentada en este capítulo permite apreciar que son ellos también los que resultan más agredidos; por el contrario, los alumnos con mejor promedio son los que menos violencia ejercen e igualmente son quienes menos agresiones reciben. Estos datos fundamentan la suposición de que los alumnos que obtienen altas calificaciones establecen relaciones sociales entre sí y que en su interacción hay pocas manifestaciones de

violencia y escasamente son objeto de agresiones. Lo contrario parece estar sucediendo entre los alumnos de bajo rendimiento.

La comparación del índice de violencia sufrida por los alumnos de acuerdo a la modalidad en que cursaban sus estudios, muestra que, en el caso de la primaria, sólo se distingue significativamente una de ellas: la de Cursos Comunitarios (véase tabla 18). Los alumnos de este tipo de servicio son menos agredidos que los de las demás, de acuerdo a sus propias respuestas. En el resto de las modalidades se observan promedios muy similares.⁵⁶

TABLA 18. ÍNDICE DE VIOLENCIA SUFRIDA Y MODALIDAD EDUCATIVA: PRIMARIA

¿Cuál fue tu promedio general en el bimestre anterior?	Media estimada	Error estándar	Intervalo de confianza 95 %	
			Límite inferior	Límite superior
Privadas	20.6	.5	19.6	21.7
Urbanas Públicas	20.8	.3	20.1	21.4
Rurales Públicas	19.1	.4	18.2	19.9
Educación Indígena	20.2	.8	18.7	21.8
Cursos Comunitarios	12.3	1.0	10.3	14.3
Nacional	19.9	.2	19.4	20.3

Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, primaria.

⁵⁶ En el capítulo anterior se mostró que los alumnos de educación Indígena son los que alcanzan un promedio más alto en el índice de violencia ejercida; los datos que se presentan ahora no ubican a esta modalidad como una donde los alumnos sufren más actos de violencia. Este *desajuste* entre los datos hace ver nuevamente la necesidad de mayor investigación –y de acuerdo a otros enfoques– sobre el particular, pues parecería razonable suponer la existencia de cierta correspondencia entre los alumnos que registran más alta incidencia de violencia ejercida y los que son víctimas de ella. En todo caso esto sugiere que probablemente hubo una respuesta más veraz de parte de los alumnos de todas las modalidades en cuanto a la violencia sufrida que en lo que se refiere a la ejercida.

En secundaria destaca el hecho de que las Telesecundarias registran el valor promedio más bajo en cuanto a violencia sufrida y se distinguen significativamente de las demás, las que de hecho presentan diferencias menores entre sí –aunque el promedio de las Privadas es significativamente diferente en términos estadísticos del correspondiente a las secundarias Generales y Técnicas (véase tabla 19).

Nuevamente –es decir, como en el caso de la educación primaria– se observa cierta inconsistencia entre los resultados en el índice de violencia recibida y el de violencia sufrida. Para el caso de la educación secundaria no se mantienen con el promedio más alto las escuelas Privadas.

Como sucede en el caso de la participación en actos de violencia, la comparación del promedio entre los turnos matutino y vespertino, muestra que se agrede en la misma medida a los alumnos que asisten a uno y otro.

4. 5. Algunas características de la experiencia familiar de los alumnos y la violencia sufrida

En el capítulo anterior se mostró que en la medida en que hay menos vigilancia de los alumnos por parte de sus padres, es mayor su propensión a realizar actos violentos. Los datos que ahora se presentan indican que también aumenta la vulnerabilidad de los alumnos cuyos padres no saben dónde encontrarlos fuera del horario escolar –aquellos que *nunca o casi nunca* están en posibilidades de ubicarlos.

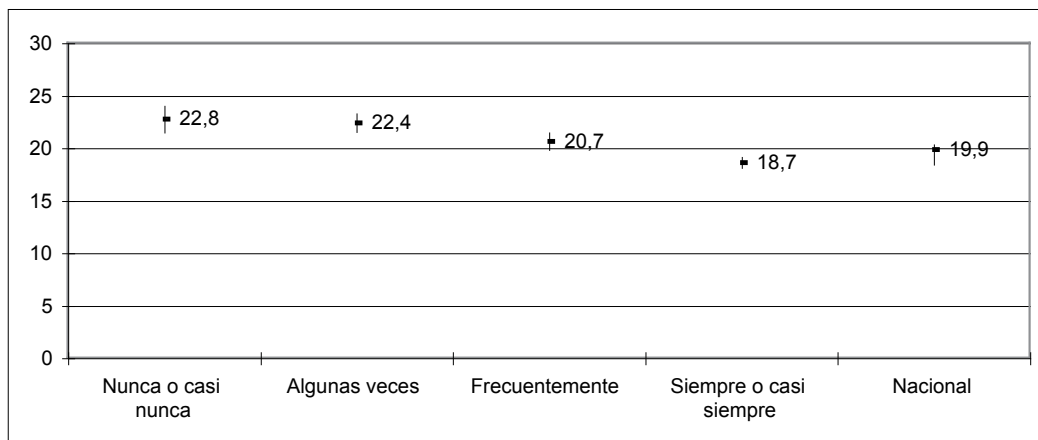
Tanto en primaria como en secundaria, los alumnos que registran un puntaje promedio más bajo en el índice de violencia sufrida son aquellos cuyos padres siempre o casi siempre saben dónde se encuentran cuando no están en la escuela (véanse gráfica 16 y tabla 20). Por el contrario, en la medida en que disminuye la frecuencia con la que los padres están al pendiente de sus hijos, se incrementa la violencia de la que son objeto por parte de sus compañeros.

TABLA 19. ÍNDICE DE VIOLENCIA SUFRIDA Y MODALIDAD EDUCATIVA: SECUNDARIA

Modalidad Educativa	Media estimada	Error estándar	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Privadas	17.7	.4	16.9	18.4
Generales	19.3	.4	18.6	20.00
Técnicas	19.8	.3	19.2	20.4
Telesecundarias	13.8	.3	13.1	14.5
Nacional	18.2	.2	17.8	18.6

Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, secundaria.

GRÁFICA 16. ÍNDICE DE VIOLENCIA SUFRIDA Y FRECUENCIA CON LA QUE LOS PADRES UBICAN A SUS HIJOS FUERA DEL HORARIO ESCOLAR: PRIMARIA



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, primaria.

TABLA 20. ÍNDICE DE VIOLENCIA SUFRIDA Y FRECUENCIA CON LA QUE LOS PADRES UBICAN A SUS HIJOS FUERA DEL HORARIO ESCOLAR: SECUNDARIA

¿Qué tan seguido al menos uno de tus padres o tutores sabe dónde estás y puede localizarte fácilmente fuera del horario escolar?	Media Estimada	Error estándar	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Nunca o casi nunca	22.8	.8	21.1	24.4
Algunas veces	20.7	.4	19.9	21.5
Frecuentemente	18.2	.3	17.6	18.8
Siempre o casi siempre	17.1	.2	16.6	17.5
Nacional	18.2	.2	17.8	18.6

Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, secundaria.

Hay pues un patrón de regularidad en los datos que pone de manifiesto la importancia de la vigilancia paterna tanto para disminuir o evitar el ejercicio de agresiones al interior de la escuela, como para minimizar las situaciones de riesgo que enfrentan los alumnos.

Conclusiones

Como en lo relativo a la participación de los alumnos en actos de violencia, los datos presentados en este capítulo no sugieren que

la agresión por parte de los propios alumnos a sus compañeros sea especialmente alarmante, si bien, su incidencia es mayor que la relativa a la violencia ejercida. Esta conclusión no pretende sugerir la inexistencia del problema; lo hay y es necesario atenderlo con determinación desde distintos frentes, haciendo los ajustes necesarios en la política educativa y en la gestión cotidiana de las escuelas y de las aulas, con el fin de fortalecer y mejorar permanentemente la formación para la convivencia y un trato

armónico entre todos los integrantes de las comunidades escolares.

El hecho de que el número de alumnos que realizan actos agresivos sea menor que el de quienes han sido objeto de ella, ha permitido asumir que los alumnos que ejercen la violencia seguramente agreden a más de un compañero y que no todos los que incurrir en estas conductas lo reconocieron. En ese sentido, es muy probable que los alumnos agredidos sean también agresores, confirmando con ello, lo que señala Abramovay: “víctimas, testigos y agresores muchas veces cambian de roles, dependiendo de la dinámica que tengan los conflictos”⁵⁷.

A propósito de la hipótesis planteada en cuanto al porcentaje de alumnos de primaria agredidos físicamente –a lo más, 25 por ciento-, los datos del estudio muestran que este porcentaje es inferior al establecido ya que un máximo de 17.8 por ciento de los alumnos de ese nivel señaló haber sido objeto de este tipo de agresiones, lo que permite aceptar la hipótesis en cuestión.⁵⁸

Por otra parte, los alumnos de secundaria que han recibido amenazas son, como máximo el 13.1 por ciento, es decir, más del diez por ciento que como mínimo se había proyectado en la hipótesis presentada inicialmente, hecho que también permite aceptarla.

La diferencia entre alumnos de primaria y secundaria en cuanto a la participación en actos de violencia es considerable; pero en el caso del índice sobre violencia sufrida, esas

diferencias se reducen, si bien, el promedio de primaria sigue siendo significativamente mayor que el de la secundaria.

En la experiencia escolar del estudiante, aquellos con mejores promedios son menos agredidos, como se estableció en la hipótesis inicial.

Los resultados del estudio también permiten afirmar que los alumnos de Telesecundaria y los de Cursos Comunitarios en primaria, fueron quienes recibieron menor agresión de parte de sus compañeros –ello con una diferencia estadísticamente significativa en relación con el resto de las modalidades de cada nivel educativo. Además, los alumnos de secundarias Privadas reportaron recibir menos agresión que los alumnos de las Generales y las Técnicas. Por lo tanto, la hipótesis que planteó la existencia de diferencias significativas entre las modalidades también se acepta.

Los aspectos que en este estudio no se encontraron asociados a la magnitud de las agresiones recibidas, son el turno en que estudiaban y la edad de los alumnos. A diferencia, hay una tendencia a recibir más agresiones si se es hombre y si los padres de los alumnos nunca o sólo algunas veces saben dónde se encuentran éstos cuando no están en la escuela.

Las diferencias en cuanto a la violencia sufrida en función del género son contundentes; además, los datos coinciden con lo que se ha observado en otros estudios llevados a cabo en la región.⁵⁹ Esta evidencia sugiere la necesidad de reflexionar en torno a los modelos de interacción entre los géneros que

⁵⁷ Abramovay, Miriam (2005). Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robo y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, D.F.: Comie, 10 (26), 833-864.

⁵⁸ El valor registrado en este estudio coincide con los manejados por Ortega y otros. Ortega Rivera, Javier; Del Rey, Rosario; Genebat, Rocío y Sánchez, Virginia (2005). Violencia Escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas de primaria. *op cit*, 10(26), 795.

⁵⁹ Ortega Ruiz, Rosario y Mora-Merchán, Joaquín (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*. 313, 7-27; Ortega Ruiz, Rosario (2004). Víctimas, agresores y espectadores. Alumnos implicados en situaciones de Violencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 391. Recuperada del sitio: <http://www.pensamientocritico.org/rosort1104.htm>

se consideran legítimos en nuestra cultura y que de una u otra forma reproduce la escuela. Esta necesaria reflexión también aplica para analizar el hecho de que los alumnos con calificaciones reprobatorias o que reportan alguna dificultad física o de aprendizaje, reciben más agresiones que otros alumnos, sobre todo cuando se trata de dificultades muy evidentes (caminar o escuchar).

De los resultados presentados en este capítulo y a los que ya se ha hecho mención en esta recapitulación, hay tres datos relevantes en torno a la agresión que reciben los alumnos que merecen destacarse y que pueden dar lugar a hipótesis que orienten estudios posteriores y más focalizados: I) a juzgar por sus características, los alumnos que afirmaron haber sido víctimas de la violencia parecen ser los mismos que quienes se declararon como agresores;⁶⁰ II) en primaria, la modalidad cuyos alumnos destacan por reportar significativamente bajos niveles de agresión son los de la modalidad comunitaria, mientras que en secundaria se trata de los alumnos de Telesecundaria; III) en este último nivel educativo, la segunda modalidad en la que sus alumnos reciben significativamente menos agresiones es la secundaria Privada.

Pareciera existir un círculo de violencia en el que entran agresores y agredidos, quienes además, coinciden en algunas características personales y escolares, como tener pobre desempeño académico, ser hombres y tener padres o tutores que ejercen poca vigilancia sobre ellos. En oposición –y según los resultados de este estudio– los alumnos que generalmente no se ven afectados por esta problemática suelen tener buen desempeño académico, ser de sexo femenino, tener padres atentos a sus actividades fuera de

la escuela y no manifiestan condiciones de desventaja evidentes; asimismo, son alumnos que por lo general viven con ambos padres.

Por otro lado, cabe presumir que las propias características del servicio educativo en las modalidades de primaria comunitaria y Telesecundaria están de alguna forma asociadas con niveles menores de agresión sufrida. Entre esas características comunes se encuentran la atención a pocos alumnos y que un solo profesor atiende al grupo durante la jornada escolar. En efecto, noventa por ciento de las escuelas comunitarias que hay en el país tiene menos de veinte alumnos. Del total de Telesecundarias, el 45.3 por ciento tiene menos de cincuenta alumnos y el 33.5 por ciento entre cincuenta y 99 alumnos, de tal manera que casi el ochenta por ciento de estos planteles tiene menos de cien.⁶¹ Lo que aquí se presume es que la menor cantidad de alumnos por escuela y grupo puede favorecer procesos de interacción más armoniosa y una mayor vigilancia por parte de los profesores.

Ahora bien, las primarias Indígenas tienen condiciones similares a las descritas. El 35.5 por ciento de estas escuelas cuenta con veinte a 49 alumnos y 26.5 por ciento tiene entre cincuenta y 99 estudiantes; sin embargo, los alumnos de estos centros escolares alcanzaron niveles de violencia sufrida de magnitud similar a los de las modalidades que registraron los más altos valores en el índice. Estos datos vuelven a evidenciar la necesidad de profundizar en el estudio de los patrones de convivencia que se presentan en esta modalidad.

Se podría asumir por otra parte, que el contexto de la escuela –en términos de las

⁶⁰ Véase capítulo anterior.

⁶¹ Cfr.: INEE (2005) Robles Vásquez Héctor V. *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México, SEP.

dimensiones de la comunidad en donde está inserta— puede también ser determinante en los hábitos de interacción de los alumnos. En el caso de las primarias comunitarias, ese contexto es principalmente rural, ya que el ochenta por ciento de las primarias comunitarias se ubica en localidades con no más de 156 habitantes; de hecho, sólo alrededor del diez por ciento de estas escuelas se asienta en comunidades mayores a 2 mil 500 habitantes. Sin embargo, no es el caso de las Telesecundarias, ya que sólo el 22 por ciento se encuentra en poblaciones de 2 mil 500 habitantes o menos. En este sentido, más allá de las dimensiones de las comunidades donde se ubican las escuelas de los tipos mencionados, las condiciones de interacción al interior de la escuela parecerían estar más fuertemente asociadas con el menor índice de violencia sufrida en estas modalidades, además de las variables relevantes ya indicadas.

En esta misma línea, es posible que los menores niveles de agresión observados en estas modalidades, se vinculen precisamente a las características de su estructura organizativa, ciertamente distintas a las de

otras modalidades —lo que haría complicado promoverlas para su aplicación en términos de política educativa. De cualquier forma, es deseable que la investigación permita identificar más finamente los patrones de interacción social y las condiciones institucionales, comunitarias y personales que favorecen —a juzgar por los resultados del presente estudio— ambientes más armónicos y consonantes con la convivencia respetuosa y tolerante.

Finalmente, debe tenerse en cuenta que uno de los pilares de la formación integral de los alumnos, especialmente en lo que respecta a la mejora de la convivencia entre las personas, es el desarrollo del sentido de aprecio por la dignidad humana, contrario a cualquier acto de manifestación violenta —aunque éstos alcancen dimensiones relativamente bajas como se ha mostrado en este estudio— y, por lo tanto, es importante establecer en la agenda de los intereses educativos nacionales el aseguramiento de las condiciones para que la escuela promueva efectivamente, en su interior, la formación de valores y el respeto por la dignidad de las personas.



Capítulo 5. La violencia y la disciplina en la escuela

En este capítulo se analiza la violencia en la escuela a partir del comportamiento de los índices presentados en los dos capítulos previos (violencia ejercida y violencia sufrida), incorporando ahora en el análisis algunas variables relativas a la disciplina y exigencia académica imperantes en las escuelas. Esto se ve, nuevamente desde la perspectiva de los alumnos.

En el análisis incluidos en este capítulo sistemáticamente se hacen comparaciones por modalidad educativa y se exploran tres hipótesis generales:

1. La aplicación de sanciones por faltar al respeto a los maestros es mayor en los grupos con altos índices de violencia.
2. Cuando los estudiantes perciben que sus escuelas son estrictas en la disciplina, las manifestaciones de violencia son menores.
3. La magnitud de la violencia es menor cuando los estudiantes identifican que en su escuela la exigencia académica es alta.

En consonancia con las hipótesis formuladas el capítulo se organiza en tres partes principales además de la recapitulación. La primera hace referencia a las sanciones, la segunda a la disciplina y la tercera a la exigencia académica de las escuelas. En cada una de ellas se analiza la violencia en las dos manifestaciones exploradas en este estudio: la ejercida por los alumnos a través de

su participación en actos de agresión a sus compañeros, y la sufrida por los alumnos que son víctimas.

Las conclusiones ofrecen reflexiones en torno a los hallazgos en este tema particular y se relacionan con los de otros estudios identificados en la revisión de literatura.

5.1 Violencia y sanciones recibidas por faltas de respeto a los profesores

El porcentaje de alumnos que dijeron haber sido sancionados debido a faltas de respeto a sus profesores, es similar en los dos niveles educativos considerados en este estudio –el 12.2 y el 12.3 en primaria y secundaria respectivamente.

Un factor al que se asocia el hecho de ser objeto de sanciones al interior de la escuela es el género de los alumnos. En primaria el porcentaje de niños sancionados asciende a 16.3 por ciento, mientras que el de niñas alcanza sólo el 8.2 por ciento. En secundaria, 17.8 por ciento de los varones dijo haber recibido sanciones por faltas de respeto a sus profesores, contra sólo el 7.5 por ciento de sus compañeras. En ambos niveles se registran diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de un género y otro.

El examen de esta situación atendiendo a las modalidades escolares, permite afirmar que en algunas de ellas esto ocurre en mayor medida (véase tabla 21).

TABLA 21. PORCENTAJE DE ALUMNOS SANCIONADOS POR MODALIDAD: PRIMARIA

Modalidad o estrato	% Estimado	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
			Límite inferior	Límite Superior
Privadas	18,40%	0,90%	16,70%	20,20%
Urbanas públicas	10,20%	0,40%	9,50%	11,10%
Rurales Públicas	11,80%	0,60%	10,60%	13,10%
Educación Indígena	27,40%	1,60%	24,40%	30,60%
Cursos comunitarios	14,10%	1,90%	10,70%	18,30%
Nacional	12,20%	0,30%	11,60%	12,90%

Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, primaria.

En primaria es en las escuelas Indígenas donde se registra el porcentaje más alto y éste difiere significativamente del correspondiente a las otras modalidades. En el otro extremo, el menor porcentaje de alumnos sancionados se observa en las escuelas Urbanas Públicas –aunque no hay diferencia significativa de éstas con respecto a Rurales Públicas y Cursos Comunitarios, pero sí en cuanto a las escuelas Privadas.

En secundaria, los alumnos que declararon haber recibido más sanciones por

faltas cometidas en agravio de sus profesores son los de las escuelas Privadas; su porcentaje difiere significativamente del correspondiente a las otras modalidades. Les siguen en orden descendente los alumnos de secundarias Generales, Técnicas y Telesecundarias (véase tabla 22). El porcentaje de alumnos sancionados en esta última modalidad difiere significativamente incluso del correspondiente a las secundarias Técnicas.

TABLA 22. PORCENTAJE DE ALUMNOS SANCIONADOS POR MODALIDAD: SECUNDARIA

Modalidad o	%	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
			Límite inferior	Límite Superior
Estrato	Estimado			
Privadas	22,9%	0,7%	21,5%	24,3%
Generales	12,7%	0,5%	11,7%	13,7%
Técnicas	10,7%	0,3%	10,0%	11,4%
Telesecundarias	9,5%	0,4%	8,7%	10,4%
Nacional	12,3%	0,3%	11,8%	12,9%

Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, secundaria.

5.1.1. La participación en actos de violencia y sanciones recibidas por faltas de respeto a los profesores

Los alumnos que declaran una mayor participación en actos de violencia son también los más sancionados por manifestar conductas que sus profesores consideran irrespetuosas; en primaria, quienes han sido sancionados por faltar al respeto a sus maestros tienen un promedio en el índice de participación en actos de violencia de 22.0 –en un intervalo de confianza que oscila entre 20.8 a 23.3– mientras que para los alumnos que dijeron no haber recibido sanciones durante el ciclo escolar, el índice ascendía apenas a 6.9; como es evidente, la diferencia entre ambos promedios es muy amplia.

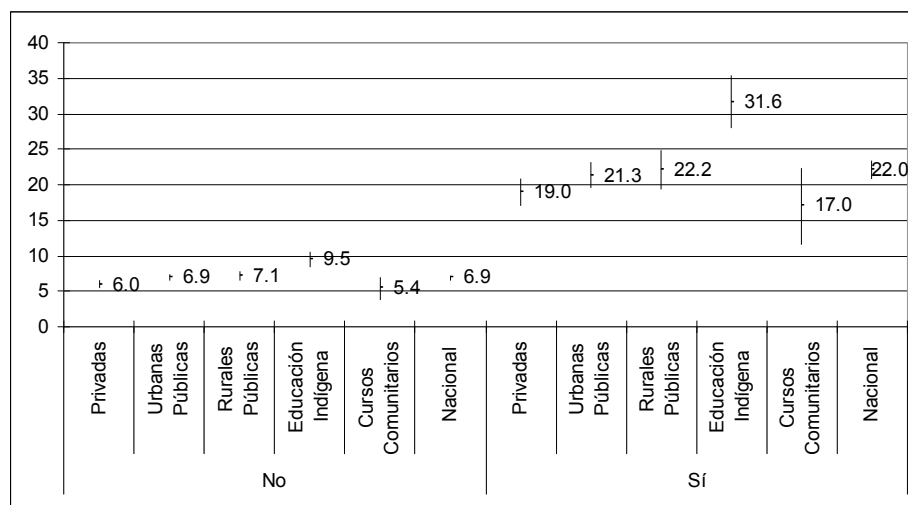
En secundaria se presenta la misma tendencia; para los alumnos sancionados su promedio en el índice citado es de 15.9 y sólo alcanza un valor de 4.2 en el caso de los alumnos que no habían sido objeto de medidas disciplinarias por faltas cometidas

a sus profesores. Al igual que en el caso de la educación primaria, la diferencia entre los alumnos de secundaria es bastante marcada.

El análisis de estos datos de acuerdo a la modalidad educativa muestra que en todos los casos existen diferencias significativas entre los alumnos según si fueron o no objeto de sanciones durante el ciclo escolar; es decir, el patrón general identificado se mantiene en todas las modalidades educativas, tanto en primaria como en secundaria.

La gráfica 17 permite apreciar que los alumnos de primarias Indígenas sobresalen –en cuanto a su índice promedio de violencia ejercida– en el grupo de quienes dijeron sí haber recibido sanciones. Se trata de un puntaje marcadamente diferente a los demás. Por otro lado, aunque también son los alumnos de escuelas Indígenas los que alcanzan el índice promedio más alto en el grupo de los no sancionados, ese puntaje sólo se diferencia significativamente del correspondiente a Cursos Comunitarios.

GRÁFICA 17. ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN EN ACTOS DE VIOLENCIA Y MODALIDAD SEGÚN SI SE HAN RECIBIDO SANCIONES O NO: PRIMARIA



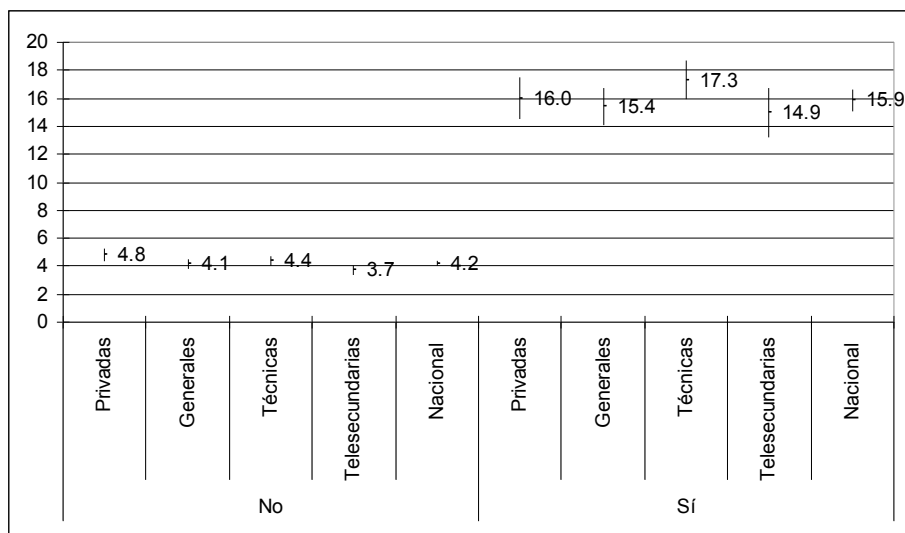
Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, primaria.

En secundaria, como ya se había dicho, se observa el mismo patrón identificado para la primaria; la única situación que se distingue es que al interior del grupo de estudiantes sancionados no existen diferencias significativas entre las

modalidades; esto es, el puntaje de violencia ejercida de los estudiantes que dijeron sí haber sido sancionados por faltar al respeto a sus profesores es similar en todas las modalidades, incluidas las escuelas Privadas.⁶²

⁶² Recuérdese que de acuerdo a los datos mostrados en el capítulo uno, los alumnos de escuelas Privadas alcanzaron el promedio más alto en el índice de violencia ejercida y que se diferenciaron de manera significativa de los alumnos de las otras modalidades. Este nuevo análisis matiza esa diferencia y pone de manifiesto un factor al parecer más importante, que el alumno incurra en conductas que –desde la perspectiva disciplinaria de sus escuelas– ameritan una sanción.

GRÁFICA 18. ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN EN ACTOS DE VIOLENCIA Y MODALIDAD SEGÚN SI SE HAN RECIBIDO SANCIONES O NO: SECUNDARIA



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, secundaria.

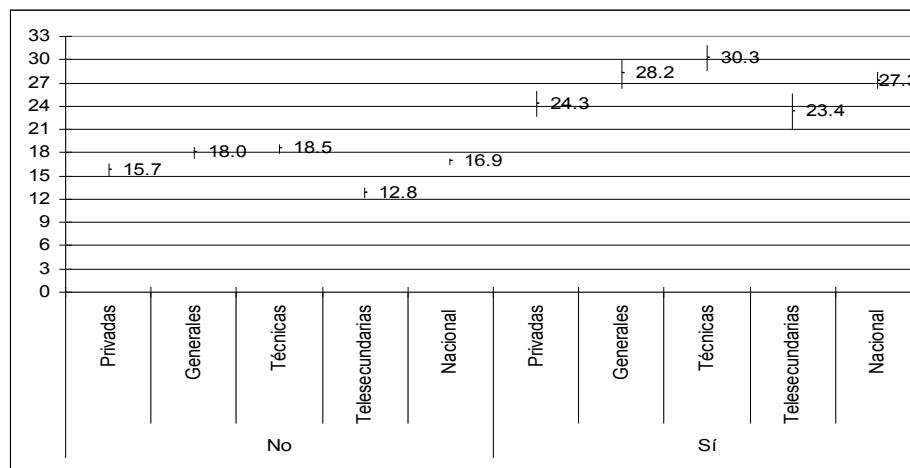
5.1.2. La violencia sufrida y su relación con las sanciones recibidas por faltas de respeto a los maestros

El índice de violencia sufrida es mayor entre los alumnos que afirmaron haber recibido sanciones por faltar al respeto a sus profesores. En primaria alcanza un valor promedio de 28.7 entre quienes dijeron sí haber recibido sanciones por este concepto, y de 18.7 para los alumnos que no enfrentaron esta situación. En secundaria el índice también es mayor en el caso de los alumnos que habían sido sancionados (27.3 vs. 16.9).

En cada modalidad educativa la tendencia es similar, es mayor el índice entre los alumnos que afirmaron haber sido sancionados y la diferencia es significativa con respecto de quienes no habían sido objeto de ellas.

Al comparar las modalidades entre sí, en el grupo de estudiantes sancionados se observa que Cursos Comunitarios tiene el promedio más bajo y el único que difiere significativamente del de las otras modalidades; en tanto en secundaria, las escuelas Telesecundarias y Privadas tienen puntajes semejantes y menores los cuales difieren significativamente de los registrados por las secundarias Generales y Técnicas (véase gráfica 19).

GRÁFICA 19. ÍNDICE DE VIOLENCIA SUFRIDA Y MODALIDAD POR SANCIONES RECIBIDAS: SECUNDARIA



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, secundaria.

5.2. Violencia y percepción de la disciplina en la escuela

Los alumnos de primaria y secundaria perciben en lo general que sus escuelas son estrictas, aunque en algunas modalidades esto no es así;⁶³ por ejemplo, en primaria, Cursos Comunitarios registra un mayor porcentaje de respuestas que las otras modalidades

en las opciones de disciplina *poco* o *nada estricta*; las cifras son más altas que las nacionales en estas mismas categorías (véase tabla 23). En tanto, las escuelas Privadas son las que tienen los porcentajes más altos en las opciones de *disciplina estricta* y *muy estricta*. Sus porcentajes difieren significativamente de los correspondientes a las otras modalidades.

⁶³ Se preguntó a los alumnos: “¿Qué tan estricta es la disciplina en tu escuela?”, con las siguientes opciones de respuesta: *muy estricta, estricta, poco estricta, nada estricta*.

TABLA 23. PERCEPCIÓN DE LA DISCIPLINA EN LA ESCUELA POR MODALIDAD: PRIMARIA (PORCENTAJES)

Modalidad educativa	¿Qué tan estricta es la disciplina de la escuela?							
	Nada estricta		Poco estricta		Estricta		Muy estricta	
	% estimado	Error estándar	% estimado	Error estándar	% estimado	Error estándar	% estimado	Error estándar
	%	%	%	%	%	%	%	%
Privadas	1.9	.2	16.2	1.1	53.6	1.1	28.3	1.3
Urbanas Públicas	5.6	.3	32.5	.7	41.9	.7	20.1	.7
Rurales Públicas	8.1	.5	36.4	1.0	33.6	.9	21.9	.9
Educación Indígena	8.5	.6	31.7	1.4	31.6	1.3	28.2	1.2
Cursos Comunitarios	12.0	2.0	40.1	2.8	28.1	2.6	19.8	2.1
Nacional	6.4	.2	32.6	.5	39.7	.5	21.4	.5

Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, primaria

En secundaria, también las escuelas Privadas son las que presentan los porcentajes más altos en las opciones de disciplina estricta y muy estricta; la diferencia es significativa con respecto de las otras modalidades. En cambio, los alumnos de Telesecundaria registran los porcentajes más bajos en esas mismas opciones y también difieren significativamente de los del resto de las modalidades, incluso de

los porcentajes nacionales. En las secundarias Generales y las Técnicas los porcentajes en estas categorías son semejantes.

En secundaria el porcentaje más alto de alumnos sancionados se ubica justamente en las escuelas Privadas, donde también se registró el mayor porcentaje de quienes juzgaron la disciplina de su escuela como estricta o muy estricta.

TABLA 24. PERCEPCIÓN DE LA DISCIPLINA EN LA ESCUELA POR MODALIDAD: SECUNDARIA (PORCENTAJES)

Modalidad educativa	¿Qué tan estricta es la disciplina de la escuela?							
	Nada estricta		Poco estricta		Estricta		Muy estricta	
	% estimado	Error estándar	% estimado	Error estándar	% estimado	Error estándar	% estimado	Error estándar
	%	%	%	%	%	%	%	%
Privadas	1.8	.3	16.4	.9	57.0	.9	24.8	1.1
Generales	1.8	.2	23.8	.9	55.2	.9	19.2	.7
Técnicas	1.6	.1	22.7	.6	55.5	.6	20.2	.6
Telesecundarias	2.4	.2	27.0	.8	50.3	.8	20.3	.8
Nacional	1.9	.1	23.5	.5	54.4	.5	20.2	.4

Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, secundaria

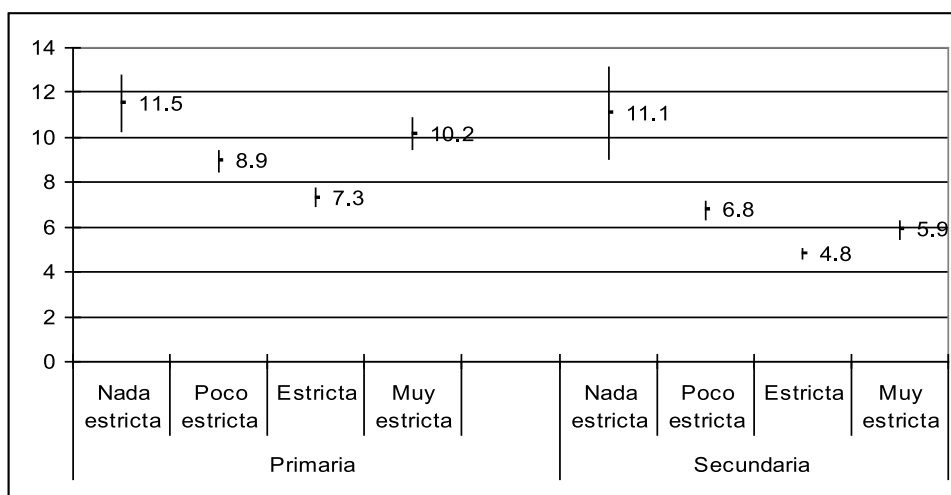
5.2.1. La percepción de la disciplina escolar de los alumnos que participan en actos de violencia

La percepción del grado en que es estricta la disciplina que se ejerce en las escuelas parece tener relación con la participación en actos de violencia; ésta disminuye significativamente conforme la disciplina se percibe más estricta. Esta tendencia se observa al considerar los valores que toma el índice promedio de violencia ejercida de acuerdo a tres de las categorías en que los alumnos

Las tendencias son similares en primaria y secundaria. Cabe destacar que el puntaje en la opción de disciplina nada estricta es muy similar en los dos niveles educativos –aunque en forma congruente con el comportamiento general de esta variable, mostrado en el capítulo 3, en el resto de las categorías de disciplina, los puntajes de violencia ejercida son menores en secundaria.

Al interior de cada modalidad también se muestra la misma tendencia en los dos niveles, si bien cada tipo de escuela presenta un comportamiento particular (véase gráfica

GRÁFICA 20. ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN EN ACTOS DE VIOLENCIA Y PERCEPCIÓN DE LA DISCIPLINA EN LA ESCUELA: PRIMARIA Y SECUNDARIA



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos: primaria y secundaria.

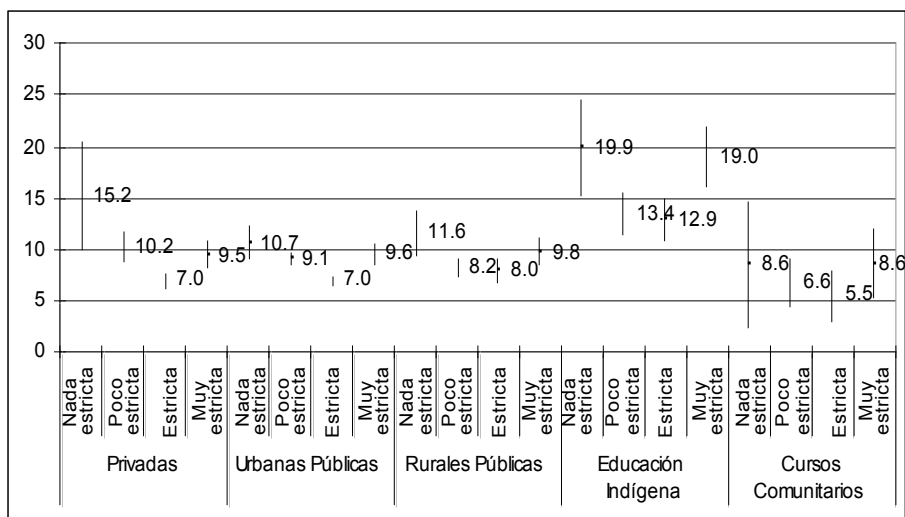
ubicaron la disciplina de sus escuelas –nada estricta, poco estricta y estricta. Sin embargo, en la otra categoría –disciplina muy estricta– el índice de violencia ejercida aumenta, lo que muestra que la relación inversa que se ha descrito entre ambos factores no es totalmente consistente (véase gráfica 20).⁶⁴

⁶⁴ En el estudio cualitativo que se presenta en la tercera parte de este informe, se observa que precisamente los estudiantes que participan en actos de violencia señalan que la disciplina es muy estricta. Puede ser que el grupo de estudiantes que opinan

21). En primaria, los Cursos Comunitarios tienen puntajes muy similares en violencia, independientemente de si se percibe que la disciplina es más o menos estricta; posiblemente esto se deba a que los alumnos de esta modalidad registran los puntajes más bajos en el índice de violencia y además, perciben en mucho mayor medida que los demás, una disciplina poco o nada estricta en sus centros escolares.

que la disciplina es muy estricta sean con frecuencia los sancionados por participar en actividades que trasgreden las normas disciplinarias.

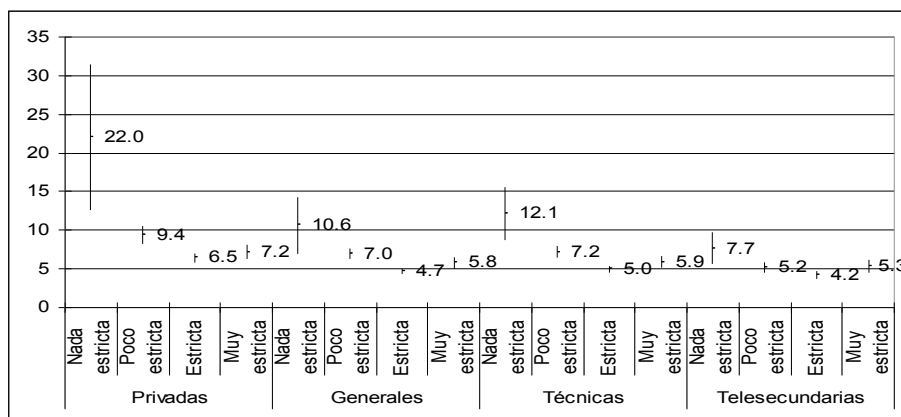
GRÁFICA 21. ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN EN ACTOS DE VIOLENCIA Y PERCEPCIÓN DE LA DISCIPLINA EN LA ESCUELA POR MODALIDAD: PRIMARIA



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, primaria.

En secundaria, claramente el puntaje de disciplina es estricta, tendencia similar a lo que se ha presentado ya para la primaria.

GRÁFICA 22. ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN EN ACTOS DE VIOLENCIA Y PERCEPCIÓN DE LA DISCIPLINA EN LA ESCUELA POR MODALIDAD: SECUNDARIA



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, secundaria.

5.2.2. La percepción de la disciplina escolar de los alumnos que son víctimas de la violencia.

En primaria y secundaria el promedio más bajo del Índice de violencia sufrida por los alumnos se alcanza cuando éstos perciben que la disciplina en su escuela es estricta y su puntaje difiere significativamente del asociado a las otras categorías, situación semejante a la

que se observa cuando los alumnos participan en actos de violencia (véase tabla 25); por ello, se puede afirmar que donde los alumnos perciben que la disciplina es estricta, agreden menos y también son menos agredidos –con la salvedad de que una disciplina demasiado estricta parece actuar en contra.

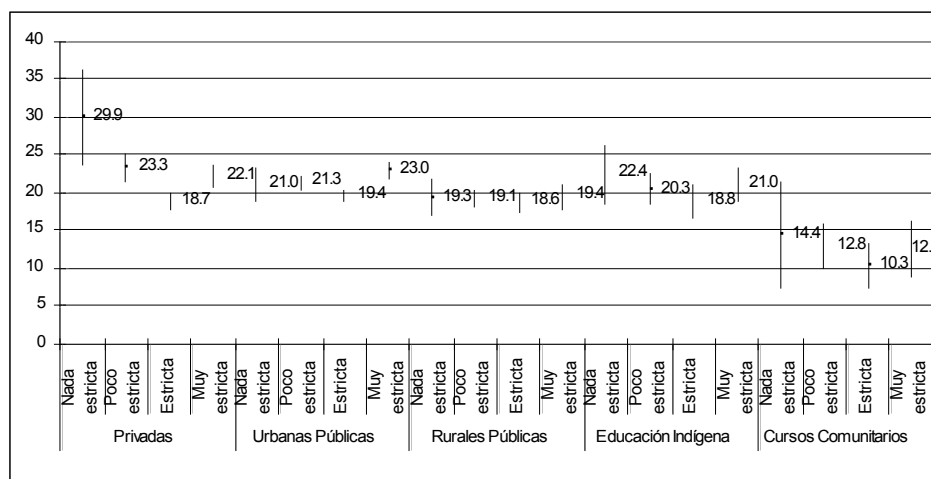
La tendencia se mantiene por modalidad en primaria y en secundaria, aunque se presentan algunas variantes (véanse gráficas 23 y 24).

TABLA 25. ÍNDICE DE VIOLENCIA SUFRIDA Y PERCEPCIÓN DE LA DISCIPLINA EN LA ESCUELA: PRIMARIA Y SECUNDARIA

Grado en que la disciplina es estricta	Media estimada	Error estándar	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Primaria				
Nada estricta	20.1	.8	18.6	21.6
Poco estricta	20.2	.3	19.5	20.9
Estricta	18.8	.3	18.2	19.4
Muy estricta	21.4	.4	20.6	22.2
Secundaria				
Nada estricta	27.6	1.9	23.9	31.3
Poco estricta	19.9	.4	19.1	20.6
Estricta	16.9	.2	16.4	17.3
Muy estricta	18.7	.4	18.0	19.4

Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, primaria y secundaria.

GRÁFICA 23. ÍNDICE DE VIOLENCIA SUFRIDA Y PERCEPCIÓN DE LA DISCIPLINA EN LA ESCUELA POR MODALIDAD: PRIMARIA



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, primaria.

En primaria, los alumnos de Cursos Comunitarios, educación Indígena y escuelas Rurales declaran ser igualmente agredidos independientemente de la percepción que tengan del grado en que es estricta la disciplina al interior de sus escuelas; en cambio, en las Urbanas Públicas y Privadas hay diferencias significativas en el Índice de victimización cuando los alumnos perciben que en sus escuelas la disciplina es estricta –caso en el que se registran los más bajos puntajes del índice (véase gráfica 23).

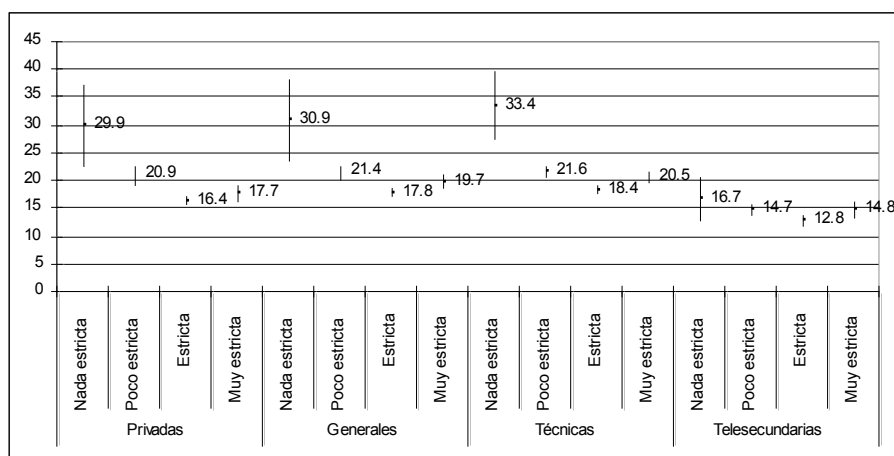
En secundaria –a diferencia de lo que se observa en la primaria– en todas las modalidades la agresión recibida por los alumnos es notablemente mayor cuando los estudiantes señalan que la disciplina es nada estricta; sucede lo contrario cuando se percibe que es estricta (véase gráfica 24). Estas dos situaciones son claramente contrastantes salvo en las Telesecundarias, donde se observa una mayor uniformidad e índices de violencia sufrida menores a los del resto de las modalidades.

5.3. Violencia y exigencia académica en la escuela

El cuestionario de contexto aplicado a los alumnos también exploró el grado en que éstos perciben que su escuela es exigente en lo académico. Los resultados respecto a este asunto muestran que esta percepción tiene un patrón similar al de la disciplina; en general, los alumnos perciben que sus escuelas son exigentes o muy exigentes, ya que el porcentaje acumulado en ambas opciones es elevado (58.6 y 76.2 por ciento en primaria y secundaria respectivamente).

Por modalidad educativa esta tendencia se mantiene en secundaria, no así en primaria, debido al caso de Cursos Comunitarios, ya que –al igual que con la disciplina– una alta proporción de sus alumnos (más del cincuenta por ciento) tiene la percepción de que su escuela es poco o nada exigente (véase tabla 26).

GRÁFICA 24. ÍNDICE DE VIOLENCIA SUFRIDA Y PERCEPCIÓN DE LA DISCIPLINA EN LA ESCUELA POR MODALIDAD: SECUNDARIA



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, secundaria.

TABLA 26. GRADO DE EXIGENCIA ACADÉMICA PERCIBIDA POR LOS ALUMNOS EN SUS ESCUELAS POR MODALIDAD: PRIMARIA Y SECUNDARIA (PORCENTAJES)

Modalidad educativa	Nivel de exigencia de la escuela en los estudios							
	Nada exigente		Poco exigente		Exigente		Muy exigente	
	% estimado	Error estándar %	% estimado	Error estándar %	% estimado	Error estándar %	% estimado	Error estándar %
Primaria								
Privadas	2.3	.4	15.5	.9	54.3	1.2	28.0	1.2
Urbanas Públicas	6.8	.3	33.4	.7	39.1	.7	20.7	.7
Rurales públicas	11.0	.6	38.2	1.0	28.1	.8	22.7	.9
Educación Indígena	9.7	.7	29.3	1.3	27.0	1.2	34.0	1.3
Cursos comunitarios	13.2.	1.8	41.7	2.7	23.9	2.2	21.2	2.2
Nacional	7.9	.3	33.5	.5	36.2	.5	22.4	.5
Secundaria								
Privadas	1.3	.2	12.5	.7	63.2	.9	22.9	1.0
Generales	1.6	.2	22.3	.7	59.7	.7	16.4	.6
Técnicas	1.3	.1	21.5	.5	59.1	.6	18.1	.6
Telesecundarias	2.1	.2	26.6	.8	50.0	.8	20.8	.8
Nacional	1.7	.1	22.1	.4	57.9	.4	18.3	.3

Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, primaria y secundaria.

Un aspecto a destacar es que en ambos niveles, las escuelas Privadas tienen los porcentajes más altos en las categorías de exigente y muy exigente.

5.3.1. Percepción de la exigencia académica y participación de los alumnos en actos de violencia

La participación en actos de violencia considerando la exigencia académica se comporta en forma similar a lo ya reportado

para el caso de la disciplina: disminuye en la medida que los alumnos perciben más exigencia académica en sus escuelas. Esta tendencia es más acentuada en el caso de la educación secundaria (véase tabla 27) donde el repunte del índice entre las dos categorías de mayor exigencia académica es mínimo; en primaria por el contrario, una exigencia académica muy elevada parece favorecer –o estar asociada– a una mayor participación de los alumnos en actos de violencia.

TABLA 27. ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN EN ACTOS DE VIOLENCIA Y EXIGENCIA ACADÉMICA DE LAS ESCUELAS: PRIMARIA Y SECUNDARIA

Nivel de exigencia académica	Media estimada	Error estándar	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Primaria				
Nada exigente	9.4	.5	8.4	10.3
Poco exigente	8.9	.2	8.4	9.4
Exigente	7.5	.2	7.0	8.0
Muy exigente	10.3	.3	9.6	11.0
Secundaria				
Nada exigente	10.8	.9	9.0	12.6
Poco exigente	6.7	.2	6.3	7.0
Exigente	5.0	.1	4.7	5.2
Muy exigente	5.8	.2	5.4	6.3

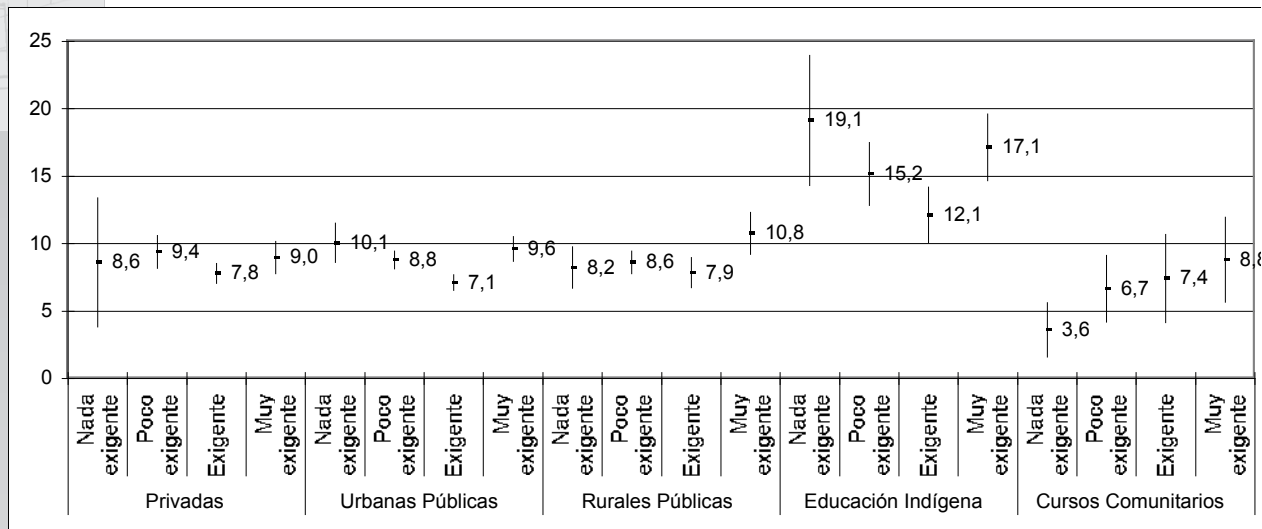
Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, primaria y secundaria.

La comparación por modalidades educativas en primaria (véase gráfica 25), muestra que aunque no en todos los casos se registran diferencias estadísticamente significativas en el Índice de violencia ejercida según el grado en que las escuelas son exigentes académicamente, los valores más altos se asocian a

las situaciones más contrastantes –exigencia nula o muy elevada. La única excepción a este patrón la constituyen los Cursos Comunitarios donde la participación en actos de violencia aumenta sostenidamente conforme se percibe mayor exigencia académica en el centro escolar.⁶⁵

⁶⁵ Como en el caso de todas las relaciones de variables que se presentan en este documento, no se presupone una dirección en la influencia de una variable sobre otra; simplemente se analiza si existe o no asociación entre ellas.

GRÁFICA 25. ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN EN ACTOS DE VIOLENCIA Y PERCEPCIÓN DE LA EXIGENCIA ACADÉMICA DE LAS ESCUELAS POR MODALIDAD: PRIMARIA

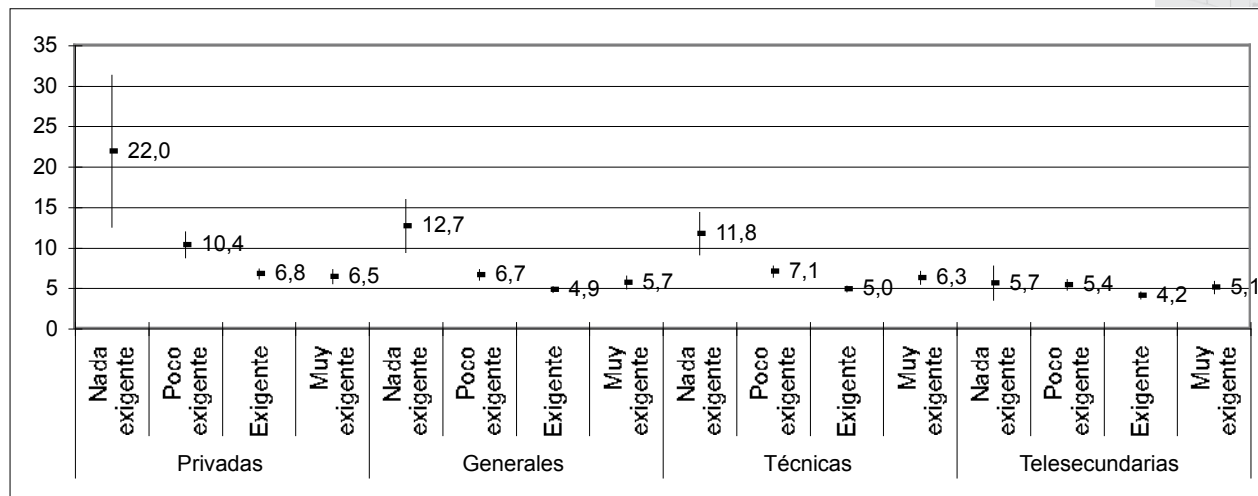


Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, primaria.

La secundaria ofrece un cuadro similar al de la primaria (véase gráfica 26). En este nivel la situación que cabe destacar es la de las escuelas Privadas donde sí se observa

una relación lineal inversa entre el índice de participación en actos de violencia y la percepción sobre el grado de exigencia académica de la escuela.

GRÁFICA 26. ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN EN ACTOS DE VIOLENCIA Y PERCEPCIÓN DE LA EXIGENCIA ACADÉMICA DE LAS ESCUELAS POR MODALIDAD: SECUNDARIA



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, secundaria.

5.3.2. La violencia sufrida y la percepción de la exigencia académica en las escuelas

El comportamiento del índice de violencia sufrida en función de las valoraciones que hacen los alumnos sobre la exigencia académica de sus escuelas, muestra la tendencia general ya descrita, aunque cada nivel educa-

tivo presenta un comportamiento particular. En primaria, únicamente los alumnos que consideraron muy exigentes a sus escuelas manifestaron ser significativamente más agredidos (véase tabla 28). En secundaria la violencia sufrida es mayor cuando los alumnos perciben que sus escuelas no son exigentes y disminuye en la situación contraria.

TABLA 28. ÍNDICE DE VIOLENCIA SUFRIDA Y PERCEPCIÓN DE LA EXIGENCIA ACADÉMICA DE LAS ESCUELAS: PRIMARIA Y SECUNDARIA

¿Qué tan exigente es tu escuela en cuanto a los estudios?	Media estimada	Error estándar	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite Superior
Primaria				
Nada exigente	19.1	.6	17.9	20.4
Poco exigente	19.7	.3	19.0	20.3
Exigente	19.2	.3	18.6	19.8
Muy exigente	21.7	.4	20.8	22.5
Secundaria				
Nada exigente	23.6	1.6	20.5	26.8
Poco exigente	19.7	0.4	19.0	20.5
Exigente	17.3	0.2	16.9	17.8
Muy exigente	18.4	0.4	17.7	19.2

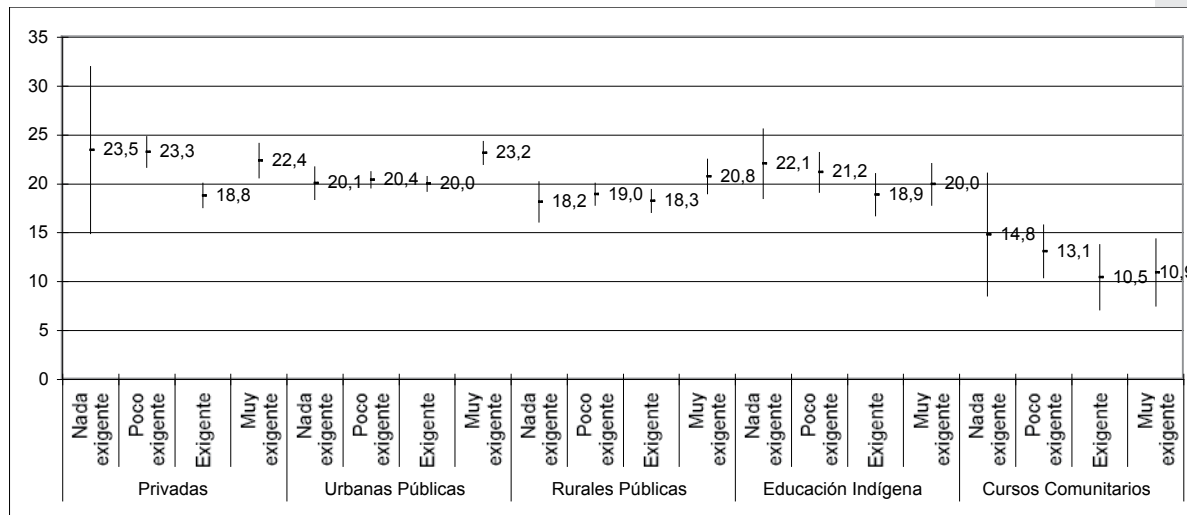
Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, primaria y secundaria.

La agresión recibida y la exigencia en los estudios presenta comportamientos particulares en cada modalidad. En primaria, aunque la opción *exigente* tiene los puntajes menores de violencia sufrida, únicamente en las escuelas Privadas el promedio difiere significativamente de las opciones *poco exigente* y *nada exigente*; de hecho, lo que se denota en la gráfica 27 es que en los diferentes tipos de escuelas los puntajes de violencia recibida, por lo general, no difieren significativamente en las diferentes percepciones que se tiene de la exigencia académica, excepto en las escuelas Privadas y Urbanas Públicas; esto

significa que la magnitud de la agresión recibida es similar, independientemente de cómo los estudiantes perciban la exigencia académica de sus escuelas.

Por otra parte, al comparar categorías similares entre modalidades, los Cursos Comunitarios tiene los puntajes más bajos y significativamente diferentes, excepto en la opción *nada exigente*. Esta situación de alguna manera indica no sólo que los estudiantes son menos agredidos en esta modalidad, sino también los que menos exigencia académica perciben en sus escuelas como ya se ha señalado.

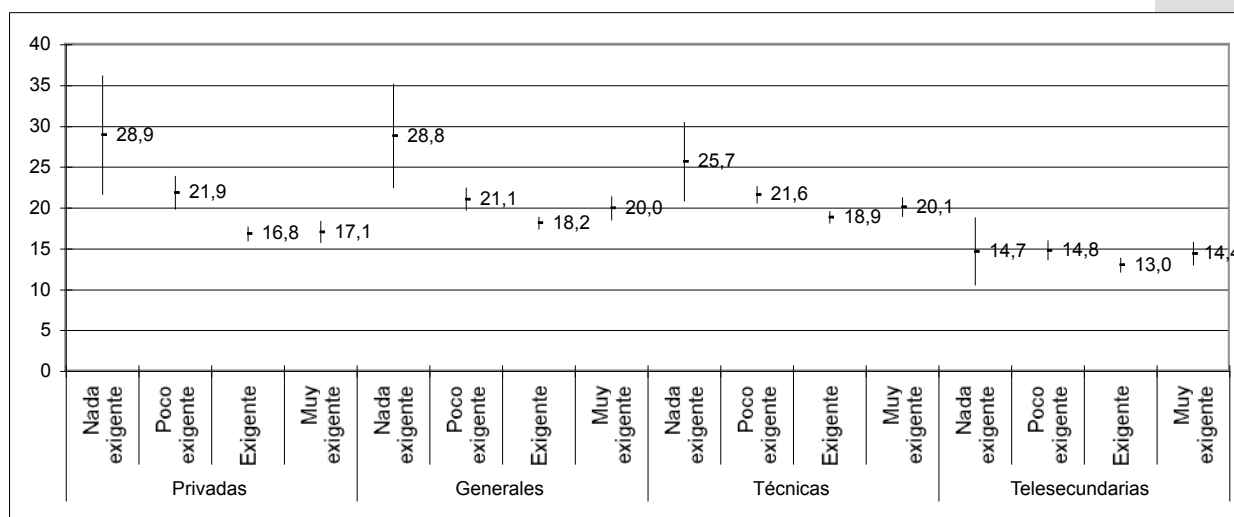
GRÁFICA 27. ÍNDICE DE VIOLENCIA SUFRIDA Y PERCEPCIÓN DE LA EXIGENCIA ACADÉMICA DE LAS ESCUELAS POR MODALIDAD: PRIMARIA



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, primaria.

En secundaria, cuando los alumnos valoran que sus escuelas son exigentes, tienen los puntajes más bajos en el Índice de victimización, y estos difieren significativamente respecto de poco exigente y nada exigente, excepto en Telesecundarias.

GRÁFICA 28. ÍNDICE DE VIOLENCIA SUFRIDA Y PERCEPCIÓN DE LA EXIGENCIA ACADÉMICA DE LAS ESCUELAS POR MODALIDAD: SECUNDARIA



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, secundaria.

Cabe resaltar que en las Telesecundarias no existen diferencias significativas en los puntajes de agresión cuando se percibe más o menos exigente la escuela; éstas también tienen los puntajes menores de alumnos agredidos como ya se ha mencionado.

Conclusiones

A lo largo del capítulo se analizó el comportamiento de la violencia tanto de los alumnos que la ejercen como de quienes la reciben considerando la aplicación de sanciones, la percepción del nivel en que es estricta la disciplina y la exigencia académica de las escuelas.

A partir de las hipótesis planteadas al inicio de este capítulo, se mostró que los grupos más sancionados son aquellos que presentan los índices de participación en actos de violencia más altos. Por género, los hombres son más sancionados que las mujeres; por modalidad educativa, los alumnos de las escuelas Indígenas en primaria y los de Privadas en secundaria, pues como se señaló en el capítulo tres, son las escuelas que presentan los más altos índices de participación en actos de violencia.

Por otra parte, al comparar los índices de violencia tanto la ejercida como la sufrida, es notorio que son más altos cuando los estudiantes señalan haber sido sancionados, aunque en cada nivel y en cada modalidad educativa las tendencias tengan comportamientos particulares como ya se documentó. Sin embargo, este hecho confirma que la aplicación de sanciones es una estrategia establecida para contrarrestar faltas cometidas. Piña y Furlán,⁶⁶ señalan que existen varias acepciones asignadas al término de disciplina, una de ellas es precisamente la de

castigar o sancionar cuando se trasgreden las normas.

En cuanto a la percepción de la disciplina, se confirma la hipótesis planteada, esto es, que la violencia es menor cuando los estudiantes perciben que sus escuelas son estrictas en la disciplina. Ahora bien, el estudio permitió identificar un fenómeno peculiar; aunque efectivamente la violencia disminuye conforme se incrementa la disciplina, cuando ésta es muy estricta, la violencia es mayor; incluso en algunas modalidades –como Cursos Comunitarios y primarias Indígenas– los puntajes son similares en las opciones más contrastantes en cuanto al grado en que es estricta la disciplina al interior de la escuela.

Posiblemente cuando los estudiantes perciben que las normas disciplinarias son claras y se aplican –lo que se entendería por una disciplina estricta– tienen mayor conciencia de lo que está permitido y lo que no está permitido hacer; en cambio, cuando la disciplina es muy estricta, puede ser que los alumnos perciban que las normas son exageradas y un tanto irracionales, esto explicaría el hecho de que el comportamiento agresivo de los estudiantes vuelva a aumentar. Otra hipótesis es que en las escuelas donde la disciplina se considera muy estricta es donde se sanciona más debido a que hay mayores niveles de violencia. Dado que en este momento no existe información disponible que explique este comportamiento es un tema que se incorpora a la agenda de investigación.

Esa tendencia se repite para la violencia sufrida; con ello se fortalece la hipótesis de que quienes participan en actos violentos, también juegan el papel de víctimas como ya se señaló en el capítulo anterior.

Por otra parte, el capítulo también mostró que las manifestaciones de violencia son menores cuando los estudiantes perciben que sus escuelas son exigentes en lo académico. De hecho, resulta interesante que esta variable presente un comportamiento muy

⁶⁶ Piña, J.M. y A. Furlán, coord (2003). Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia. En *Acciones, actores y prácticas educativas. La Investigación Educativa en México 1992-2002*, 2, 204. México, D.F.: Comie.

similar al de la disciplina, tanto en general como por modalidad.

Es importante destacar, por otro lado, que el más alto índice de violencia sufrida en primaria, se presenta cuando los alumnos perciben que sus escuelas son muy exigentes. Es probable que la apreciación de la alta exigencia académica esté realcionada con el hecho de que tanto víctimas como agresores –que se presupone son en parte los mismos– obtienen las más bajas calificaciones (ver capítulos precedentes).

Las tendencias tan similares entre exigencia académica y percepción de la disciplina muestran una relación estrecha entre ellas. Piña y Furlán⁶⁷ afirman que una de las funciones de la disciplina es justamente propiciar el clima favorable para que los alumnos puedan

aprender, mientras que uno de los factores identificados de eficacia escolar, es la existencia y creación de un ambiente ordenado para el aprendizaje –siendo la disciplina y la exigencia académica elementos importantes del mismo.⁶⁸

¿Qué tanta disciplina y exigencia académica son necesarias para –en conjugación con otros factores– favorecer el aprendizaje de los alumnos? ¿Hasta qué punto niveles de disciplina y exigencia académica demasiado elevados pueden ser contraproducentes? La complejidad de los los fenómenos que tienen lugar al interior de las escuelas y la relación que parece existir entre ellas apenas asoma en los resultados mostrados, haciendo evidente la necesidad de abordar su estudio a través de acercamientos localizados en estas temáticas.

⁶⁷ *Ibíd.*

⁶⁸ Reynolds, D. *et al.* (1998). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza.* México: Aula XXI, Santillana.



Capítulo 6. Violencia dentro y fuera de la escuela

En este capítulo se exponen los hallazgos del estudio en cuanto a la situación de la violencia al interior y al exterior de las escuelas a partir de la información proporcionada por los docentes de primaria y secundaria.

Los resultados se presentan utilizando principalmente dos medidas que se construyeron a partir de las opiniones de los docentes: el *Índice de violencia dentro de la escuela* y el *Índice de violencia fuera de la escuela*; el análisis incluyó un examen de la relación entre éstos y otras variables: modalidad de las escuelas, turno, clima escolar y satisfacción del profesorado. Las hipótesis que orientaron los análisis son las siguientes:

1. La magnitud de la violencia percibida por los profesores, tanto en el interior como en el exterior de las escuelas, es relativamente baja.
2. La magnitud de la violencia percibida por los profesores, en el interior y en el exterior de la escuela, difiere por modalidad educativa y turno de las escuelas.
3. La violencia percibida en el interior de las escuelas es menor cuando los profesores refieren la aplicación de sanciones a conductas agresivas de los estudiantes.
4. Cuando se percibe un clima escolar inadecuado, la magnitud de la violencia interna y externa percibida por los profesores se incrementa.

5. La satisfacción del profesor con la escuela, está relacionada con su percepción de la magnitud de la violencia en la escuela.
6. Cuando la violencia percibida en el exterior de la escuela es alta, también lo es al interior.

La información se organiza en tres apartados: violencia dentro de la escuela, violencia fuera de la escuela y la influencia del contexto extraescolar en la violencia interna.

Es importante recordar que la información tiene algunas limitaciones. En el caso de primaria, los resultados de los profesores son representativos para el Sistema Educativo Nacional; no así en el de secundaria, dado que la muestra de docentes de este nivel estuvo integrada únicamente por los profesores de las asignaturas evaluadas por Excale 2005 –Español y Matemáticas– por lo tanto, en este nivel la información aplica únicamente para la muestra y para los profesores de estas asignaturas, o en todo caso sería generalizable sólo a los profesores de dichas materias.⁶⁹

6.1. Violencia dentro de la escuela

En este apartado se analiza la violencia que perciben los profesores en el interior de las escuelas considerando las variables escolares de modalidad, turno, clima y satisfacción del profesor.

⁶⁹ En los análisis contenidos en este reporte se optó por limitar los resultados a la muestra estudiada.

6.1.1. Las manifestaciones de violencia en el interior de las escuelas

Se preguntó a los profesores con qué frecuencia habían ocurrido durante el año escolar diversas situaciones: daño a las instalaciones de la escuela, robo con y sin violencia, intimidación entre estudiantes, peleas con golpes y, portación de objetos punzocortantes por parte de los alumnos.⁷⁰

Tanto en primaria como en secundaria la mayoría de los profesores respondió que estos acontecimientos nunca o casi nunca suceden en su escuela. En primaria específicamente, estas dos categorías agrupan cerca del noventa por ciento o más de las respuestas de los profesores, de tal manera que son realmente muy pocos los que señalan una mayor frecuencia de esta clase de incidentes (véase tabla 29).

⁷⁰ La escala con la que los profesores valoraron la frecuencia de estos actos incluyó las siguientes categorías: *nunca, una o dos veces al año, una vez al bimestre, una vez al mes, una vez a la semana y, diario.*

TABLA 29. PORCENTAJE DE PROFESORES QUE REPORTAN LA FRECUENCIA DE DISTINTOS ACTOS DE VIOLENCIA DENTRO DE LA ESCUELA: PRIMARIA

Daño a las instalaciones					Robo de objetos o dinero				
Frecuencia	Porcentaje estimado	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%		Frecuencia	Porcentaje estimado	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
			Límite inferior	Límite superior				Límite inferior	Límite superior
Nunca	50%	0,90%	48,90%	52,30%	Nunca	52%	0,90%	50,30%	53,70%
Una o dos veces al año	38%	0,80%	36,50%	39,50%	Una o dos veces al año	39,30%	0,80%	37,80%	40,80%
Una vez al bimestre	5,20%	0,30%	4,70%	5,80%	Una vez al bimestre	4,30%	0,30%	3,90%	4,90%
Una vez al mes	3,30%	0,30%	2,80%	4,00%	Una vez al mes	2,50%	0,30%	2,00%	3,10%
Una vez a la semana	1,80%	0,20%	1,50%	2,20%	Una vez a la semana	1,50%	0,20%	1,20%	1,90%
Diario	1%	0,10%	0,80%	1,30%	Diario	0,40%	0,10%	0,30%	0,50%

Peleas donde hay golpes					Intimidación a otros estudiantes				
Frecuencia	Porcentaje estimado	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%		Frecuencia	Porcentaje estimado	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
			Límite inferior	Límite superior				Límite inferior	Límite superior
Nunca	66,10%	0,70%	64,60%	67,50%	Nunca	79,60%	0,60%	78,40%	80,70%
Una o dos veces al año	25,20%	0,60%	24,10%	26,40%	Una o dos veces al año	14,80%	0,50%	13,90%	15,80%
Una vez al bimestre	3,60%	0,20%	3,20%	4,10%	Una vez al bimestre	2,40%	0,20%	2,10%	2,80%
Una vez al mes	2,50%	0,20%	2,00%	3,00%	Una vez al mes	1,20%	0,10%	1,00%	1,40%
Una vez a la semana	1,70%	0,20%	1,50%	2,10%	Una vez a la semana	1,30%	0,10%	1,10%	1,60%
Diario	0,90%	0,10%	0,70%	1,10%	Diario	0,70%	0,10%	0,50%	1,00%

Robo con uso de violencia					Portación de objetos punzocortantes				
Frecuencia	Porcentaje estimado	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%		Frecuencia	Porcentaje estimado	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
			Límite inferior	Límite superior				Límite inferior	Límite superior
Nunca	95,70%	0,30%	95,10%	96,20%	Nunca	88,3	0,5	87,3	89,3
Una o dos veces al año	3,60%	0,30%	3,20%	4,10%	Una o dos veces al año	10,7	0,5	9,8	11,6
Una vez al bimestre	0,40%	0,10%	0,30%	0,60%	Una vez al bimestre	0,6	0,1	0,4	0,8
Una vez al mes	0,10%	0%	0,10%	0,20%	Una vez al mes	0,3	0	0,2	0,4
Una vez a la semana	0,10%	0%	0,00%	0,10%	Una vez a la semana	0,1	0	0,1	0,2
Diario	0,10%	0%	0,00%	0,20%	Diario	0	0	0	0,1

Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto docentes, primaria.

Dentro de ese contexto de muy baja ocurrencia, la portación de objetos punzocortantes y el robo con violencia son los problemas más esporádicos según los profesores de primaria; a éstos les siguen las actividades de intimidación a estudiantes y las peleas en las que hay golpes. Finalmente, las actividades que se reportan con una frecuencia ligeramente mayor son el robo de objetos o dinero y el daño a las instalaciones escolares, si bien –como se puede observar en la tabla 29– se trata de eventos sumamente aislados, a decir de los profesores de primaria.

En secundaria se observan tendencias muy semejantes. Los profesores de Español y Matemáticas reportaron que los actos de violencia dentro de las escuelas son poco frecuentes; en todos los casos los porcentajes más altos se ubican en las categorías que refieren la inexistencia de los problemas o su ocurrencia esporádica (véase tabla 30).

Los actos que menos ocurren a decir de los profesores de secundaria son, la portación de armas de fuego, el robo con violencia de objetos y dinero, y la portación de objetos punzocortantes. En contraparte, los que más se realizan son el daño a las instalaciones, el robo de objetos y dinero sin violencia, peleas a golpes y la intimidación a compañeros; estos últimos incidentes tienen una mayor proporción en la frecuencia diaria que en el caso de primaria.

6.1.2. El Índice de violencia dentro de la escuela.

A partir de las seis preguntas hechas a los profesores y utilizando el análisis de componentes principales se construyó el *Índice de violencia dentro de la escuela*, el cual se mueve en un rango que va de cero a cien; esto significa que existen casos donde nin-

TABLA 30. PORCENTAJE DE PROFESORES QUE REPORTAN LA FRECUENCIA DE DISTINTOS ACTOS DE VIOLENCIA DENTRO DE LA ESCUELA: SECUNDARIA

Frecuencia durante el ciclo escolar	Tipo de incidencia presentado en el ciclo escolar dentro de la escuela						
	Daño a instalaciones	Robo de objetos o dinero	Peleas donde haya habido golpes	Intimidación a otros estudiantes	Portación de objetos punzo cortantes	Robo con violencia de objetos o dinero	Portación de armas de fuego
Nunca	19,2	24,3	37,0	51,2	69,6	93,1	97,8
Una o dos veces al año	35,3	39,7	42,6	32,5	25,0	4,7	1,9
Alrededor de una vez al bimestre	13,5	13,4	10,4	7,0	2,9	0,9	0,1
Alrededor de una vez al mes	9,4	9,3	5,9	4,0	1,6	0,7	0,1
Alrededor de una vez a la semana	11,0	8,7	3,5	3,5	0,6	0,4	0,0
Diario	11,6	4,6	0,6	1,8	0,3	0,2	0,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto docentes, secundaria.

guna de las incidencias anteriores se presenta, pero también existen otros –aunque muy pocos– donde todos están presentes. En primaria, la media estimada es de 6.6 con un intervalo al 95 por ciento de confianza que oscila entre 6.3 y 6.9. Con las salvedades del caso, se puede afirmar que es incluso más bajo que el puntaje promedio resultante del análisis de la participación de los alumnos en actos de violencia según su propio reporte.

En secundaria el promedio en el *Índice de violencia dentro de la escuela* según los maestros ascendió a 15.9, puntaje mayor que el de primaria en más del doble.

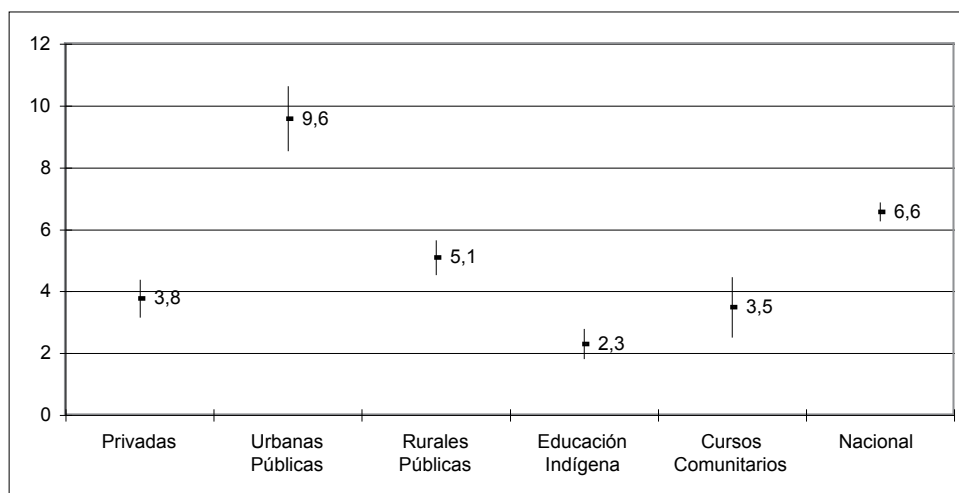
Tanto en primaria como en secundaria, los promedios en este índice revelan que la violencia percibida por los profesores se encuentra en rangos bajos lo que coincide con la situación que resulte de los datos reportados por los alumnos. Sin embargo, de acuerdo con los docentes, la violencia dentro de la escuela es menor que la estimada por los propios alumnos en el caso

de la primaria, mientras que en secundaria sucede lo contrario.

6.1.3. El índice de violencia de las escuelas según los profesores considerando su modalidad y turno.

En cuanto a la modalidad, en el caso de la educación primaria hay algunas diferencias que es importante comentar. De acuerdo con la percepción que tienen los profesores (véase gráfica 29), el índice es significativamente mayor en las escuelas Urbanas Públicas; a continuación se encuentran las Rurales, las Privadas y, con los puntajes más bajos, los Cursos Comunitarios y las escuelas Indígenas. Por otra parte, si se comparan los puntajes con los resultados nacionales, se observa claramente que las escuelas Urbanas Públicas están muy por arriba de este promedio mientras que el resto de las modalidades está por debajo, de tal manera que se forman dos grupos significativamente diferentes respecto al indicador nacional.

GRÁFICA 29. ÍNDICE DE VIOLENCIA DENTRO DE LA ESCUELA Y MODALIDAD EDUCATIVA: PRIMARIA



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto docentes, primaria.



Llama la atención que son los profesores de educación Indígena los que alcanzan la media estimada más baja, por el hecho de que son justamente los alumnos de esa modalidad los que en promedio, aceptaron participar en mayor medida en actos de violencia. Es decir, la diferencia entre lo que perciben los profesores y lo que reportan los estudiantes es evidente.

Los profesores de escuelas Urbanas Públicas perciben que en sus escuelas los alumnos participan más en actos de violencia; por el contrario, éstos, no se destacan por aceptar su participación en actos violentos; de hecho la violencia que ellos reportaron no es distinta de la alcanzada por los alumnos de Cursos Comunitarios, escuelas Rurales y escuelas Privadas.⁷¹

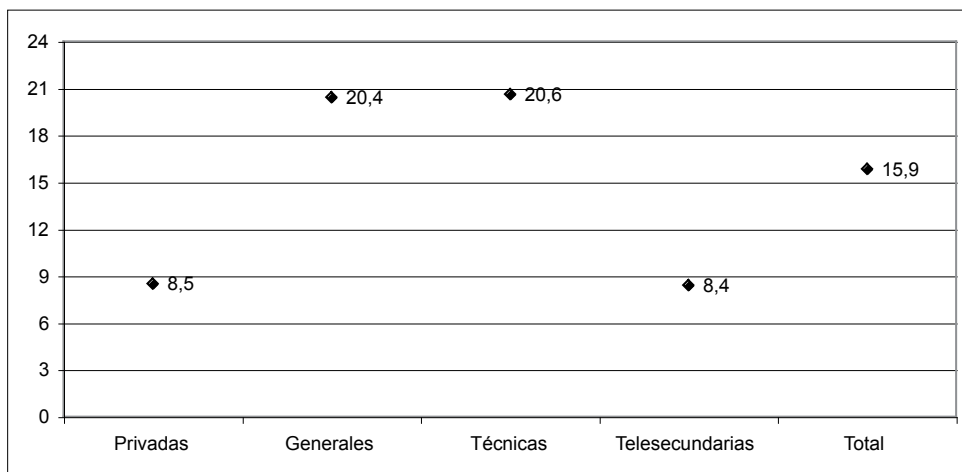
Ciertamente, los índices comparados no son estrictamente equivalentes y ello debe considerarse para matizar las comparaciones hechas; sin embargo, lo que interesa destacar es que las percepciones de estos actores educativos, en las modalidades señaladas

–escuelas Indígenas y Urbanas Públicas– son las que parecen estar más distantes entre sí.

En las secundarias la violencia que perciben los profesores de Español y Matemáticas en el interior de las escuelas varía por modalidad (véase gráfica 30); aunque realmente se observan dos grupos: uno de ellos conformado por las secundarias Generales y Técnicas con los promedios más altos y muy semejantes entre sí; y el segundo integrado por las escuelas Privadas y Telesecundarias que tienen los puntajes más bajos y también similares. Este patrón se observa de igual forma en la comparación con el promedio nacional.

Estos resultados –al igual que en primaria– muestran tendencias distintas a las señaladas por los alumnos: el *Índice de participación de los alumnos en actos de violencia* mostró los puntajes más altos en las escuelas Privadas y los más bajos en Telesecundarias; las escuelas Generales y Técnicas en todos los casos se mantuvieron

GRÁFICA 30. ÍNDICE DE VIOLENCIA DENTRO DE LA ESCUELA Y MODALIDAD EDUCATIVA: SECUNDARIA



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto docentes, secundaria.

⁷¹ La información sobre el particular se analizó en el capítulo tres.



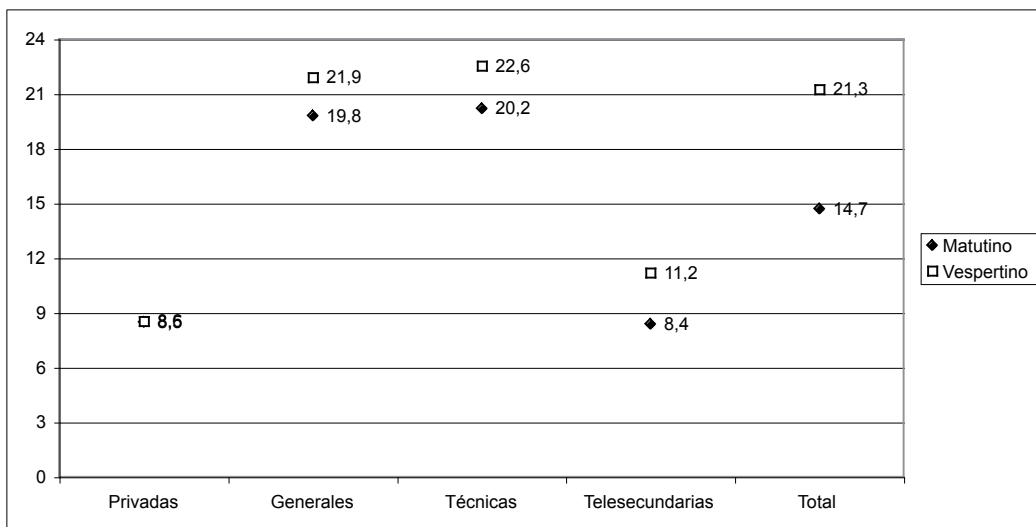
en los niveles intermedios. Por el contrario, la violencia al interior de la escuela según los profesores, sí coincide con los resultados en cuanto a la violencia sufrida, en donde las escuelas Técnicas y las Generales mostraron puntajes significativamente mayores que los de las escuelas Privadas y Telesecundarias.

La diferencia en la percepción de la magnitud del problema es un hecho documentado en otras investigaciones. Se ha encontrado que los profesores tienden a percibir en menor magnitud las manifestaciones violentas que se dan en las instituciones educativas. En este caso, más aún, ya que la dirección que toma la percepción de alumnos y maestros de las escuelas Indígenas en primaria, y de las escuelas Privadas en secundaria, es inversa; los profesores de estas modalidades perciben menor violencia, mientras que los alumnos de ellas son los que más reportan haber participado en estos actos.

Por turno, hay diferencias estadísticamente significativas en la percepción que tienen los profesores sobre las manifestaciones de violencia. En primaria los docentes del turno vespertino tienen una media estimada de 9.0 –con un intervalo de confianza al 95 por ciento que oscila entre el 7.1 y el 10.9– mientras que para los del matutino la media estimada es de 5.8 y oscila entre los valores de 5.3 y 6.2. Cabe mencionar que esta diferencia no se observa en la comparación de los puntajes de los alumnos en el índice de participación en violencia.

En secundaria los profesores del turno vespertino perciben más violencia en sus escuelas que los del matutino (21.2 vs. 14.7 respectivamente). El análisis por modalidad manifiesta la misma tendencia, si bien cabe resaltar que en las escuelas Privadas la percepción de los profesores de la tarde es muy similar a la de sus pares del turno matutino (véase gráfica 31).

GRÁFICA 31. ÍNDICE DE VIOLENCIA DENTRO DE LA ESCUELA Y TURNO POR MODALIDAD EDUCATIVA: SECUNDARIA



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto docentes, secundaria.

6.1.4. El índice de violencia en la escuela y su relación con la agresión a profesores y la imposición de sanciones

Se solicitó a los profesores que señalaran si durante el ciclo escolar han sufrido robo, intimidación o daño en su persona por parte de los alumnos. En primaria 8.4 por ciento de los docentes –en un rango que va de 7.5 al 9.3 por ciento considerando el intervalo de confianza al 95 por ciento– afirmó haber experimentado alguna de estas situaciones. En secundaria, el nueve por ciento de los profesores de Español y Matemáticas señaló haberlas sufrido. Como es evidente, la diferencia entre primaria y secundaria es mínima.

El promedio en el índice de violencia al interior de las escuelas a partir de la percepción de los docentes, es mayor cuando éstos dicen haber sido agredidos por los alumnos y es significativamente diferente cuando no han experimentado esta situación; en primaria es de 13.6 y 5.9, respectivamente. Es lógico esperar que aumente de manera relevante la percepción de la violencia en la perspectiva

del profesor, en la medida en que él mismo ha sido agredido. Esta tendencia se repite en todas las modalidades educativas.

En secundaria el índice de violencia percibida en el interior de la escuela es de 25.7 cuando los docentes habían sido agredidos y de 14.8 en el caso contrario. Al igual que en el caso de la primaria, el patrón identificado se repite entre los profesores de todas las modalidades educativas; cabe en todo caso señalar que los docentes de las secundarias Privadas y de las Telesecundarias mantienen los más bajos promedios en cuanto a su percepción de la violencia dentro de la escuela, aún si reportaron haber sido agredidos por los alumnos.

En lo que respecta a la aplicación de sanciones, se identifica que la violencia percibida por los docentes disminuye cuando ellos declaran que aquellas se aplican con regularidad en la escuela. En primaria, cuando los profesores afirman que hay sanciones para todas las acciones violentas señaladas en el cuestionario de contexto,⁷² se registra el menor promedio en el índice de violencia al interior de las escuelas.

TABLA 31. ÍNDICE DE VIOLENCIA DENTRO DE LA ESCUELA Y APLICACIÓN DE MEDIDAS DISCIPLINARIAS: PRIMARIA

¿En su escuela se aplican medidas disciplinarias para los incidentes de violencia señalados?	Media estimada	Error estándar	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
No se presentan esos incidentes	1.4	.0	1.3	1.6
Para todos los incidentes mencionados	8.4	.2	8.0	8.2
Para la mayoría	9.6	.3	8.9	10.3
Para algunos	9.9	.3	9.2	10.5
No se aplican medidas disciplinarias	11.8	.8	10.2	13.3

Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto docentes, primaria.

⁷² Daño a las instalaciones de la escuela, robo, robo con violencia, intimidación entre estudiantes, peleas con golpes y portación de objetos punzo-cortantes.

La relación entre la percepción de los profesores sobre la violencia dentro de la escuela y su propio reporte sobre la amplitud de las medidas disciplinarias aplicadas, permite suponer que si en el contexto interno de la escuela se manifiestan explícitamente las expectativas sobre el comportamiento de los alumnos, se favorece que se manifiesten menos actos de violencia. La tabla 31 permite apreciar que sólo cuando existen medidas disciplinarias explícitas –que se aplican– para *todos* los incidentes de violencia sobre los que se interrogó a los profesores, el índice de violencia disminuye en forma estadísticamente significativa. El análisis por modalidades revela básicamente esta misma distribución de los datos.

En secundaria se presenta prácticamente el mismo comportamiento. El índice de violencia percibida va disminuyendo conforme es mayor la consistencia en la aplicación de sanciones, de suerte que alcanza el valor más bajo cuando se aplican para todos los incidentes considerados.

Al igual que en la primaria, la tendencia general que se observa en la gráfica 32 se

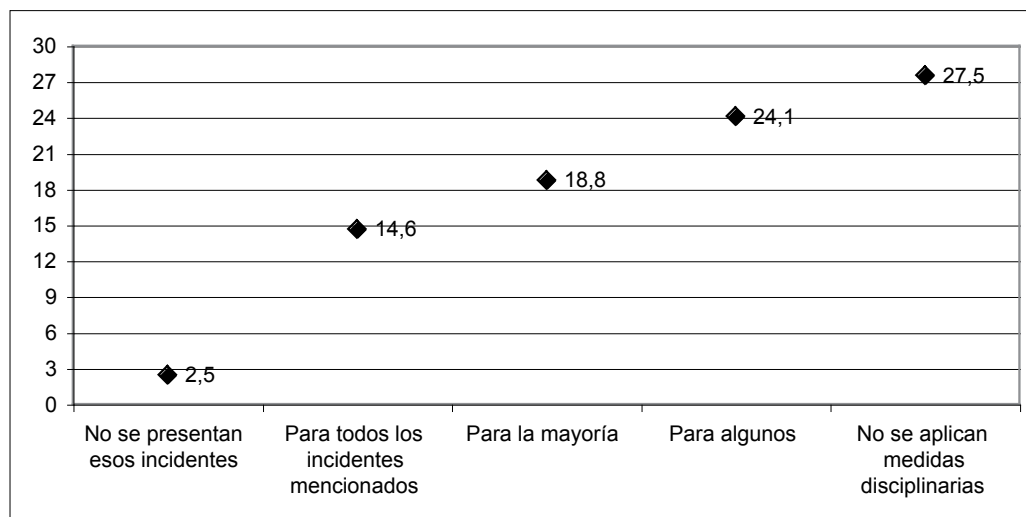
mantiene en cada una de las modalidades educativas.

6.1.5. El índice de violencia, exigencia académica, clima escolar y satisfacción del profesor

Este apartado reporta los hallazgos alcanzados mediante la exploración de la relación entre la violencia dentro de la escuela según la perspectiva de los profesores y varios aspectos de los que se contaba con información dado que fueron abordados en los cuestionarios de contexto. Estas variables aluden tanto a la dimensión de exigencia académica en el centro, como a cuestiones que típicamente se incluyen dentro de la noción de clima escolar, esto es, dinámica de las relaciones entre los miembros de la escuela y satisfacción del profesorado, entre otras.

Para lograr una aproximación al grado de exigencia académica de las escuelas, se solicitó a los profesores que manifestaran su opinión al respecto. Ellos respondieron según su acuerdo o desacuerdo en una escala de seis opciones.

GRÁFICA 32. ÍNDICE DE VIOLENCIA DENTRO DE LA ESCUELA Y APLICACIÓN DE MEDIDAS DISCIPLINARIAS: SECUNDARIA

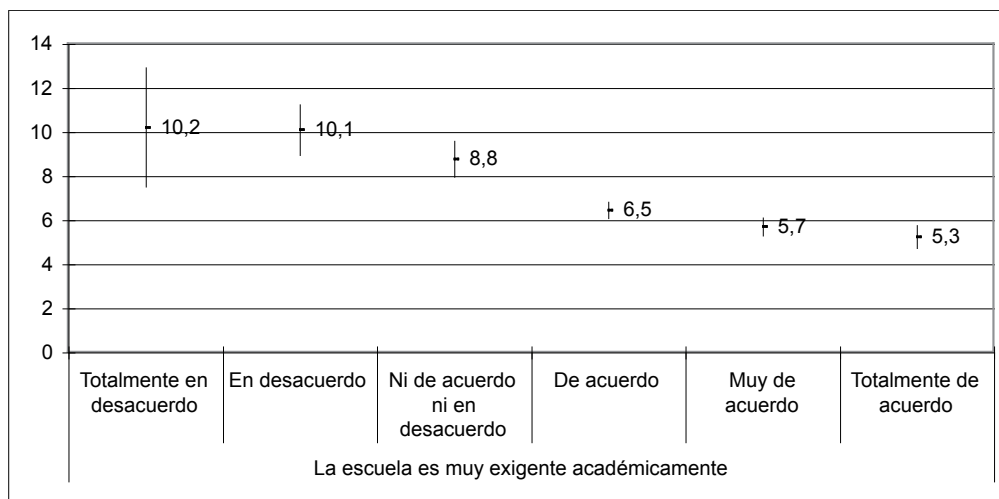


Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto docentes, secundaria.

En primaria, los promedios estimados en el *Índice de violencia dentro de la escuela* se ordenan de manera inversa al grado de exigencia académica que los profesores perciben. En la gráfica 33 puede advertirse la conformación de tres grupos significativamente distintos entre sí: en el primero se ubican los profesores que están totalmente y muy de acuerdo con la idea de que su escuela es muy exigente en lo académico; este grupo es el que también percibe un menor nivel de violencia dentro de la escuela. El segundo grupo lo integran profesores cuyo acuerdo con lo anterior es menor; en este caso su percepción sobre la violencia interna resulta mayor. Finalmente, el tercer grupo concentra al resto de los maestros, incluidos tanto los indecisos como aquellos que no perciben exigencia académica en su centro escolar; éstos son quienes identifican los mayores niveles de violencia.

El comportamiento es semejante por modalidad aunque no todas las comparaciones revelan diferencias estadísticamente significativas. Las escuelas Públicas Urbanas y Rurales presentan tendencias muy similares, claramente los puntajes son menores y significativamente diferentes entre sí cuando los profesores manifiestan algún grado de acuerdo con la existencia de exigencia académica en sus escuelas. En las escuelas Privadas sólo los profesores que están totalmente de acuerdo con la idea de que su escuela es muy exigente en el plano académico se distinguen significativamente de los demás en cuanto a la violencia que perciben dentro de sus escuelas. En cambio, en los Cursos Comunitarios y las primarias Indígenas, en ningún caso hay diferencias significativas; en otras palabras, la percepción de los profesores de estas modalidades sobre la exigencia académica de sus escuelas⁷³ no muestra algún tipo de variación en

GRÁFICA 33. ÍNDICE DE VIOLENCIA DENTRO DE LA ESCUELA Y PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES SOBRE LA EXIGENCIA ACADÉMICA EN SUS ESCUELAS: PRIMARIA



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto docentes, primaria.

⁷³ Que en el caso de los Cursos Comunitarios y de las escuelas Indígenas unitarias se traduciría en realidad, en su propia exigencia.

función de la violencia que identifican en su centro escolar.

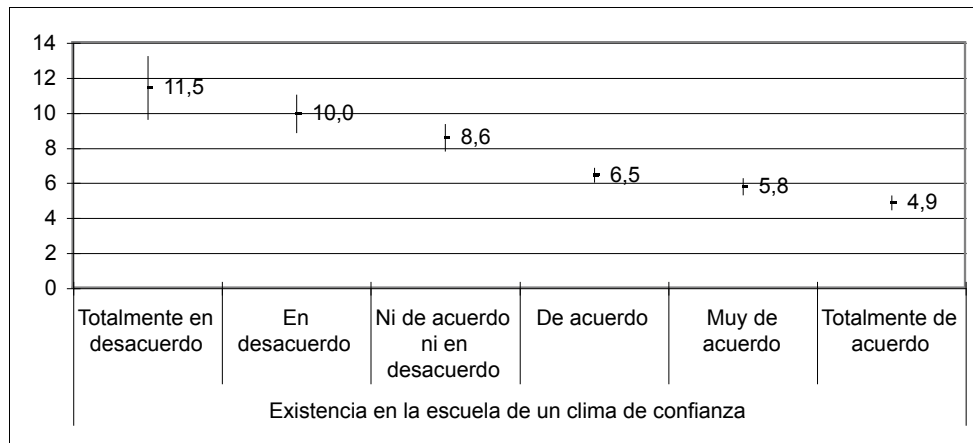
Consistentemente con lo demostrado en la mayoría de las comparaciones entre niveles, en secundaria el comportamiento es similar al reportado para la primaria; si los docentes manifiestan algún grado de acuerdo con que su escuela es académicamente exigente, perciben menos violencia dentro de la escuela (véase gráfica 34, en donde la tendencia general se repite al analizar la situación de las distintas modalidades de la educación secundaria). No sobra reiterar que no se presupone por ello alguna relación de influencia de una variable sobre otra; simplemente se reporta su variación conjunta.

Es importante destacar que la relación descrita entre exigencia académica de la escuela y violencia interna de acuerdo con la percepción de los profesores, coincide con el patrón identificado entre los alumnos.

Un nuevo análisis atiende al clima de confianza, que en opinión de los profesores, existe en sus escuelas. En este caso, la relación es también inversa: en la medida en que los docentes están de acuerdo en que en sus escuelas existe un clima de confianza, la violencia que perciben es menor. Esta tendencia se presenta en ambos niveles educativos (véanse gráficas 35 y 36).



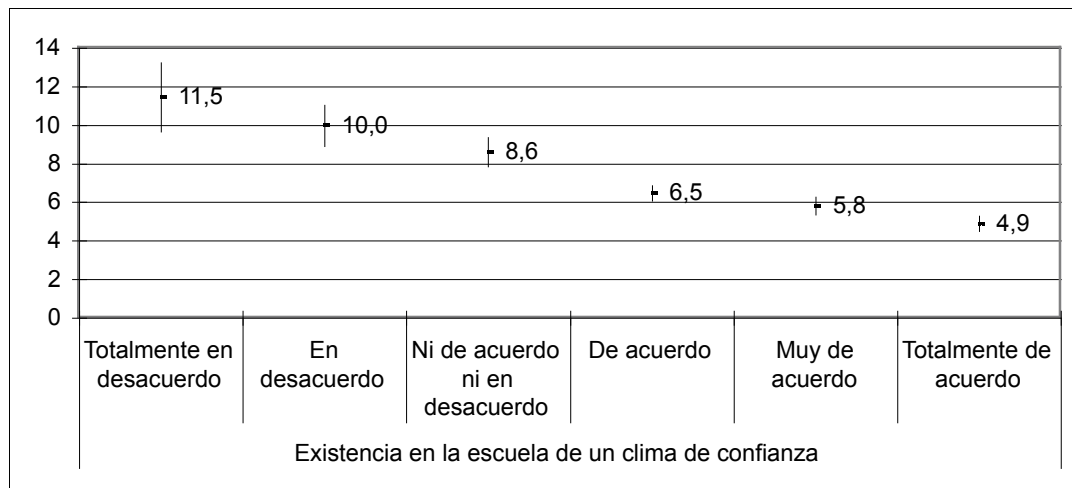
GRÁFICA 34. ÍNDICE DE VIOLENCIA DENTRO DE LA ESCUELA Y PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES SOBRE LA EXIGENCIA ACADÉMICA EN SUS ESCUELAS: SECUNDARIA



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto docentes, secundaria.



GRÁFICA 35. ÍNDICE DE VIOLENCIA DENTRO DE LA ESCUELA Y OPINIÓN DE LOS PROFESORES SOBRE EL CLIMA DE CONFIANZA EN LA ESCUELA: PRIMARIA



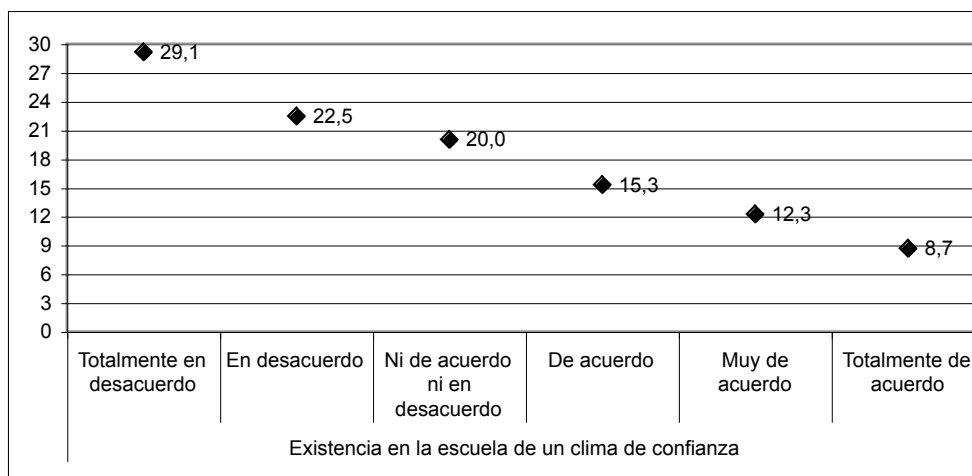
Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto docentes, primaria.

Como se observa en la gráfica 35, en primaria hay varias diferencias significativas en el índice de violencia dentro de la escuela según el grado de acuerdo de los profesores con la existencia de un clima de confianza en sus escuelas; el puntaje menor en el índice –de acuerdo a la tendencia general antes

descrita– se registra en aquellas escuelas cuyos profesores dicen estar totalmente de acuerdo con dicha afirmación.

En la muestra de secundaria los hallazgos son iguales a los de primaria, tanto en su conjunto como distinguiendo por modalidades educativas.

GRÁFICA 36. ÍNDICE DE VIOLENCIA DENTRO DE LA ESCUELA Y OPINIÓN DE LOS PROFESORES SOBRE EL CLIMA DE CONFIANZA EN LA ESCUELA: SECUNDARIA



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto docentes, secundaria.

La opinión de los profesores sobre la exigencia académica y el clima de confianza existente en sus escuelas se incluyeron en un índice especialmente construido para los efectos de este estudio: el *Índice de clima escolar*. Se consideraron además los siguientes aspectos: la percepción de los profesores sobre la capacidad de los alumnos para lograr los objetivos de aprendizaje, el apoyo entre docentes para la realización de su trabajo, la comunicación entre los miembros de la comunidad escolar, y la facilidad en la toma de acuerdos entre profesores para el trabajo con los alumnos. Como se puede apreciar, integran factores relacionados con dos dimensiones básicas: la académica –exigencia, expectativas docentes sobre el logro escolar– y la relacional.

Este índice, al igual que los anteriores tiene un rango de cero a cien. Es cero cuando los profesores manifestaron total desacuerdo en la existencia de todas las condiciones señaladas en su escuela, y es cien cuando estuvieron totalmente de acuerdo respecto a la existencia de todas ellas.

En primaria, el Índice de clima escolar presenta una media estimada de 70.1 –en un intervalo de confianza al 95 por ciento oscila entre 69.4 y 70.7– en tanto que en la muestra de secundaria es de 68.5. Como es patente, el clima escolar desde la percepción de los profesores de primaria y secundaria es muy semejante en

ambos niveles; los altos puntajes son indicativos de un adecuado clima escolar de acuerdo a la manera en que se construyó este índice.

Un análisis de correlación entre el índice de violencia dentro de la escuela y el Índice de clima escolar –solo en el caso de la educación secundaria– muestra que se trata de fenómenos que presentan una variación conjunta y que la relación entre ellos es inversa y de magnitud moderada (r de Pearson = .375). Es decir, cuando el valor del *Índice del clima escolar* aumenta, el correspondiente a la violencia dentro de la escuela disminuye y viceversa.

Estos resultados hacen suponer que cuando el clima que se vive en la escuela está caracterizado por bajas expectativas sobre el éxito del trabajo educativo y por relaciones escasamente cooperativas, de diálogo o de apoyo entre los miembros del equipo docente, es más probable que, paralelamente, se susciten situaciones conflictivas al interior de la escuela, de agresión o violencia.

La exploración de la relación entre el nivel de satisfacción que experimenta el profesor con las normas y la disciplina de la escuela y el índice de violencia al interior de ésta, muestra –al igual que en el caso del clima escolar– una variación inversa: a más altos grados de satisfacción del profesor se asocia un menor nivel de violencia al interior de la escuela. En primaria hay marcadas diferencias como se puede apreciar en la tabla 32.

TABLA 32. ÍNDICE DE VIOLENCIA PERCIBIDA DENTRO DE LA ESCUELA Y SATISFACCIÓN DEL PROFESOR CON LAS NORMAS Y LA DISCIPLINA: PRIMARIA

Grado de satisfacción	Promedio estimado	Error estándar	Intervalo de confianza para la media al 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Muy insatisfecho	15.4	1.4	12.6	18.3
Insatisfecho	10.7	.4	9.9	11.5
Satisfecho	6.0	.1	5.7	6.3
Muy satisfecho	4.1	.2	3.8	4.5

Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto docentes, primaria.

En secundaria se observa el mismo patrón ya descrito para la primaria. Cabe agregar, para el caso de la muestra de profesores de este nivel, que casi el setenta por ciento de ellos señala estar satisfecho o muy satisfecho con las normas y la disciplina que impera en sus escuelas. Estos profesores son también los que perciben un menor nivel de violencia dentro de ellas (véase tabla 33). Esta tendencia se repite en todas las modalidades educativas, si bien, como se ha mostrado ya en otros análisis, la asociación entre satisfacción del profesor con las normas y la disciplina de la escuela y violencia a su interior es menos patente en el caso de las Telesecundarias.

En torno a la satisfacción del profesor se indagaron otros aspectos además del ya

referido y cuyo sentido por sí mismo es evidente dada su relación con la violencia percibida al interior de la escuela. La satisfacción del profesor con la disciplina y normas de la escuela, al igual que la relación con los alumnos, los profesores, el director y los padres de familia, se incluyeron en un *Índice general de satisfacción del profesor*. En primaria el índice alcanza una media estimada de 74.6 y en la muestra de profesores de Español y Matemáticas de secundaria registra un valor ligeramente menor (66.3 puntos en una escala 0 –100). Al igual que en el caso del clima escolar; un análisis de correlación revela una variación moderada inversa entre la satisfacción del profesor y el nivel de violencia que percibe dentro de su escuela.⁷⁴

TABLA 33. ÍNDICE DE VIOLENCIA PERCIBIDA DENTRO DE LA ESCUELA Y SATISFACCIÓN DEL PROFESOR CON LAS NORMAS Y LA DISCIPLINA: SECUNDARIA

Grado de satisfacción	Porcentaje	Media	Desviación Estándar
Muy insatisfecho	4.1	31.5	17.9
Insatisfecho	26.7	22.3	15.6
Satisfecho	54.6	13.3	11.8
Muy satisfecho	14.0	8.7	9.9

Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto docentes, secundaria.

⁷⁴ Probablemente el grado de satisfacción del profesor esté relacionado con su propia percepción sobre la calidad del clima escolar. Un estudio específico sobre violencia y disciplina debe abordar en mayor profundidad la exploración de aquellas áreas, pues esto permitirá dimensionar mejor la aportación que la escuela puede hacer para favorecer una convivencia más armónica y respetuosa entre todos los miembros de las comunidades escolares.

6.2. Violencia fuera de la escuela

La seguridad de la escuela también se ve afectada por las manifestaciones de agresión que se presentan a su alrededor como pueden ser peleas a golpes, robos, agresión física y verbal tanto a profesores como a estudiantes, entre otras.

Para conocer la magnitud de la violencia que tiene lugar fuera de las escuelas, también se preguntó a los profesores sobre los actos violentos que ellos han identificado en su entorno y con estos datos se construyó el *Índice de violencia fuera de la escuela*.

En este apartado se analiza el comportamiento del índice mencionado considerando la modalidad y turno de los centros; esta otra manifestación de la violencia se analiza también en función de la satisfacción del profesor y del clima escolar.

6.2.1. Las manifestaciones de violencia al exterior de las escuelas

Se preguntó a los profesores qué tan seguido se presentan las siguientes situaciones:

daño a las instalaciones de la escuela, con y sin violencia; intimidación entre alumnos; peleas a golpes y portación de objetos punzocortantes.⁷⁵

La distribución de las respuestas de los profesores en cuanto a la violencia externa coincidió con lo observado para la interna; es decir, se concentraron también en las categorías que suponen una menor frecuencia. Sin embargo, el porcentaje de profesores que informaron que los actos indagados suceden fuera de la escuela fue sistemáticamente mayor que el de quienes reportaron violencia dentro de la escuela. Esto es, la violencia fuera de la escuela es también poco frecuente, pero es reportada por un número mayor de profesores.

En primaria, aproximadamente el treinta por ciento de los profesores afirmó que por lo menos una o dos veces al año se registran peleas fuera de la escuela; el 27 por ciento refirió el robo sin violencia fuera de la escuela; el 22 por ciento dijo haber identificado la ocurrencia de agresión física a alumnos y profesores y el diez por ciento mencionó el robo con violencia (véase tabla 34).⁷⁶

⁷⁵ Estas acciones fueron valoradas con la misma escala en que los profesores estimaron la frecuencia de los actos violentos al interior de la escuela: *nunca, una o dos veces al año, una vez al bimestre, una vez al mes, una vez a la semana y diario*.

⁷⁶ Todos estos porcentajes incluyen las distintas variantes consideradas en cuanto a frecuencia y, como ya se ha dicho, en este sentido lo que predomina es una ocurrencia esporádica según el reporte de los profesores.



TABLA 34. FRECUENCIA RELATIVA DE LOS ACTOS VIOLENTOS OCURRIDOS AL EXTERIOR DE LA ESCUELA: PRIMARIA

Pelea a golpes					Robo sin violencia				
Frecuencia al año	Porcentaje estimado	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%		Frecuencia al año	Porcentaje estimado	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
			Límite inferior	Límite superior				Límite inferior	Límite superior
Nunca	68,50%	0,70%	67,00%	69,90%	Nunca	73,30%	0,70%	71,90%	74,70%
Una o dos veces al año	23,00%	0,60%	21,90%	24,20%	Una o dos veces al año	19,80%	0,60%	18,70%	20,90%
Una vez al bimestre	3,30%	0,20%	2,90%	3,80%	Una vez al bimestre	2,20%	0,20%	1,90%	2,60%
Una vez al mes	2,00%	0,20%	1,70%	2,40%	Una vez al mes	2,00%	0,20%	1,60%	2,40%
Una vez a la semana	2,10%	0,10%	1,80%	2,50%	Una vez a la semana	1,50%	0,20%	1,20%	1,90%
Diario	1,10%	0,00%	0,90%	1,40%	Diario	1,20%	0,20%	0,90%	1,60%

Agresión verbal o física a alumnos y/o profesores					Robo con violencia				
Frecuencia al año	Porcentaje estimado	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%		Frecuencia al año	Porcentaje estimado	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
			Límite inferior	Límite superior				Límite inferior	Límite superior
Nunca	78,10%	0,70%	76,80%	79,40%	Nunca	89,10%	0,60%	87,90%	90,30%
Una o dos veces al año	17,90%	0,60%	16,80%	19,00%	Una o dos veces al año	7,00%	0,40%	6,20%	8,00%
Una vez al bimestre	1,80%	0,20%	1,50%	2,10%	Una vez al bimestre	1,00%	0,10%	0,80%	1,30%
Una vez al mes	0,80%	0,10%	0,70%	1,00%	Una vez al mes	1,20%	0,20%	0,90%	1,60%
Una vez a la semana	0,80%	0,10%	0,60%	1,00%	Una vez a la semana	1,00%	0,10%	0,80%	1,40%
Diario	0,60%	0,10%	0,50%	0,90%	Diario	0,50%	0,10%	0,40%	0,80%

Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto docentes, primaria.

En el caso de secundaria, a partir de la información que proporcionaron los profesores de Español y Matemáticas, se encontró que la portación de armas de fuego, así como el robo con violencia son las acciones que menos habían tenido lugar en el entorno de la escuela durante el ciclo escolar (12.7 y el 13.9 por ciento respectivamente); en contraparte, las peleas, la agresión física o

verbal a personas de la escuela y el robo sin violencia fueron los actos que tuvieron mayor ocurrencia fuera del centro escolar (74.7, 45.1 38.4 por ciento respectivamente). En la tabla 35 se puede apreciar que los porcentajes señalados agrupan a todos aquellos profesores que dijeron que estos actos sí ocurren fuera de sus escuelas, aunque con una frecuencia variable y más bien esporádica.

En efecto, al igual que los profesores de primaria, los de secundaria consideran que estos actos son poco frecuentes ya que la mayoría concentra sus respuestas en las categorías de una o dos veces al año y alrededor de una vez al bimestre. También es cierto, sin embargo, que en el entorno de la secundaria hay una mayor incidencia de esta problemática que en el de primaria.

6.2.2. El índice de violencia fuera de la escuela y las características de las escuelas según los profesores

Para los dos niveles educativos abordados en este estudio se construyó el *Índice de violencia*

fuera de la escuela, a partir de las respuestas de los docentes en torno a las situaciones ya señaladas –peleas, agresión física o verbal a alumnos y profesores, robo con y sin violencia. Este índice para primaria tiene una media estimada de 6.6 con un intervalo de confianza al 95 por ciento que oscila entre 6.1 y 7.0, y para la muestra de secundaria de 15.9.⁷⁷

El análisis de este índice tomando en cuenta la modalidad de las escuelas revela que en primaria el promedio de este índice es más alto en las Urbanas Públicas y éste difiere significativamente del resto de las modalidades (véase gráfica 37). El resultado más bajo corresponde a los Cursos Comunitarios como se puede apreciar.

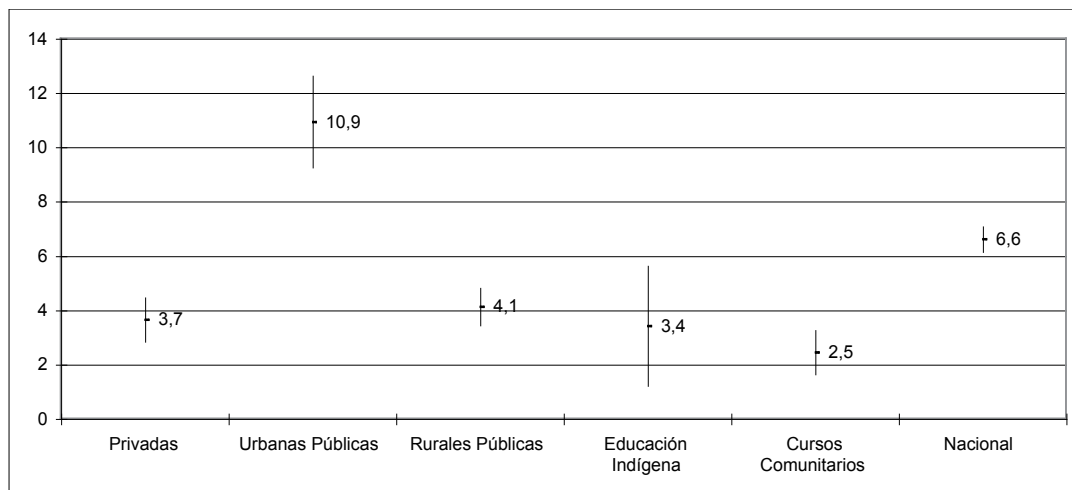
TABLA 35. FRECUENCIA RELATIVA DE LOS ACTOS VIOLENTOS OCURRIDOS AL EXTERIOR DE LA ESCUELA: SECUNDARIA

Frecuencia durante el ciclo escolar	Tipo de incidencia presentado en el ciclo escolar fuera de la escuela				
	Portación y uso de armas de fuego	Robo con violencia	Robo sin violencia	Agresión física o verbal a alumnos y profesores	Peleas
Nunca	88.3	84.1	61.6	54.9	35.3
Una o dos veces al año	8.3	10.6	25.4	33.1	42.8
Alrededor de una vez al bimestre	1.1	1.8	4.8	5.1	10.1
Alrededor de una vez al mes	1.0	1.7	3.4	2.8	5.7
Alrededor de una vez a la semana	.6	1.2	2.9	2.4	4.7
Diario	.8	.6	1.9	1.6	1.4
Total	100	100	100	100	100

Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto docentes, secundaria.

⁷⁷ Recuérdese que en primaria se aplicó el cuestionario de contexto a todos los docentes de las escuelas que formaron parte de la muestra de Excale 2005 y en secundaria sólo a los de Español y Matemáticas.

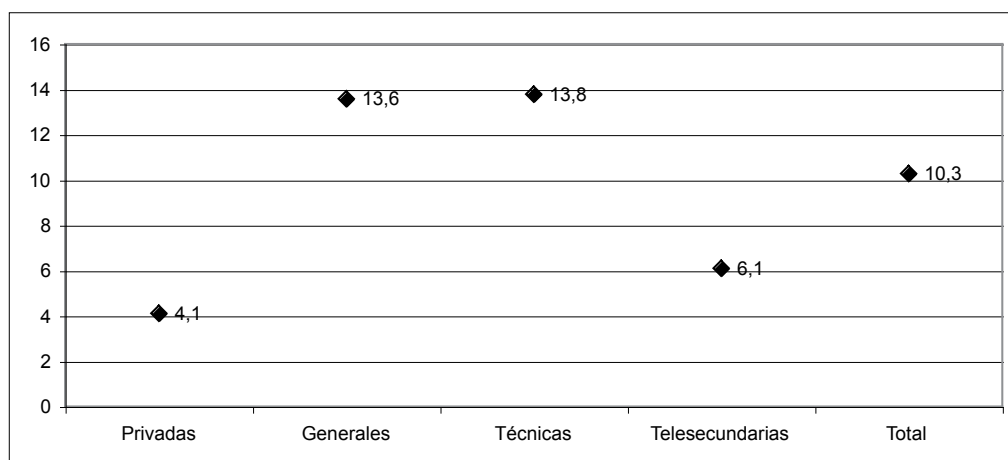
GRÁFICA 37. ÍNDICE DE VIOLENCIA FUERA DE LA ESCUELA POR MODALIDAD EDUCATIVA: PRIMARIA



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto docentes, primaria.

En la muestra de secundaria, las Técnicas y Generales presentan los puntajes más altos en este índice, y duplican y triplican, respectivamente, los identificados en las Telesecundarias y los planteles Privados.

GRÁFICA 38. ÍNDICE DE VIOLENCIA FUERA DE LA ESCUELA POR MODALIDAD EDUCATIVA: SECUNDARIA



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto docentes, secundaria.

El examen de la relación de la violencia fuera de la escuela con el turno escolar, muestra que en primaria existen diferencias significativas en la percepción de los profesores del turno matutino con respecto a los del vespertino; el promedio en el turno matutino es de 5.7 –con un rango entre 5.0 y 6.3– y en el vespertino es de 10.2, oscilando en la población entre 7.0 y 13.3. En el caso de la secundaria los profesores de Español y Matemáticas refieren una situación similar, si bien, en este caso los puntajes promedio son más altos que en primaria (9.3 y 15.2 en los turnos matutino y vespertino, respectivamente).

6.2.3. La violencia fuera de la escuela, clima escolar y satisfacción del profesor

Las variables que mostraron relación con la violencia al interior de la escuela, también están asociadas con la violencia percibida fuera de ella por los profesores.

Así, los promedios en el índice de violencia en el exterior son significativamente menores cuando los profesores señalan tener mayor satisfacción con las reglas establecidas para mantener la disciplina en sus escuelas y a la inversa. En primaria, dichos puntajes son significativamente diferentes entre cada una

de las categorías que reflejan grados distintos de satisfacción del profesor con las normas y disciplina de su escuela (véase tabla 36).

Esta tendencia se presenta también al interior de las modalidades, si bien, en Cursos Comunitarios y centros escolares indígenas no se observan diferencias significativas en el *Índice de violencia fuera de la escuela* de acuerdo al grado de satisfacción del profesor, lo que indica que no hay asociación entre estas variables; esas dos modalidades son, además, las que registran los índices más bajos de violencia al exterior de la institución.

En la muestra de secundaria la tendencia es muy similar; claramente los puntajes de violencia son más altos cuando hay insatisfacción con las normas y la disciplina, incluso el *Índice de violencia fuera de la escuela* es cuatro veces más alto cuando los profesores dicen estar muy insatisfechos que cuando dicen estar muy satisfechos (véase tabla 37). En el análisis por modalidades resulta evidente la misma tendencia, aunque cabe destacar la situación de las escuelas Privadas que muestran poca diferencia entre los puntajes de violencia externa en función del grado de satisfacción del profesor con las normas y la disciplina escolar.

TABLA 36. ÍNDICE DE VIOLENCIA PERCIBIDA FUERA DE LA ESCUELA Y GRADO DE SATISFACCIÓN DEL PROFESOR CON LA APLICACIÓN DE LA DISCIPLINA Y NORMAS: PRIMARIA

Grado de acuerdo	Media estimada	Error estándar	Intervalo de confianza para la media al 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Muy insatisfecho	15.0	1.8	11.5	18.5
Insatisfecho	10.5	.6	9.3	11.6
Satisfecho	6.0	.2	5.5	6.5
Muy satisfecho	4.7	.3	4.0	5.4

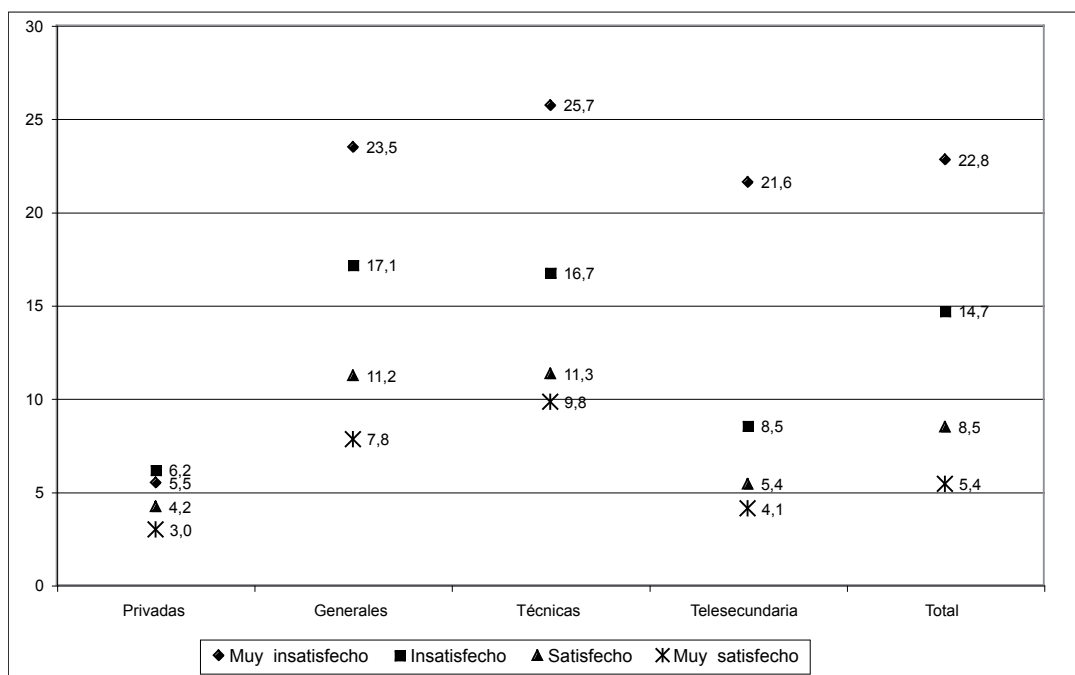
Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto docentes, primaria.

TABLA 37. ÍNDICE DE VIOLENCIA PERCIBIDA FUERA DE LA ESCUELA Y GRADO DE SATISFACCIÓN DEL PROFESOR CON LA APLICACIÓN DE LA DISCIPLINA Y NORMAS: SECUNDARIA

Grado de satisfacción	N	Media	Desviación Estándar
Muy insatisfecho	217	22.8	21.7
Insatisfecho	1448	14.7	16.9
Satisfecho	3062	8.5	11.8
Muy satisfecho	794	5.4	9.7
Total	5521	10.3	14.2

Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto docentes, secundaria.

GRÁFICA 39. ÍNDICE DE VIOLENCIA FUERA DE LA ESCUELA Y SATISFACCIÓN CON LA APLICACIÓN DE LA DISCIPLINA Y LAS NORMAS POR MODALIDAD: SECUNDARIA



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto docentes, secundaria.

El índice de satisfacción del profesor con la escuela –que como se señaló en el apartado relativo a la violencia dentro de la escuela incluye un mayor número de aspectos– alcanza una correlación significativa inversa con el índice de violencia fuera de la escuela;⁷⁸ esto

⁷⁸ La correlación es más baja que otras ya reportadas en el presente documento; para el caso de la

es, a grados mayores de satisfacción se asocia una menor incidencia de violencia fuera de

secundaria $r = -.211$, menor, de hecho, que la que se establece entre el índice de satisfacción del profesor y el de violencia dentro de la escuela. Esto es razonable puesto que las variables incluidas en el índice de satisfacción están relacionadas estrechamente con lo que acontece en el interior de los centros educativos.

la escuela, de acuerdo a la percepción de los profesores. Se observa la misma tendencia al relacionar los índices de clima escolar y violencia fuera de la escuela.⁷⁹

6.3. La percepción de los profesores sobre la violencia dentro y fuera de la escuela: una estrecha relación

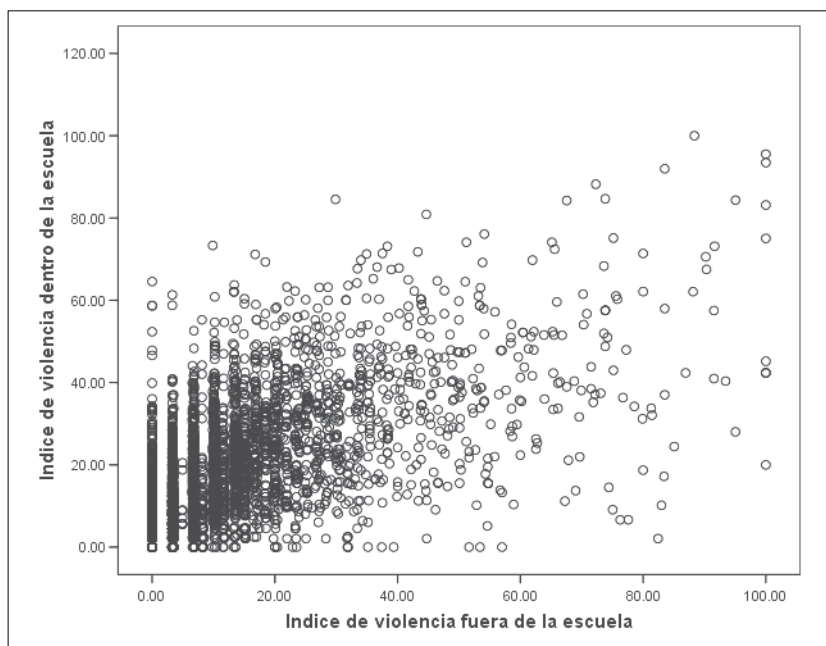
Los resultados tan similares entre el comportamiento de la violencia dentro de la escuela y fuera de ella tomando en cuenta el clima y la satisfacción del profesor, plantean una necesaria reflexión sobre la influencia del entorno en la vida interna de las escuelas.

Para poner a prueba la relación entre la violencia que se vive fuera de la escuela con la que se presenta en el interior, se correla-

cionaron los dos índices contruidos para el caso específico de la educación secundaria (véase gráfica 40). El análisis reveló una correlación significativa directa muy elevada ($r=.647$); aunque no es posible establecer ninguna relación de causalidad entre ambas dimensiones de la violencia, parece lógico suponer que en la medida en que se incrementa la violencia en el exterior, también aumenta dentro de la escuela.

Es notorio que existe una concentración de casos en los valores bajos de la escala que va disminuyendo conforme se incrementan los puntajes en ambas variables; esta situación confirma lo que ya ha sido señalado: la violencia que se vive dentro y fuera de la escuela registra niveles bajos, pero donde una está presente, la otra también existe.

GRÁFICA.40. ÍNDICES DE VIOLENCIA FUERA Y DENTRO DE LA ESCUELA: SECUNDARIA (DIAGRAMA DE DISPERSIÓN)



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto docentes, secundaria.

⁷⁹ En este caso $r=.266$ también para la muestra de secundaria.

Conclusiones

A lo largo del capítulo se muestran evidencias para confirmar las hipótesis planteadas al inicio. Se observa en primer lugar que la magnitud de la violencia percibida por los profesores tanto al interior como al exterior de la escuela es baja; esto coincide con lo que se mostró en los capítulos tres y cuatro al referir la violencia que ejercen y la que sufren los alumnos.

Las opiniones de los alumnos y la percepción de los profesores son similares; sin embargo, en este capítulo se documentan varias diferencias entre lo que señalan unos y otros, las cuales destacan cuando se da cuenta de los análisis por nivel y/o modalidad educativa.⁸⁰

Llama la atención que atendiendo a la información proporcionada por los alumnos el índice de violencia es más alto en primaria; en cambio, considerando las opiniones de los profesores, los promedios en los índices de violencia que perciben al interior y al exterior de la escuela son más altos en secundaria que en primaria.

Otra diferencia notoria se refiere a los resultados por modalidad. En primaria, a partir del reporte de los alumnos la modalidad que presenta el más alto índice de violencia ejercida es la escuela indígena; en cambio, con los datos de los profesores, son las escuelas Urbanas Públicas las que tienen los más altos promedios en ese índice –mientras que las indígenas precisamente, son las que registran los menores. Algo similar sucede en secundaria; según los alumnos,

⁸⁰ Los índices de violencia construidos con la información de los alumnos no son equiparables a los índices elaborados con los datos de los profesores; sin embargo, resulta interesante señalar las diferencias encontradas según cada informante para mostrar que este tema tiene varios puntos que es necesario documentar mejor, y que pueden ser tema de otras investigaciones.

en las escuelas particulares se presentan los índices más altos de violencia ejercida; según los profesores, esta modalidad y la de Telesecundaria alcanzan los promedios más bajos.

Asimismo, y nuevamente de acuerdo a los datos de los alumnos, el turno no representó una variable a destacar, pues la violencia que ejercen o de la cual son víctimas presentó promedios muy semejantes en la mañana y en la tarde. A diferencia, a partir de las percepciones de los docentes es notorio que las escuelas vespertinas presentan más altos índices de violencia que las matutinas.

Estas diferencias ponen de manifiesto la posición que cada actor tiene en la escuela. Por un lado, los alumnos son los actores directamente involucrados en los fenómenos abordados; conviven con sus compañeros, participan en las agresiones y a la vez son víctimas. En tanto que los docentes pueden no estar totalmente enterados de las acciones que los estudiantes realizan y de las problemáticas que enfrentan en su interacción; ellos manifiestan lo que ven o lo que quieren dar a conocer y es posible que en muchas ocasiones minimicen el problema. Citando a Moreno,⁸¹ posiblemente esta diferencia de opinión tenga su origen en la atención que los docentes y los alumnos le dan al problema; para los primeros la preocupación mayor se centra en aquellas acciones de los alumnos que puedan alterar el orden en la clase, es decir, los actos de indisciplina; mientras que para los segundos la preocupación principal es no ser víctimas de la agresión de sus

⁸¹ Moreno Olmedilla, Juan Manuel (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*. 18, España, Madrid: OEI, 289-204. Recuperada del sitio: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie18.htm>

compañeros, particularmente en aquellos ambientes donde el riesgo es real.

Con respecto a la situación de los alumnos de educación Indígena, los resultados merecen atención especial. Considerando el hecho de que los cuestionarios de contexto están elaborados en español, cabe pensar en la posibilidad de que exista algún sesgo en la interpretación de los reactivos en aquellos alumnos cuya lengua materna es distinta y no tienen un dominio suficiente del español. Esto pone de manifiesto además, la dificultad de medir la violencia cuando se tienen contextos tan diversos, por lo que también queda para la agenda de investigación realizar estudios mucho más sensibles a las condiciones de las distintas modalidades educativas.

Junto con las discrepancias entre las perspectivas de alumnos y profesores también es preciso señalar que se identifican algunas coincidencias. Por ejemplo, en este capítulo se mostró que la violencia al interior de la escuela disminuye en tanto se apliquen de manera consistente las sanciones previstas por el reglamento escolar, lo cual confirma una de las hipótesis planteadas. Este resultado también es consistente con uno anterior que puso de manifiesto que cuando la disciplina es estricta la violencia es menor; muy probablemente porque se envían a los alumnos mensajes claros que les permiten delimitar con mayor precisión su actuación en la escuela; pero además, este hallazgo muestra que el papel de la escuela es importante para contrarrestar el fenómeno de la violencia, aunque sin duda, es necesario identificar y analizar las formas más ade-

cuadas de implementar la disciplina en los centros escolares.⁸²

De igual forma, se confirma que el clima escolar está asociado con la magnitud de la violencia, pues cuando los docentes señalaron estar de acuerdo con la existencia de un clima de confianza, los índices de violencia tanto al interior como al exterior de la escuela fueron menores; específicamente, al analizar simultáneamente el índice de violencia dentro de la escuela y el de clima escolar se obtuvo una correlación significativa inversa. Esta situación es muy semejante a la observada en relación con la satisfacción de los profesores en la escuela.

Sin duda la violencia, el clima escolar y la satisfacción del profesor son variables que están asociadas entre sí; de hecho en varios estudios, las tres son dimensiones que se consideran para el estudio del clima escolar; en éste se analizaron por separado, pero es evidente que están asociadas.

Por otra parte, varios estudios relacionados con el clima escolar ponen de manifiesto que éste es fundamental para desarrollar las actividades académicas de la escuela; sin duda, la violencia es un factor que altera la convivencia y el trabajo escolar.

Finalmente, en el documento se muestra que el contexto trasciende los muros de las escuelas e influye en la vida cotidiana que tiene lugar a su interior ya que existe una asociación entre la violencia que se percibe dentro y fuera de la escuela. Las manifestaciones de violencia que observan los profesores en el interior de la escuela, ponen en evidencia la problemática social y familiar en la cual están inmersos los alumnos.⁸³

⁸² Por lo dicho en el sentido de que en contextos donde se juzga que la disciplina es extrema, se identifican a la vez, niveles más altos de violencia.

⁸³ Moreno, *op. cit.*



Capítulo 7. El consumo de sustancias nocivas a la salud y la violencia escolar

Diversos estudios encuentran que existe una asociación importante entre el consumo de sustancias nocivas a la salud, como el alcohol, el tabaco y otras drogas y la manifestación y magnitud con que se presenta la violencia escolar. Este capítulo, además de dar cuenta de las dimensiones del consumo de sustancias entre los alumnos de educación básica y algunas características del ambiente en el que viven, explora el comportamiento de los actos de violencia en relación con dicho consumo.

Asimismo, presenta la percepción de los profesores sobre la magnitud del consumo de sustancias nocivas entre los alumnos de su escuela y la relación con la violencia que identifican al interior de ésta. Las hipótesis que guían el desarrollo del capítulo son:

1. Los hombres consumen más sustancias nocivas que las mujeres.
2. Hay diferencia en el consumo de alcohol por modalidad educativa.
3. El consumo de alcohol es mayor entre aquellos alumnos que gozan de mejores condiciones materiales de vida.
4. El promedio del índice de participación en actos de violencia se incrementa cuando los estudiantes declaran consumir sustancias nocivas.
5. Cuando los profesores perciben que los alumnos de sus escuelas consumen sustancias nocivas a la salud con cierta frecuencia, también es mayor la violencia que identifican dentro de ella.

7.1. Consumo de alcohol

Una primera afirmación que se deriva de los datos disponibles es que el consumo de esta sustancia –al igual que las conductas de participación en actos de violencia– presenta proporciones bajas en lo general, especialmente en la escuela primaria. Sin minimizar el hecho de que se trata de un producto claramente nocivo para la salud, se puede señalar que son relativamente pocos los alumnos que declararon haber consumido alcohol. En primaria lo reporta 15.9 por ciento de la población de alumnos de sexto grado –en un intervalo de confianza que oscila entre 15 y 16 por ciento– mientras que en secundaria este porcentaje aumenta sensiblemente, ya que 24.6 por ciento aceptó haber consumido diversas cantidades de alcohol –en este caso el intervalo de confianza al 95 por ciento oscila entre el 23.9 y el 26.5 por ciento. Así pues, entre primaria y secundaria el reporte de consumo aumenta algo más de ocho puntos porcentuales.⁸⁴

⁸⁴ Las preguntas planteadas fueron específicamente las siguientes: en primaria, “¿Alguna vez en tu vida has tomado una bebida que contenga alcohol? (no consideres sorbos de la bebida de un adulto)”. En secundaria: “¿Cuántas bebidas que contengan alcohol es lo máximo que has tomado en un día?”. Las opciones de respuesta fueron: 1) ninguna; 2) de una a dos copas o vasos; 3) de tres a cuatro copas o vasos; 4) de cinco a seis copas o vasos, y 5) más de seis copas o vasos. Como se puede apreciar, en ninguno de los dos niveles se abordó propiamente ni la frecuencia ni la intensidad del consumo, en caso de que éste presente cierta regularidad.

En secundaria de aquellos alumnos que dijeron haber consumido alcohol, la mayoría señaló que su máximo han sido uno a dos vasos; asimismo, es muy baja la proporción de quienes reportaron el mayor consumo posible (véase tabla 38). En general, entre cada nivel de consumo hay diferencias estadísticamente significativas en los porcentajes reportados.

Por otra parte, en ambos niveles son los hombres quienes más aceptan haber consumido alcohol (véase tabla 39 para el caso de la secundaria). En primaria, el 21 y 11 por ciento de varones y mujeres, respectivamente. En secundaria la tendencia es similar por cuanto es mayor el número de alumnos que de alumnas que dijeron haber consumido alguna cantidad de alcohol como máximo en un día (27.8 y 22 por ciento respectivamente). El hallazgo más relevante a destacar

aquí es que, la proporción de mujeres que ha consumido alcohol en secundaria es el doble de la correspondiente al nivel de educación primaria; la diferencia entre uno y otro nivel educativo en cuanto a los varones es menos pronunciada.

También para el caso de la secundaria cabe destacar que las categorías que abarcan entre una y cuatro copas de consumo máximo en algún día, agrupan a porcentajes similares de alumnos de uno y otro sexo. Sin embargo, a partir de esa cantidad, la proporción de hombres y mujeres en los niveles más altos de consumo de alcohol difiere significativamente. Se puede concluir entonces que en secundaria es mayor el número de varones que reportan haber consumido alcohol y además, que ellos tienden a hacerlo en mayores cantidades.

TABLA 38. PORCENTAJES ESTIMADOS DE ALUMNOS QUE HAN CONSUMIDO ALCOHOL: SECUNDARIA

En este año escolar...	Porcentaje estimado	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Ninguna	75.3	.4	74.4	76.1
De 1 a 2 copas o vasos	15.0	.3	14.4	15.6
De 3 a 4 copas o vasos	4.1	.1	3.9	4.4
De 5 a 6 copas o vasos	1.8	.1	1.7	2.0
Más de 6 copas o vasos	3.7	.2	3.4	4.0

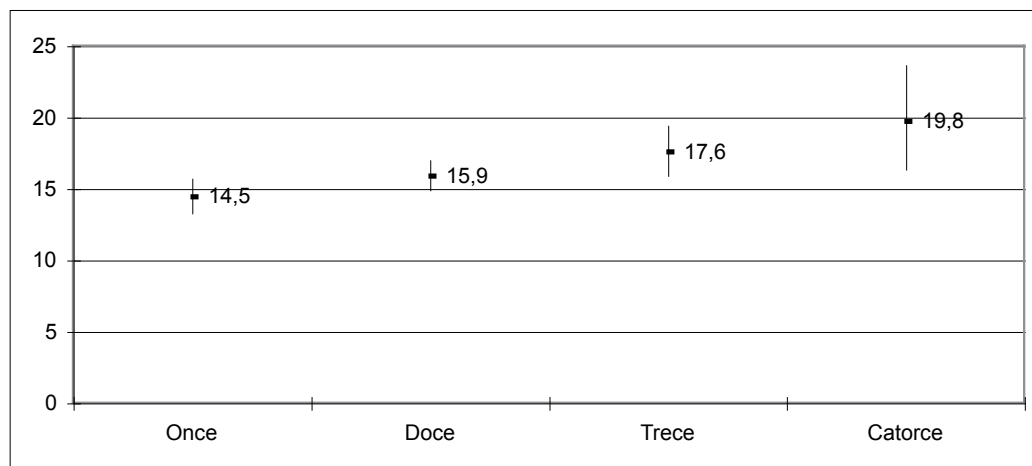
Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, secundaria.

TABLA 39. PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE REPORTARON EL CONSUMO DE ALCOHOL Y SEXO: SECUNDARIA

¿Cuántas bebidas que contengan alcohol es lo máximo que has tomado en un día?	Sexo del alumno							
	Hombres				Mujeres			
	% Estimado	Error típico	Intervalo de confianza al 95%		% Estimado	Error típico	Intervalo de confianza al 95%	
			Límite inferior	Límite Superior			Límite inferior	Límite Superior
Ninguna	72.2	.5	71.2	73.2	78.0	.5	76.9	79.0
De 1 a 2 copas	15.5	.4	14.8	16.2	14.7	.4	14.0	15.5
De 3 a 4 copas	4.5	.2	4.1	4.9	3.9	.2	3.5	4.3
De 5 a 6 copas	2.3	.1	2.0	2.6	1.4	.1	1.2	1.6
Más de 6 copas	5.6	.2	5.1	6.0	2.0	.1	1.7	2.3

Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, secundaria.

El consumo de alcohol en función de la edad muestra una relación directa para el caso de los alumnos de primaria; esto es, los alumnos de mayor edad son los que reportan en más alto número haber tomado alguna vez una bebida que contuviese alcohol (véase gráfica 41).

GRÁFICA 41. PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE REPORTARON EL CONSUMO DE ALCOHOL Y EDAD: PRIMARIA


Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, primaria.

En secundaria, como se mostró en la tabla 38, sólo uno de cada cuatro alumnos dijo haber consumido alguna cantidad de copas de alcohol en un día. De éstos, el mayor porcentaje corresponde a los alumnos de 16 años, aunque en realidad se observa una distribución bastante equilibrada entre los cuatro grupos considerados (véase tabla 40) que sugiere una escasa relación entre la edad y haber consumido alcohol, independientemente de la cantidad que haya sido.

Por otro lado, se observa que hay algunas diferencias importantes en el número de

alumnos que dice haber consumido alcohol, de acuerdo a la modalidad en que cursaban sus estudios.

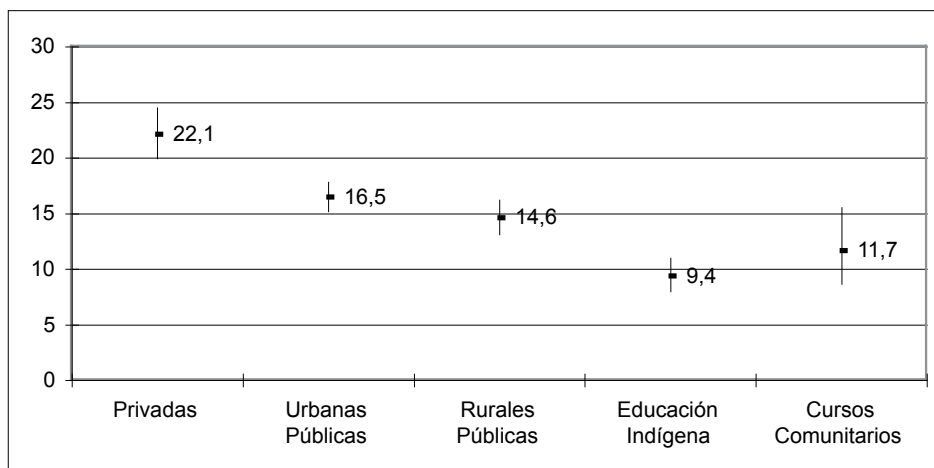
En primaria el mayor porcentaje de casos corresponde a las escuelas Privadas, mientras que el menor a las Indígenas (véase gráfica 42); los alumnos de Cursos Comunitarios reportaron haber consumido alcohol alguna vez en su vida en un porcentaje ligeramente superior. Finalmente, el porcentaje de alumnos de escuelas Urbanas y Rurales Públicas que dijeron sí haber probado alcohol alguna vez se sitúa en un punto intermedio y alcanza magnitudes semejantes.

TABLA 40. PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE REPORTARON EL CONSUMO DE ALCOHOL Y EDAD: SECUNDARIA

Edad	%	Error típico	Intervalo de confianza al 95%	
	Estimado		Límite inferior	Límite Superior
14	23,30%	0,60%	22,20%	24,50%
15	25,50%	0,50%	24,50%	26,50%
16	26,60%	1,00%	24,70%	28,60%
17	23,50%	2,30%	19,30%	28,20%
Nacional	24,80%	0,40%	23,90%	25,60%

Nota: solamente se consideraron los que han consumido alcohol, independientemente de la cantidad.

Fuente: Bases de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, secundaria.

GRÁFICA 42. PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE REPORTARON EL CONSUMO DE ALCOHOL Y MODALIDAD: PRIMARIA


Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, primaria.

También en secundaria es mayor el número de alumnos de escuelas Privadas que reportó haber consumido alcohol alguna vez –en distintas cantidades– mientras que el menor porcentaje se encuentra entre los alumnos de Telesecundarias (véase tabla 41). Mientras que en el caso de la educación primaria el número de alumnos de escuelas Privadas que dijeron haber consumido alcohol alguna vez en su vida duplica al de Cursos Comunitarios, en secundaria los

alumnos de escuelas Privadas casi triplican a los de Telesecundaria.

En primaria, la proporción de alumnos que dijeron haber consumido alcohol en función del turno al que asistían no registra diferencias estadísticamente significativas (15.6 y 17.8 por ciento en los turnos matutino y vespertino respectivamente). En secundaria, el 24 por ciento de los alumnos del turno matutino ha tomado alguna vez, mientras que la proporción de los del tur-

TABLA 41. PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE REPORTARON EL CONSUMO DE ALCOHOL Y MODALIDAD: SECUNDARIA

	%	Intervalo de confianza al 95%	
		Límite inferior	Límite Superior
Privadas	43.7	41.4	46.0
Generales	25.8	24.3	27.2
Técnicas	24.0	22.6	25.5
Telesecundarias	15.7	14.5	16.9
Nacional	24.7	23.9	25.6

Nota: se dividieron las respuestas de los alumnos en los que sí y los que no han consumido alcohol.

Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, secundaria.

no vespertino asciende a 27.8 por ciento; aunque no se trata de una diferencia muy marcada, sí alcanza a ser estadísticamente significativa.

En otro orden de factores, una hipótesis que se puso a prueba en este estudio es que el consumo de alcohol está asociado en alguna medida a las posibilidades de adquirirlo, lo que a su vez se ve favorecido por las condiciones materiales de vida de los alumnos. Para este efecto se construyó un *Índice de bienes materiales*⁸⁵ con el que se relacionó el consumo de alcohol.

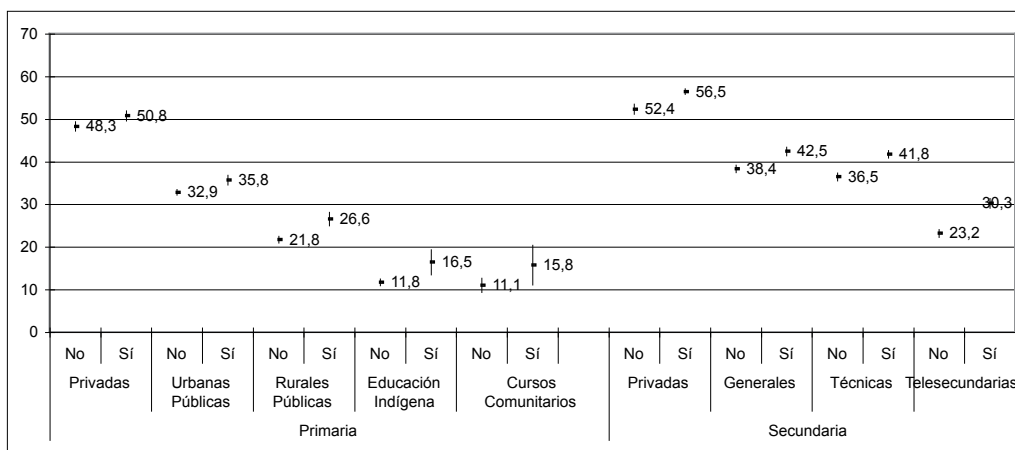
Al comparar los promedios de este índice entre los alumnos que dijeron haber consumido alcohol y los que no lo habían hecho,

se observa que los primeros efectivamente cuentan con mejores condiciones de infraestructura y equipamiento en sus hogares, fortaleciendo la hipótesis antes señalada.⁸⁶

El examen de esta relación atendiendo a la modalidad en la que cursaban sus estudios los alumnos encuestados se muestra en la gráfica 43. Es patente que los alumnos de escuelas Privadas gozan de mejores condiciones materiales de vida, tanto en primaria como en secundaria ya sea que reporten haber consumido o no alguna vez alcohol.

Aunque las diferencias no son siempre estadísticamente significativas, estos datos ponen de manifiesto que independientemente de la modalidad a la que asistían los

GRÁFICA 43. ÍNDICE DE BIENES MATERIALES SEGÚN SI LOS ALUMNOS HAN CONSUMIDO ALCOHOL POR MODALIDAD: PRIMARIA Y SECUNDARIA⁸⁷



Fuente: Bases de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, primaria y secundaria.

⁸⁶ El índice de bienes materiales –que también oscila entre cero y cien como los otros presentados en este informe– alcanza un promedio de 34.3 y 29.2 en primaria según si se ha consumido alcohol alguna vez o no, y de 42.9 y 35.4 en secundaria, en un caso y en otro. Las diferencias entre los valores de cada nivel educativo son estadísticamente significativas.

⁸⁷ Aunque se trata del mismo índice, debe tenerse presente que para cada nivel educativo hay diferencias en cuanto a las variables que se agruparon utilizando la técnica de componentes principales (véase capítulo 1 de la primera parte).

⁸⁵ Véase el capítulo 1 de la primera parte de este documento donde se refieren los indicadores considerados en la construcción de este índice.

alumnos de ambos niveles educativos, sistemáticamente los que sí habían consumido alcohol alguna vez, contaban con mejores condiciones de vida.

7.2. Consumo de tabaco

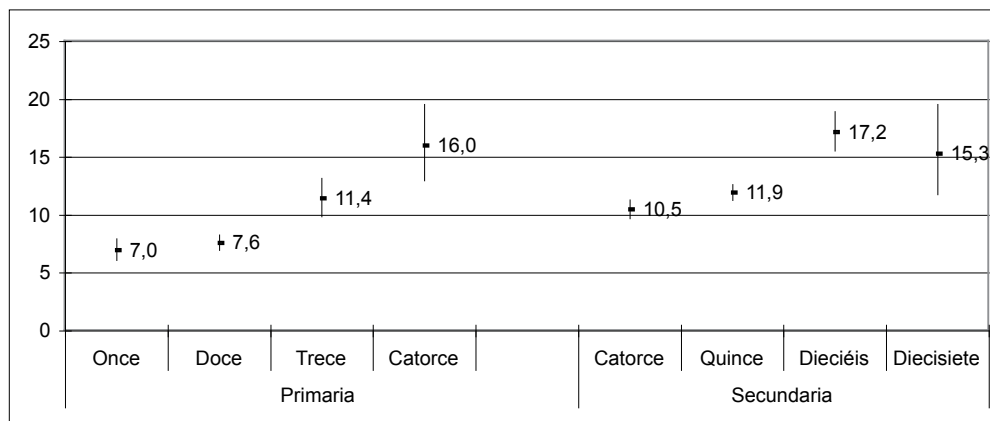
El consumo de tabaco, cuando se establece como un hábito, limita la calidad de vida de las personas y aumenta la probabilidad de padecer problemas de salud, algunos serios. Por ello, cualquier cantidad de consumo que se identifique entre los alumnos de la educación básica debe ser tomado en cuenta por los distintos actores sociales interesados en prevenir y evitar el consumo de este producto. En este apartado se describe la magnitud en la que los alumnos reportaron haber consumido tabaco.

Ciertamente no puede afirmarse que existe un alarmante problema de consumo de tabaco en las primarias y secundarias del país. En primaria, el 8.3 por ciento de los alumnos ha fumado al menos un cigarrillo de tabaco en su vida. En secundaria el 12 por ciento de alumnos afirma haber fumado uno o dos cigarrillos como máximo en un día.⁸⁸

En cuanto al género, en primaria el porcentaje de los hombres que han fumado es de 12 por ciento, mientras que el correspondiente a las mujeres asciende sólo al 4.9; en secundaria se observa el mismo patrón aunque las cifras son mayores: 15 por ciento entre los varones y 9.4 por ciento entre las mujeres.

Asimismo, el consumo de esta sustancia presenta algunas diferencias cuando se hace la comparación entre alumnos de distintas

GRÁFICA 44. PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE HAN CONSUMIDO TABACO Y EDAD EN PRIMARIA Y SECUNDARIA



Fuente: Bases de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, primaria y secundaria.

⁸⁸ En primaria se preguntó de la siguiente manera: “¿Alguna vez en tu vida has fumado un cigarrillo de tabaco?”. En secundaria lo que se indagó más bien fue el número máximo de cigarrillos fumados en un día, con las siguientes alternativas de respuesta: 1) ninguno; 2) de uno a dos cigarrillos; 3) de tres a cuatro cigarrillos; 4) de cinco a seis cigarrillos, y 5) más de seis cigarrillos.

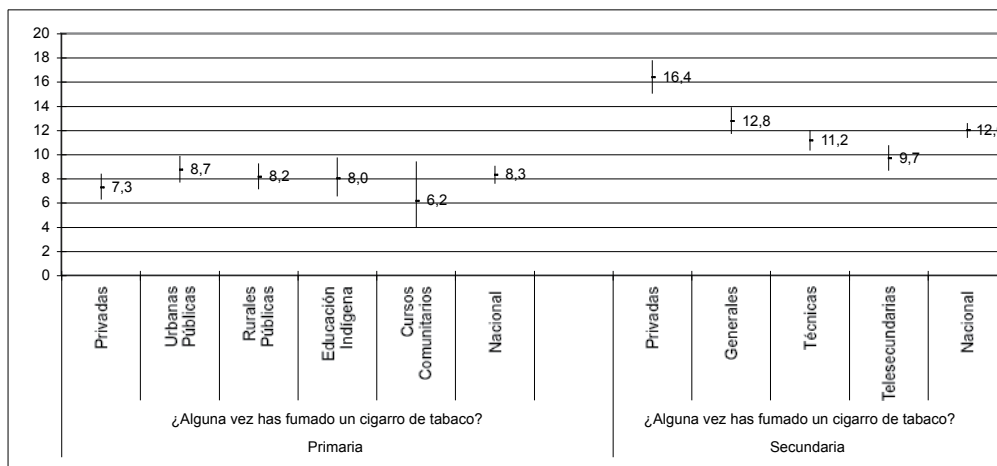
edades como se puede ver en la gráfica 44. Como se observa, la tendencia casi general es que en ambos niveles educativos el consumo de tabaco es mayor conforme se incrementa la edad del alumno –la única excepción aparece entre los 16 y 17 años– ya que el porcentaje de alumnos que reportaron haber fumado al menos un cigarrillo en un día es mayor entre los primeros. No todas las diferencias son estadísticamente significativas.

Cabe llamar la atención sobre los alumnos de 14 años que en el ciclo escolar 2004-2005 cursaban niveles educativos distintos; es evidente que los de primaria afirmaron haber fumado en un número significativamente mayor que los de secundaria de esa misma edad. Esto sugiere que el hecho de estar en extraedad con respecto del grado que se cursa favorece esta práctica.

El consumo de tabaco por modalidad se presenta en la gráfica 45; en primaria las variaciones son tan pequeñas que las diferencias entre ellas no alcanzan a ser estadísticamente significativas. A diferencia de esto, en secundaria los alumnos de escuelas Privadas alcanzan un porcentaje claramente mayor al de sus pares de otras modalidades;⁸⁹ en el otro extremo, los alumnos de Telesecundarias se distinguen como los que en menor número habían consumido tabaco.

Finalmente, atendiendo al turno al que asistían los alumnos, sí hay una diferencia significativa en el porcentaje de quienes habían consumido tabaco para el caso de primaria (7.8 y 11 por ciento en los turnos matutino y vespertino respectivamente). A diferencia de lo reportado en relación con el consumo de alcohol –que no registró diferencias por turno– en este caso sí es

GRÁFICA 45. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE REPORTARON HABER FUMADO: PRIMARIA Y SECUNDARIA.



Fuente: Bases de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, primaria y secundaria.

⁸⁹ Recuérdese que esto significa que se han consumido al menos uno o dos cigarrillos como máximo en un día; los datos obtenidos no permiten hablar de la frecuencia o intensidad del consumo. En la gráfica 45 por lo demás, se reportan los resultados de la comparación entre alumnos que dijeron no haber fumado nunca en su vida y los que señalaron diferentes cantidades como máximo en un día.

posible afirmar que un mayor número de alumnos que estudiaban por la tarde, habían fumado. En secundaria por el contrario, no se observan diferencias significativas en el consumo de tabaco de acuerdo al turno (11.6 y 13.6 por ciento en el matutino y vespertino, respectivamente).

7.3 La violencia ejercida y el consumo de sustancias nocivas a la salud

Con base en lo que otros estudios han encontrado, en este apartado se analiza la relación que tiene el consumo de sustancias nocivas a la salud con las manifestaciones de violencia por parte de los alumnos.

7.3.1. Consumo de alcohol y participación en violencia

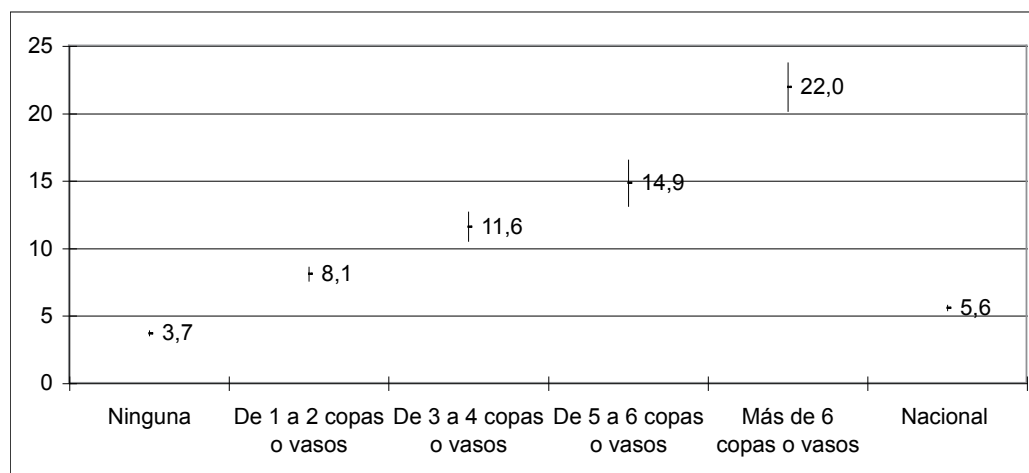
Especialmente importante resulta constatar que como se predijo en la hipótesis respectiva, en ambos niveles los alumnos que han consumido alcohol registran un mayor nivel de violencia ejercida, a diferencia de aquellos que no lo han consumido. En primaria el promedio en el índice correspondiente

alcanza un valor de 19.0 en el caso de los primeros, y de sólo 6.8 en el de los segundos; la diferencia entre ambos grupos de alumnos es más del doble.

En secundaria la situación es semejante sólo que con valores menores en el índice: 11.3 entre quienes declararon haber consumido alcohol y 3.7 entre aquellos alumnos que dijeron no haberlo hecho nunca. Además, se registran diferencias significativas en la participación en actos de violencia conforme aumenta el número de vasos de alcohol consumidos como máximo (véase gráfica 46).

Es importante resaltar que cuando los estudiantes señalan consumir de una a dos copas de alcohol, la violencia ejercida se incrementa a más del doble en comparación con la que alcanzan los alumnos que afirman no haber consumido nunca alcohol. A su vez, la diferencia en la participación en actos violentos entre estos alumnos y los que dijeron haber consumido en un día más de seis copas es considerable. Por lo tanto, consumir alcohol es un factor que se asocia a la violencia ejercida por los alumnos, tal como se adelantó en la hipótesis respectiva.

GRÁFICA 46. ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN EN ACTOS DE VIOLENCIA Y NIVELES DE CONSUMO DE ALCOHOL: SECUNDARIA



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, secundaria.

Asimismo, en casi todos los análisis más finos que fueron realizados se constata que la magnitud de la violencia aumenta cuando los estudiantes han consumido alcohol. Es el caso por ejemplo del género; tanto en primaria como en secundaria, los hombres y las mujeres manifestaron ser más violentos cuando aceptaron que al menos una vez han consumido alcohol. En primaria, por ejemplo, los niños que no lo han consumido alcanzan un promedio en el índice de violencia ejercida de 10.1, mientras los que sí lo han hecho de 22.5; en el caso de las mujeres el puntaje en el índice es de 4.0 y 12.6 respectivamente. En secundaria se observa el mismo patrón.

El índice de violencia ejercida es también mayor conforme aumenta la edad de los alumnos, como ya se había reportado. La introducción del consumo de alcohol en dicha relación hace ver que las manifestaciones de violencia se duplican o hasta cuadruplican para cada edad, si se distingue entre los alumnos que habían consumido alcohol alguna vez en su vida y los que no lo habían hecho nunca.

En lo que respecta a la modalidad de la escuela, el mayor índice de violencia ejercida se identifica entre los alumnos de primarias Indígenas que reportaron haber consumido alcohol; éstos alcanzaron un promedio de casi cuarenta puntos en el Índice, que es el

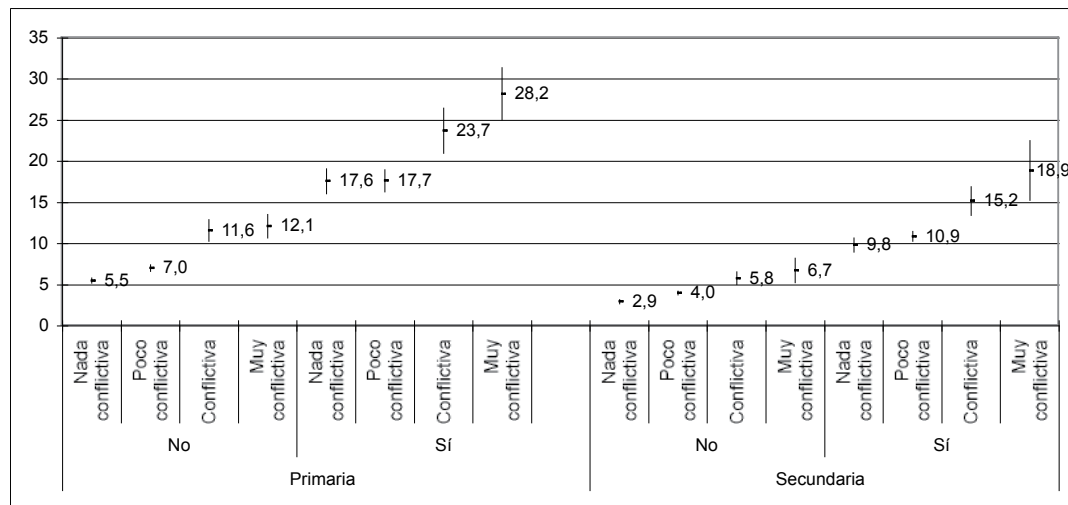
más alto alcanzado por cualquier grupo de alumnos; en cambio, los alumnos de escuelas Indígenas que no habían consumido alcohol registraron un promedio en el índice de violencia ejercida de sólo 13.17 puntos. En este mismo nivel, quienes comparten la característica de haber consumido alcohol que más se les acercan en violencia ejercida a los alumnos de escuelas Indígenas son los de Urbanas y Rurales con puntajes de 19 y 18.5 respectivamente.⁹⁰ En secundaria no se verificaron diferencias significativas por modalidad, en la violencia que manifestaron los alumnos que han consumido esta sustancia.

Se encontró, por otra parte, que el turno no es una variable que lleve aparejadas diferencias significativas en los niveles de violencia manifestados por los alumnos; tanto en primaria como en secundaria, los alumnos del turno matutino muestran niveles de violencia similares –si han consumido alcohol– que los del vespertino.

Por otro lado, en lo que respecta a la experiencia familiar de los alumnos, la tendencia ya constatada a participar más en actos de violencia a medida que se perciben más conflictivas las relaciones entre los miembros de su familia, se agudiza al incorporar el consumo de alcohol por parte del alumno, como se observa en la gráfica 47.

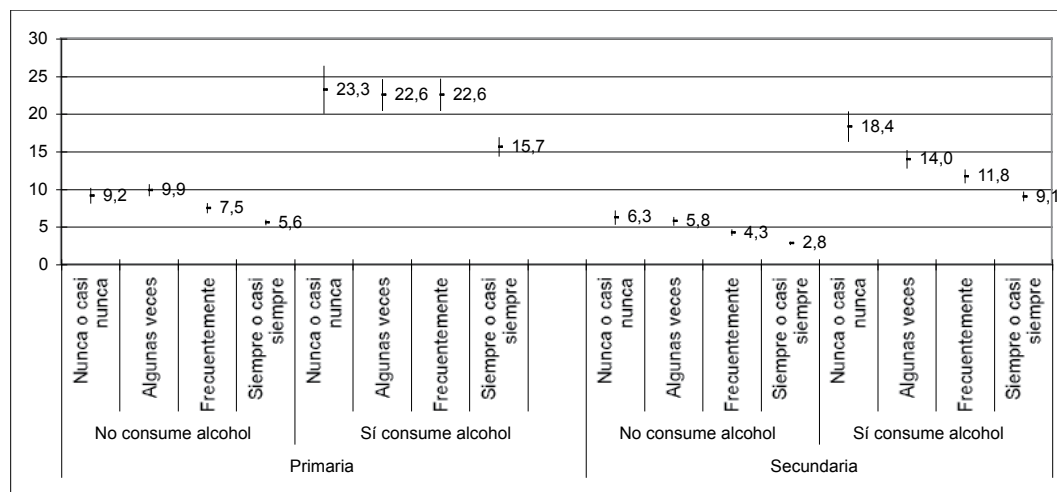
⁹⁰ Cabe destacar el hecho ya señalado de que son los alumnos de escuelas Privadas los que en mayor proporción dijeron haber consumido alcohol, mientras que los de escuelas Indígenas no señalaron en un alto porcentaje haber incurrido en esta conducta. Sin embargo, de estos últimos, quienes aceptaron su consumo, fueron también los que alcanzaron el índice de violencia ejercida más alto, como también se señaló. Los alumnos de escuelas Privadas, por su parte, registran un promedio de violencia ejercida similar al de las otras modalidades, pese a que en mayor número dijeron haber consumido alcohol. Estos datos hacen evidente la necesidad de profundizar la exploración de esta práctica, incluyendo no sólo su ocurrencia alguna vez, sino la frecuencia de consumo y su intensidad.

GRÁFICA 47. ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN EN ACTOS DE VIOLENCIA Y PERCEPCIÓN DEL GRADO DE CONFLICTIVIDAD EN LA FAMILIA, POR CONSUMO DE ALCOHOL: PRIMARIA Y SECUNDARIA



Fuente: Bases de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, primaria y secundaria.

GRÁFICA 48. ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN EN ACTOS DE VIOLENCIA Y FRECUENCIA CON LA QUE LOS PADRES UBICAN A LOS ALUMNOS FUERA DEL HORARIO ESCOLAR, POR CONSUMO DE ALCOHOL: PRIMARIA Y SECUNDARIA



Fuente: Bases de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, primaria y secundaria

Finalmente, la misma tendencia se observa al considerar la vigilancia paterna cuando los alumnos se encuentran fuera de la escuela (véase gráfica 48).

De los alumnos de primaria que han consumido alcohol sólo hay diferencias signifi-

cativas entre quienes dicen que sus padres siempre están al tanto de ellos y todos los demás; pero lo más importante es que a pesar de que registran un índice de violencia ejercida mayor al de todos los alumnos que dijeron nunca haber consumido alcohol, el



puntaje es también inferior al alcanzado por quienes parecen ser menos supervisados por sus padres. En secundaria, entre los alumnos que han consumido esta sustancia, se observa muy claramente una tendencia a que disminuya la participación en actos de violencia a medida que perciben que con mayor frecuencia sus padres están al tanto de ellos cuando no están en la escuela.

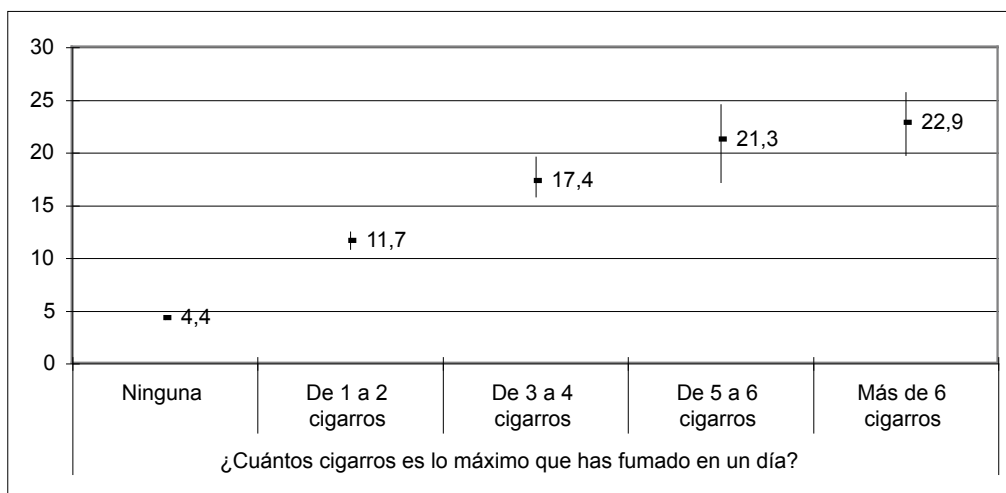
7.3.2. Consumo de tabaco y violencia

Igual que en cuanto al consumo de alcohol, la violencia se manifiesta en magnitud considerablemente mayor entre alumnos que dijeron haber fumado. En principio, parece razonable suponer que el consumo de alcohol y el de tabaco sean prácticas rela-

cionadas entre sí, de lo que se puede inferir que el análisis de la participación en actos de violencia desde la perspectiva del consumo de tabaco, arroje resultados similares a los ya mostrados en cuanto al de alcohol. En efecto, tanto en primaria como en secundaria, los alumnos que dijeron haber fumado alguna vez, obtienen puntajes en el índice de violencia ejercida superiores a los de sus compañeros que nunca lo habían hecho (24.6 en primaria y 14.0 en secundaria entre los primeros, y 7.3 y 4.4 en esos mismos niveles educativos entre los segundos).

Adicionalmente, en secundaria se exploró la relación entre la participación en actos de violencia y la cantidad de cigarros que los alumnos habían consumido en un día como máximo (véase gráfica 49).

GRÁFICA 49. ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN EN ACTOS DE VIOLENCIA Y CANTIDAD DE CIGARROS QUE SE HAN CONSUMIDO COMO MÁXIMO EN UN DÍA: SECUNDARIA



Fuente: Bases de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, secundaria.



Como es patente, existe una clara tendencia de aumento en el índice de participación en actos de violencia a medida que se incrementa el número de cigarrillos consumidos. Hay una clara diferencia entre los alumnos que no han fumado y todos los demás. A partir de cinco cigarrillos no se observan diferencias estadísticamente significativas en el índice de violencia ejercida entre ese nivel de consumo y superiores.

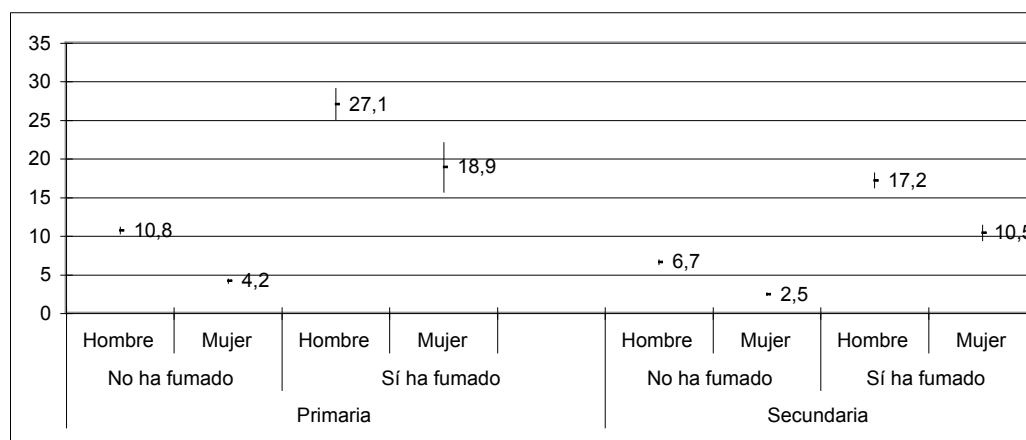
Por otra parte, las similitudes entre el consumo de alcohol y el de tabaco también se observaron al introducir en el análisis el sexo de los alumnos. Así, los hombres que declararon haber consumido tabaco registran también más altos niveles en el índice de violencia ejercida que las mujeres (véase gráfica 50). Como es evidente, las mujeres que dijeron haber fumado alguna vez participan más en actos de violencia que las que señalaron no haberlo hecho; sin embargo, los niveles de violencia son significativamente más altos entre los va-

rones que entre las mujeres en todos los casos. La consideración de la edad de los alumnos no afecta la relación entre el consumo de tabaco y la participación en actos de violencia.

En otro orden de factores, la comparación en la magnitud con la que se realizan actos de violencia de acuerdo a la modalidad en que estudiaban los alumnos, sí permite identificar algunas diferencias significativas cuando se introduce el componente de haber consumido tabaco. La gráfica 51 muestra los resultados para el caso de la educación primaria.

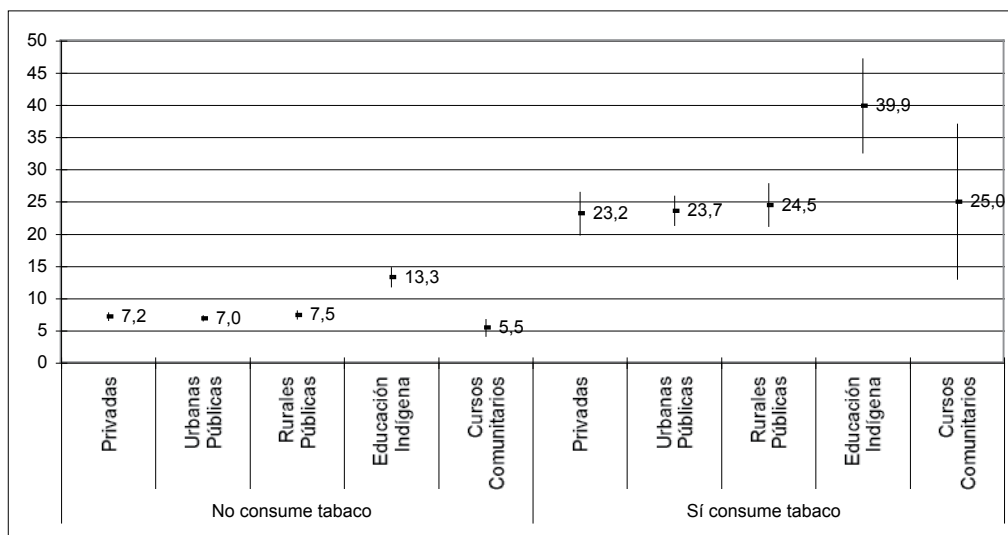
Como se puede apreciar, el índice más alto de violencia ejercida es registrado por los alumnos de escuelas Indígenas que dijeron haber consumido tabaco alguna vez; en el resto de las modalidades se observan niveles promedio de violencia similares entre sí. Este mismo patrón se observa entre los alumnos de primaria que dijeron no haber fumado nunca.

GRÁFICA 50. ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN EN ACTOS DE VIOLENCIA Y SEXO DEL ALUMNO POR CONSUMO DE TABACO: PRIMARIA Y SECUNDARIA



Fuente: Bases de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, primaria y secundaria.

GRÁFICA 51. ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN EN ACTOS DE VIOLENCIA Y MODALIDAD POR CONSUMO DE TABACO: PRIMARIA

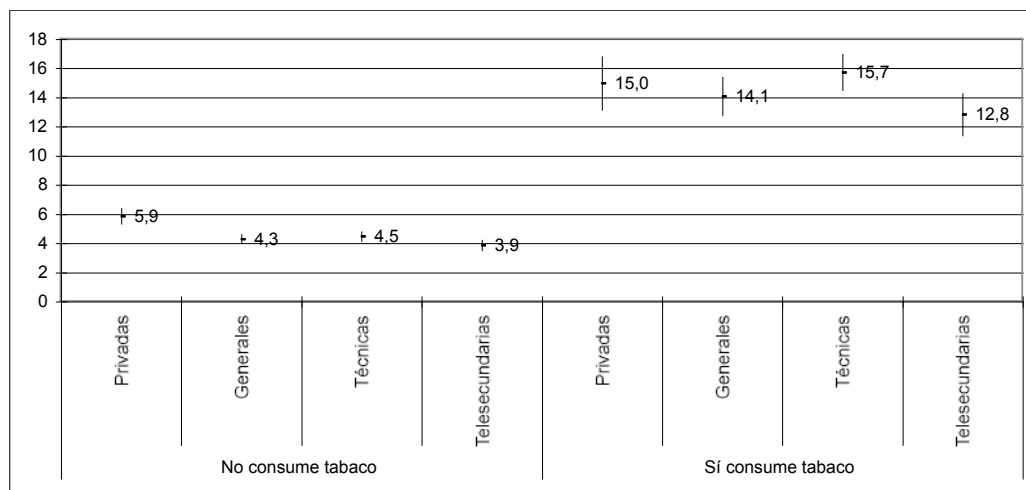


Fuente: Bases de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, primaria y secundaria.

En el nivel de educación secundaria se observan también niveles similares de violencia ejercida entre las distintas modalidades, tanto en el grupo de los alumnos que dijeron haber fumado alguna vez como entre los que señalaron no haberlo hecho (véase gráfica 52). En el caso de los primeros, el promedio más alto lo alcanzan los alumnos de escuelas

Técnicas aunque sólo se registran diferencias estadísticamente significativas entre éstos y los de Telesecundaria (modalidad que mostró el índice más bajo de participación en actos de violencia). Entre quienes dijeron no haber consumido tabaco, el nivel más alto de violencia lo alcanzan los alumnos de escuelas Privadas.

GRÁFICA 52. ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN EN ACTOS DE VIOLENCIA Y MODALIDAD POR CONSUMO DE TABACO: SECUNDARIA



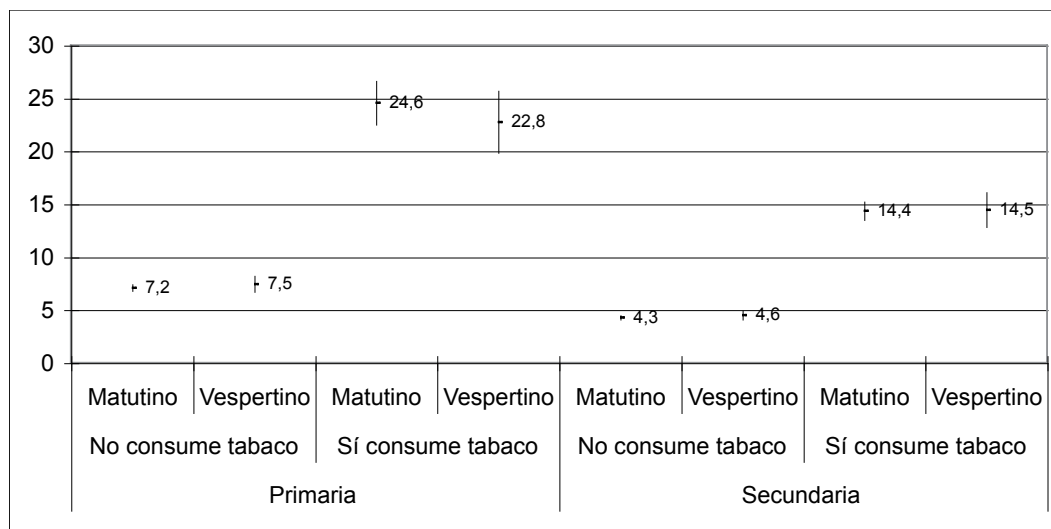
Fuente: Bases de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, primaria y secundaria

Otra variable escolar –el turno al que asisten los alumnos– no refleja patrones distintos en el índice de violencia ejercida según si se había fumado o no. Como se puede observar en la gráfica 53, todos los grupos de comparación que se forman considerando el nivel educativo y el consumo o no de tabaco, registran índices similares de violencia ejercida entre los dos turnos.

VARIABLES DEL CONTEXTO FAMILIAR ASOCIADAS TANTO AL EJERCICIO DE LA VIOLENCIA COMO AL

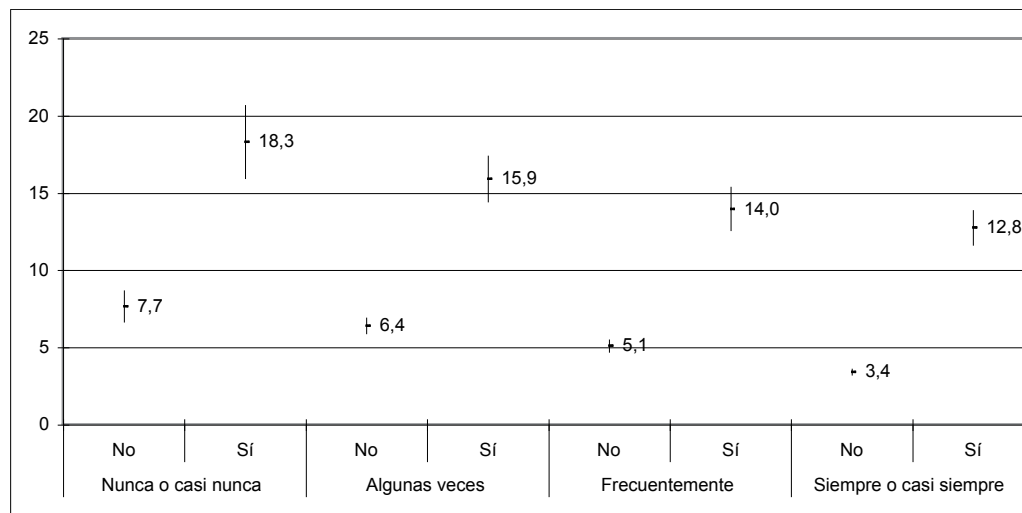
consumo de alcohol muestran un patrón de relación similar con el de tabaco. La vigilancia paterna, por ejemplo –esto es, que al menos uno de los padres sepa dónde se encuentra su hijo fuera del horario escolar– parece ser efectiva aun en los casos en los que sí hay consumo de tabaco por parte del alumno. La gráfica 54 permite apreciar que cuanto más frecuentemente se puede ubicar a éste, es menor su participación en actos de violencia.

GRÁFICA 53. ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN EN ACTOS DE VIOLENCIA Y TURNO POR CONSUMO DE TABACO: PRIMARIA Y SECUNDARIA



Fuente: Bases de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, primaria y secundaria.

GRÁFICA 54. ÍNDICE DE PARTICIPACIÓN EN ACTOS DE VIOLENCIA Y CONSUMO DE TABACO Y FRECUENCIA CON LA QUE LOS PADRES CONOCEN DONDE SE ENCUENTRAN SUS HIJOS EN HORARIO EXTRAESCOLAR: SECUNDARIA



Fuente: Bases de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto alumnos, secundaria.

7.4. La perspectiva de los profesores sobre el consumo de sustancias y la violencia

En este apartado se analiza el consumo de sustancias nocivas a la salud dentro y fuera de la escuela considerando la información proporcionada por los profesores y fincada en su propia percepción sobre la ocurrencia de estas problemáticas.

Como ya fue mencionado en otras partes de este informe, los resultados en primaria pueden generalizarse, no así los de secundaria porque únicamente contestaron los

profesores de Español y Matemáticas de los alumnos evaluados por Excale 2005.

7.4.1. Consumo de alcohol dentro de la escuela

El consumo de alcohol es una situación que nunca o casi nunca se presenta dentro de las escuelas según lo señalan los profesores. En primaria, sólo el 2.3 por ciento mencionó alguna ocurrencia siendo en casi todos los casos sumamente esporádica, esto es una o dos veces al año (véase tabla 42).⁹¹

⁹¹ Es importante señalar que la indagación sobre esta problemática no incluyó ninguna aproximación –desde la perspectiva del profesor– a la cantidad de alumnos que han incurrido en el consumo de alcohol.

TABLA 42. FRECUENCIA RELATIVA EN QUE LOS PROFESORES PERCIBEN EL CONSUMO DE ALCOHOL DENTRO DE LA ESCUELA: PRIMARIA

	Porcentaje estimado	Error Estándar	Intervalo de confianza al 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Nunca	97.7	.2	97.3	98.0
Una o dos veces al año	1.8	.2	1.5	2.2
Una vez al bimestre	.2	.0	.1	.3
Una vez al mes	.2	.1	.1	.3
Una vez a la semana	.1	.0	.1	.2
Diario	.0	.0	.0	.0
Total	100.0	.0	100.0	100.0

Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto docentes, primaria.

TABLA 43. FRECUENCIA RELATIVA EN QUE LOS PROFESORES PERCIBEN EL CONSUMO DE ALCOHOL DENTRO DE LA ESCUELA: SECUNDARIA

Frecuencia	N	Porcentaje
Nunca	4869	80.1
Una o dos veces al año	1056	17.4
Una vez al bimestre	77	1.3
Una vez al mes	46	.8
Una vez a la semana	23	.4
Diario	6	.1
Total	6077	100.0

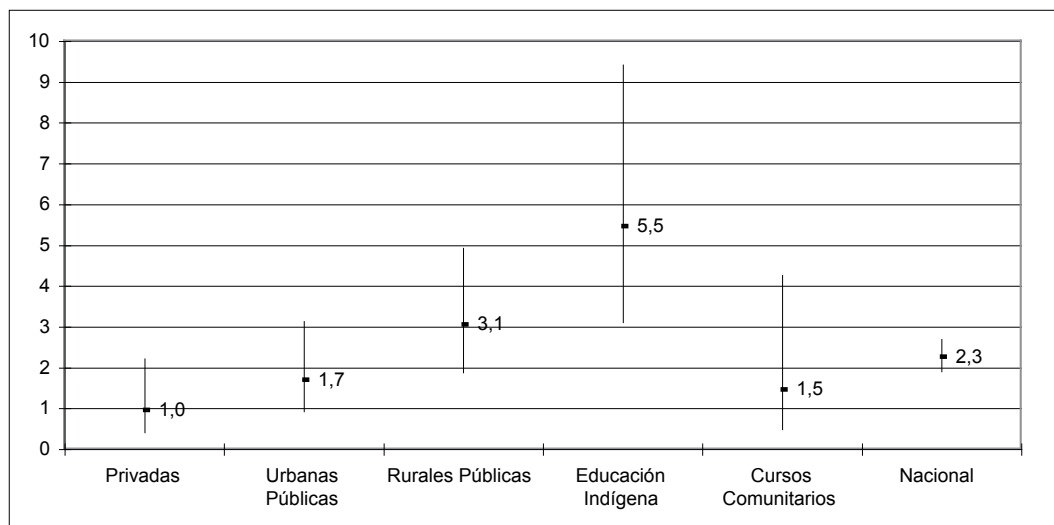
Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto docentes, secundaria.

En secundaria es mayor el porcentaje de docentes que refiere el consumo de alcohol dentro de sus escuelas; sin embargo, en su mayoría se concentran en la categoría menos frecuente (véase tabla 43).

Si se considera exclusivamente a los profesores que dijeron haber identificado el consumo de alcohol dentro de sus escuelas –con frecuencia variable como ya se ha mostrado, aunque más bien baja– para analizar posibles diferencias entre modalidades, se observa que las únicas diferencias significativas se registran entre las que caen en los extremos, esto es, las Indígenas por un

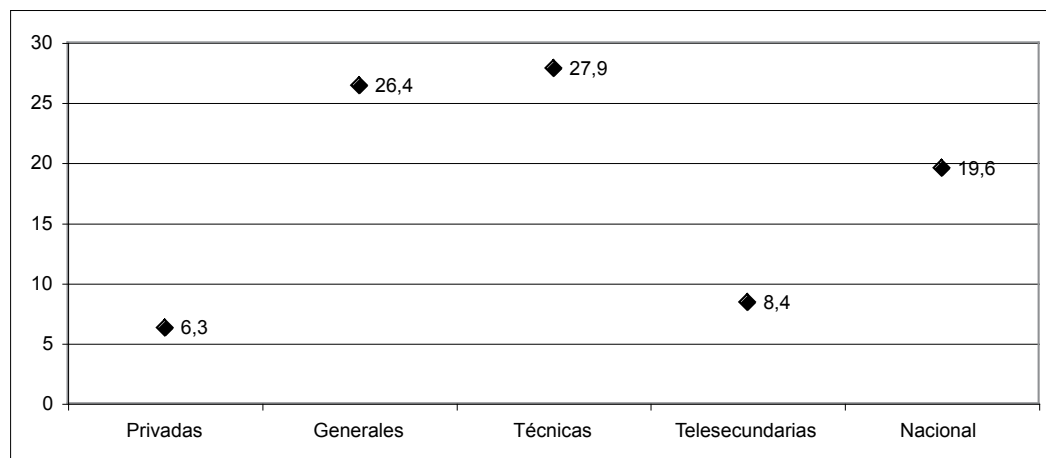
lado, donde un mayor porcentaje de profesores (5.5 por ciento) reportó el consumo de alcohol dentro de la escuela, y las Privadas por otro, donde sólo el 1.0 por ciento de sus profesores de primaria afirmó que en ellas se consume alcohol. Dado el reducido número de profesores que forman parte de esta comparación (515 aproximadamente), la gráfica 55 deja ver el incremento en los intervalos de confianza de los porcentajes estimados, debido a la mayor imprecisión de las mediciones. Pese a ello, la diferencia entre las escuelas Indígenas y Privadas es estadísticamente significativa.

GRÁFICA 55. PORCENTAJE DE PROFESORES QUE REPORTAN EL CONSUMO DE ALCOHOL DENTRO DE LA ESCUELA Y MODALIDAD: PRIMARIA



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto docentes, primaria.

GRÁFICA 56. PORCENTAJE DE PROFESORES QUE REPORTAN EL CONSUMO DE ALCOHOL DENTRO DE LA ESCUELA Y MODALIDAD: SECUNDARIA



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto docentes, secundaria.

Para el caso de secundaria es notorio que las secundarias Generales y Técnicas registran una mayor problemática en cuanto al consumo de alcohol dentro de ellas, a juzgar por la información dada por sus profesores (véase gráfica 56).

Estos resultados hacen conveniente recordar que con base en las respuestas de los

alumnos, son los de escuelas Privadas tanto de primaria como de secundaria los que en mayor proporción dicen haber consumido alcohol. Sin embargo, y como se ha podido apreciar, los profesores de esa misma modalidad son los que en mayor proporción señalan que eso nunca ha sucedido dentro de la escuela. Dado que no se exploró en

el caso de los alumnos, en qué lugares han consumido alcohol, no necesariamente existe una contradicción entre sus respuestas y las de sus profesores. Muy probablemente los estudiantes de primaria y secundaria que han consumido alcohol lo han hecho fuera de la escuela.

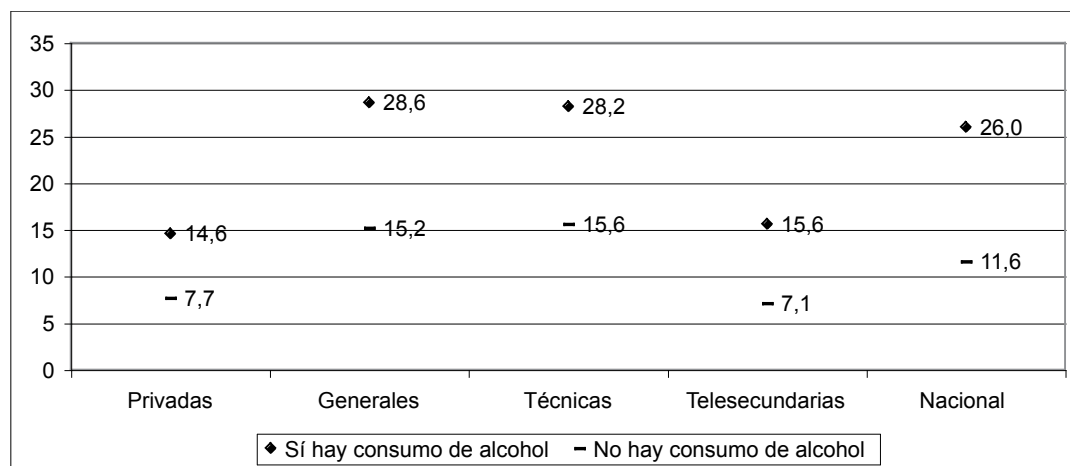
Con respecto al turno, en primaria no se observan diferencias significativas en el porcentaje de profesores que dijo que en sus escuelas se consume alcohol; esto es, el porcentaje es similar tanto en la mañana como en la tarde (cerca al 2.5 por ciento en ambos turnos). En secundaria, a diferencia, 16.5 y 34.6 por ciento de los docentes de la mañana y de la tarde respectivamente, aceptaron que los estudiantes habían consumido alcohol en sus escuelas por lo menos una vez durante el ciclo escolar. En este caso es notorio que casi el doble de los docentes del turno vespertino refirió esta problemática.

El análisis de la variación conjunta entre el consumo de alcohol por parte de los alumnos

y la violencia que los docentes perciben al interior de sus escuelas revela una relación directa, esto es, donde sí se identifica la ocurrencia del consumo de alcohol, la violencia que se percibe es mayor; para el caso de la educación primaria, sin embargo, no se registran diferencias estadísticamente significativas entre modalidades. En secundaria también se observa la misma tendencia, siendo las secundarias Generales y Técnicas las que muestran más agudamente la relación entre ambas problemáticas –consumo y violencia– (véase gráfica 57).

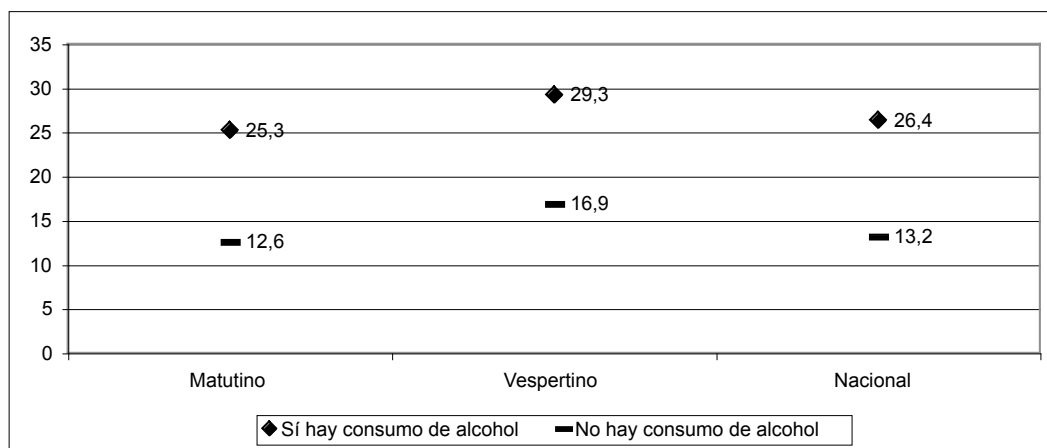
El mayor nivel de violencia que perciben los profesores cuando identifican consumo de alcohol en la escuela también se asocia al turno de ésta, específicamente en el caso de la educación secundaria; así, en este nivel educativo el índice de violencia al interior de la escuela se incrementa al doble cuando los profesores dicen que en sus escuelas los alumnos consumen alcohol (véase gráfica 58).

GRÁFICA 57. COMPARACIÓN DEL ÍNDICE DE VIOLENCIA DENTRO DE LA ESCUELA Y EL CONSUMO DE ALCOHOL POR MODALIDAD: SECUNDARIA



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto docentes, secundaria.

GRÁFICA 58. ÍNDICE DE VIOLENCIA DENTRO DE LA ESCUELA Y CONSUMO DE ALCOHOL POR TURNO: SECUNDARIA



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto docentes, secundaria.

7.4.2. Consumo de alcohol en los alrededores de la escuela

El consumo de alcohol en el entorno de la escuela es mayor que el que se registra dentro según la información dada por los profesores. Aproximadamente tres de cada diez profesores de primaria (el 26.9 por ciento) señalaron que la venta o consumo de alcohol alrededor de la escuela ocurre al menos una o dos veces al año y no es de menor importancia el 9.5 por ciento que señala la

máxima frecuencia, esto es, diariamente (véase tabla 44).

En secundaria, es mayor el número de profesores que identificó consumo y/o venta de alcohol alrededor de la escuela durante el ciclo escolar (37.2 por ciento). Aunque es más elevada la cantidad de docentes que reporta una frecuencia esporádica, también en este nivel educativo se registra un porcentaje relativamente elevado de profesores (8.0 por ciento) que refiere una frecuencia diaria de estos incidentes (véase tabla 45).

TABLA 44. PORCENTAJE DE PROFESORES QUE IDENTIFICAN EL CONSUMO Y/O VENTA DE ALCOHOL ALREDEDOR DE LA ESCUELA: PRIMARIA

Incidencia al año	Estimación %	Error estándar %	Intervalo de confianza al 95%	
			Inferior	Superior
Nunca	73.1	v.8	71.5	74.6
Una o dos veces al año	8.9	.4	8.1	9.8
Una vez al bimestre	1.7	.2	1.4	2.1
Una vez al mes	2.0	.2	1.6	2.5
Una vez a la semana	4.8	.3	4.2	5.4
Diario	9.5	.5	8.5	10.7
Total	100.0	.0	100.0	100.0

Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto docentes, primaria.

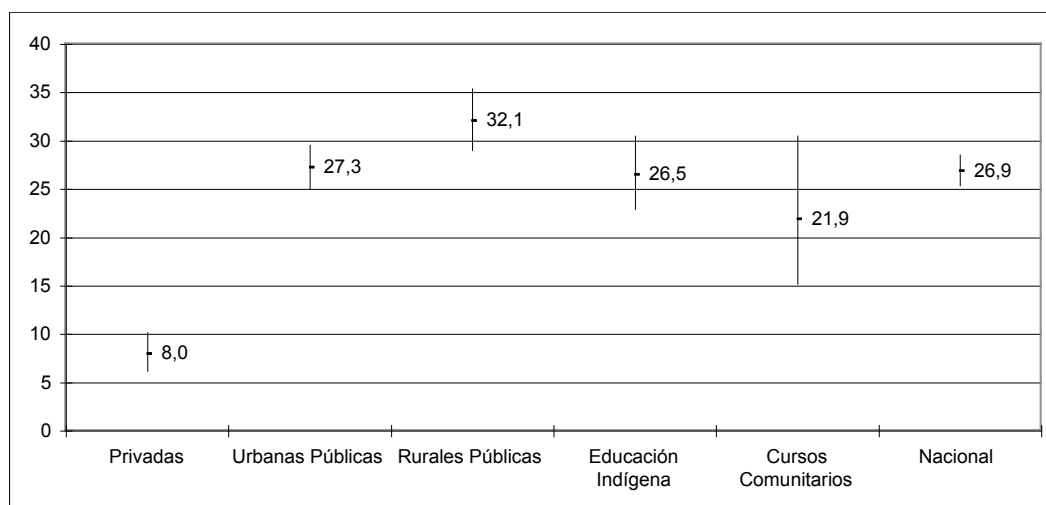
TABLA 45. PORCENTAJE DE PROFESORES QUE IDENTIFICAN EL CONSUMO Y/O VENTA DE ALCOHOL ALREDEDOR DE LA ESCUELA: SECUNDARIA

Incidencia al año	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	3875	66.6
Una o dos veces al año	932	16.0
Una vez al bimestre	200	3.4
Una vez al mes	139	2.4
Una vez a la semana	207	3.6
Diario	467	8.0
Total	5820	100.0

Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto docentes, secundaria.

Para hacer los análisis por modalidad, se agrupó a los profesores que refirieron la existencia de consumo y/o venta de alcohol fuera de la escuela, independientemente de la frecuencia con que esto ocurre. En primaria el menor porcentaje corresponde a los docentes de las escuelas Privadas; como se puede apreciar en la gráfica 59, el número de éstos que así lo señalaron es

significativamente más bajo y diferente de todos los demás. Por otra parte, si bien en las escuelas Rurales Públicas e Indígenas es más alto el número de docentes que dijeron que alrededor de sus escuelas se vende o consume alcohol, no se trata de cifras que difieran en forma estadísticamente significativa de las correspondientes a las otras modalidades.

GRÁFICA 59. PORCENTAJE DE PROFESORES QUE IDENTIFICARON EL CONSUMO Y/O VENTA DE ALCOHOL EN LOS ALREDEDORES DE LA ESCUELA Y MODALIDAD: PRIMARIA


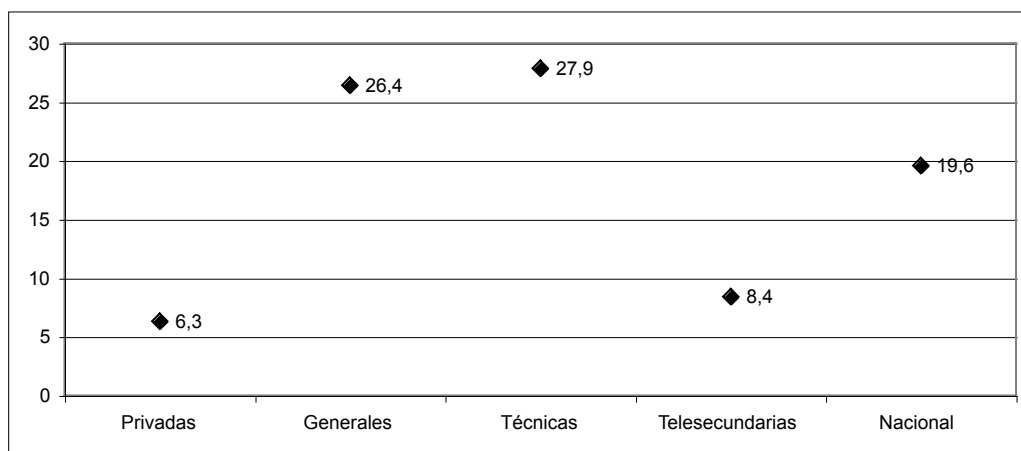
Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto docentes, primaria.

Los profesores de las secundarias Privadas al igual que los de Telesecundaria, son los que en menor número reportan la existencia de la problemática en el entorno de sus escuelas; por el contrario, son los docentes de secundarias Técnicas y Generales los que en más de una cuarta parte dicen que ésta sí se observa en el contexto en el que se ubican sus escuelas (véase gráfica 60).

La consideración del turno en el que laboraban, no trae consigo diferencias significativas en el porcentaje de profesores que

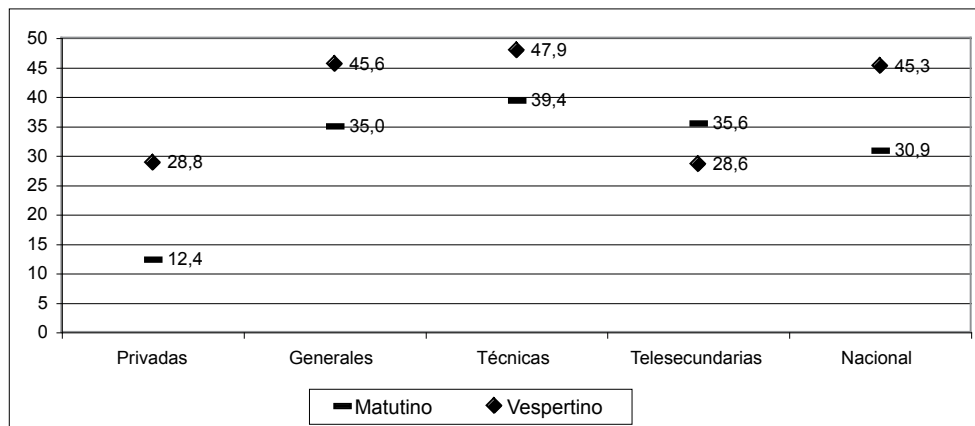
reportaron el consumo y/o venta de alcohol en los alrededores de las escuelas primarias. En el caso de la educación secundaria una mayor proporción de docentes del turno vespertino señala la existencia del consumo de alcohol fuera de la escuela; esta situación es consistente al analizar los resultados por modalidad, como se aprecia en la gráfica 61, excepto para las Telesecundarias, donde el porcentaje de profesores que reportó el consumo y/o venta de alcohol en los alrededores de su escuela es menor en el turno vespertino.

GRÁFICA 60. PORCENTAJE DE PROFESORES QUE IDENTIFICARON EL CONSUMO Y/O VENTA DE ALCOHOL EN LOS ALREDEDORES DE LA ESCUELA Y MODALIDAD: SECUNDARIA



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto docentes, secundaria.

GRÁFICA 61. PORCENTAJE DE PROFESORES QUE IDENTIFICARON EL CONSUMO Y/O VENTA DE ALCOHOL EN LOS ALREDEDORES DE LA ESCUELA Y MODALIDAD POR TURNO: SECUNDARIA

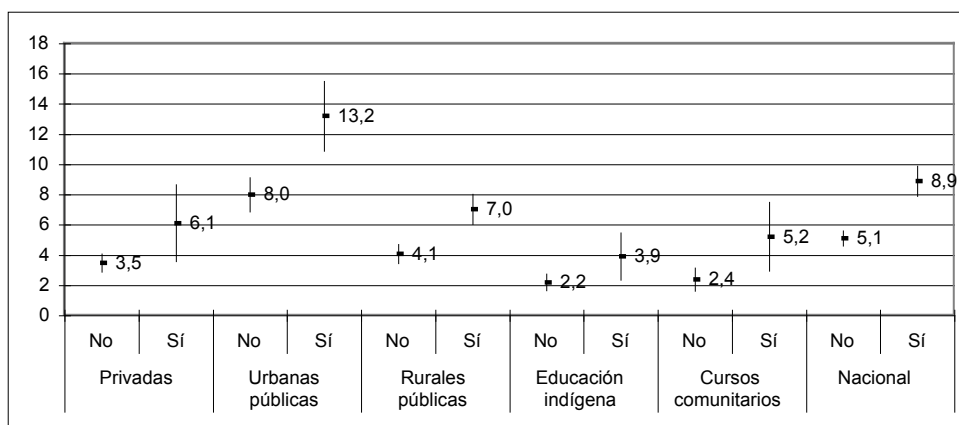


Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto docentes, secundaria.

Tal como se ha documentado ya en este informe, la violencia en la escuela percibida por los profesores, tiende a ser mayor cuando se reconoce también el consumo de sustancias dañinas a la salud de los alumnos. En

primaria se aprecia esta relación; es decir, tanto a nivel nacional como al interior de cada modalidad, el índice promedio de violencia dentro de la escuela es mayor si existe consumo y/o venta de alcohol en su entorno (véase gráfica 62).⁹²

GRÁFICA 62. ÍNDICE DE VIOLENCIA DENTRO DE LA ESCUELA Y CONSUMO DE ALCOHOL FUERA DE ELLA POR MODALIDAD: PRIMARIA



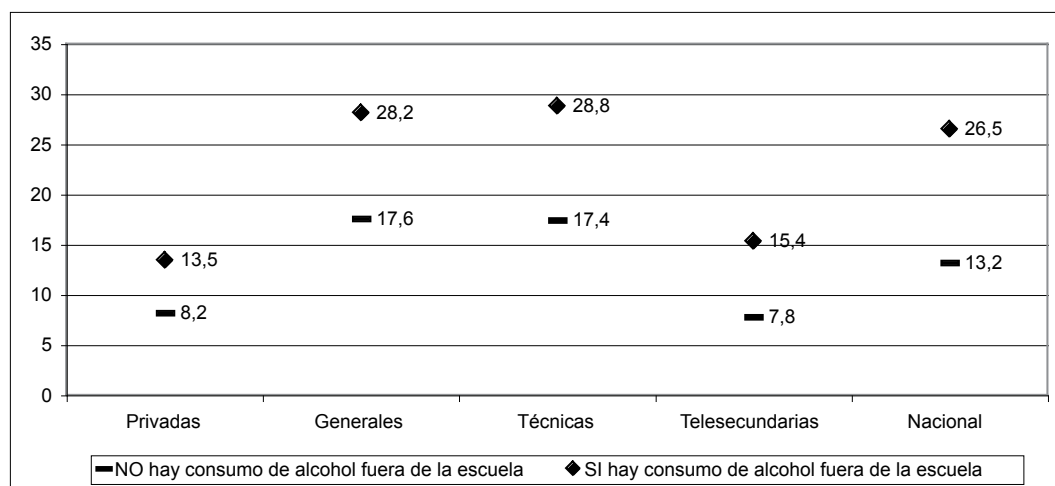
Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto docentes, primaria.

⁹² Nuevamente, el reducido número de profesores que refiere el consumo o venta de alcohol fuera de la escuela, hace que la imprecisión de la medición sea elevada, lo que redundará en que pocas diferencias sean estadísticamente significativas –salvo en el caso de las escuelas Públicas Urbanas y Rurales– pese a lo ya señalado en el sentido de que el índice de violencia interna es mayor donde se registra también la problemática mencionada.

En secundaria se observa la misma tendencia que en primaria. Es notorio que se incrementa el puntaje de violencia en todas las modalidades –sobre todo en las Generales y Técnicas– cuando los profesores aceptan que hay consumo de alcohol en los alrededores de la escuela (véase gráfica 63).

El mayor nivel de la violencia al interior de la escuela tomando en cuenta el consumo y/o venta de alcohol que ocurren fuera de ella, deja ver de manera clara la influencia del contexto social en la vida escolar.

GRÁFICA 63. ÍNDICE DE VIOLENCIA DENTRO DE LA ESCUELA Y CONSUMO DE ALCOHOL FUERA DE ELLA POR MODALIDAD: SECUNDARIA



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto docentes, secundaria.

7.4.3. Consumo de tabaco dentro de la escuela

Los profesores fueron interrogados sobre la frecuencia con la que han detectado el consumo de tabaco al interior de las escuelas. En relación con esta práctica, el número de docentes de primaria y secundaria que afirma que los alumnos fuman dentro de la escuela, es mayor que el de quienes señalan el consumo de alcohol. Sin embargo, en primaria sigue siendo un evento poco frecuente, pues sólo el 5.5 por

ciento de los profesores señala su ocurrencia, y la frecuencia que principalmente se menciona es la de una o dos veces al año (véase tabla 46).

En secundaria, los porcentajes son más altos que en primaria ya que el 32.4 por ciento de los profesores de la muestra dijo haber identificado el consumo de tabaco por parte de los alumnos de sus escuelas.⁹³ La tabla 47 permite apreciar que la ocurrencia de esta problemática es sumamente esporádica en la mayoría de los casos –una o dos veces al año.

TABLA 46. PORCENTAJE DE PROFESORES QUE SEÑALARON EL CONSUMO DE TABACO AL INTERIOR DE LA ESCUELA EN EL CICLO ESCOLAR: PRIMARIA

Frecuencia durante el ciclo escolar	Porcentaje estimado	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Nunca	94.5	.3	93.8	95.1
Una o dos veces al año	3.1	.2	2.7	3.6
Una vez al bimestre	.4	.1	.2	.5
Una vez al mes	.3	.1	.2	.5
Una vez a la semana	.6	.1	.5	.8
Diario	1.1	.1	.9	1.4
Total	100.0	.0	100.0	100.0

Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto docentes, primaria.

⁹³ Al igual que en el caso del consumo de alcohol, los profesores sólo señalaron la frecuencia con la que han detectado que los alumnos de su escuela fuman, pero se carece de información que permita dimensionar la magnitud de esta práctica entre los escolares. Cabe suponer que al menos en términos generales, los maestros reportarían bajas proporciones de alumnos involucrados en el consumo de tabaco y alcohol.

TABLA 47. NÚMERO ABSOLUTO Y RELATIVO DE PROFESORES QUE REFIEREN EL CONSUMO DE TABACO AL INTERIOR DE LA ESCUELA: SECUNDARIA.

Frecuencia durante el ciclo escolar	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	3121	67.6
Una o dos veces al año	1064	23.1
Alrededor de una vez al bimestre	182	3.9
Alrededor de una vez al mes	76	1.6
Alrededor de una vez a la semana	76	1.6
Diario	95	2.1
Total	4614	100.0

Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto docentes, secundaria.

Considerando únicamente a los profesores que reportaron el consumo de tabaco en sus escuelas independientemente de la frecuencia con la que esto tiene lugar,⁹⁴ se identifican algunas diferencias entre modalidades. En primaria las escuelas Urbanas Públicas presentan el porcentaje más alto y éste es significativamente distinto al del resto de las modalidades; en el otro extremo los Cursos Comunitarios registran el menor porcentaje (véase tabla 48).

En secundaria los porcentajes más altos corresponden a las escuelas Generales y Téc-

nicas (41.1 y 40.9 por ciento respectivamente); mientras que los más bajos a las otras dos modalidades (16.7 y 15.9 por ciento en Telesecundarias y escuelas Privadas, respectivamente).

Teniendo presente la magnitud del consumo de tabaco en las distintas modalidades de la educación primaria y secundaria, es importante identificar cómo se relaciona esta situación con la violencia percibida por los profesores dentro de sus escuelas. Como tendencia general se observa que ésta es mayor si los profesores refieren que los

TABLA 48. PORCENTAJE DE PROFESORES QUE REFIEREN EL CONSUMO DE TABACO POR PARTE DE LOS ALUMNOS Y MODALIDAD: PRIMARIA

Modalidad	% Estimado	Error Estándar	Intervalo de confianza al 95%	
			Límite inferior	Límite Superior
Urbanas públicas	7.0	.5	6.0	8.1
Rurales Públicas	3.9	.6	2.9	5.1
Cursos comunitarios	1.7	.8	.7	4.3
Privadas	2.6	.4	1.9	3.6
Educación Indígena	4.2	.7	3.0	5.9
Nacional	5.5	.3	4.9	6.2

Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto docentes, primaria.

⁹⁴ Para estos análisis se reagrupó la frecuencia en dos grupos: no, cuando los profesores señalan que nunca fuman sus estudiantes; y en sí, cuando aceptaron que esto sucede con alguna frecuencia.

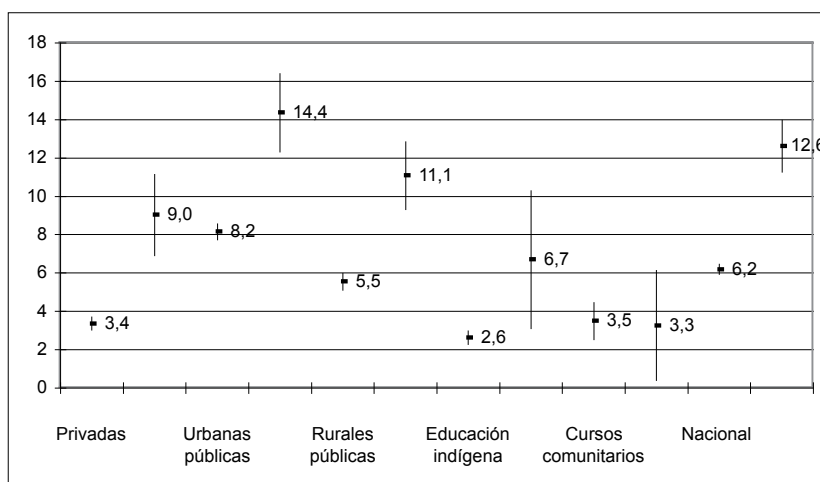
alumnos de sus escuelas fuman en ellas. El consumo de tabaco por sí mismo, no hace a un joven más propenso a cometer actos violentos; pero quien lo hace, parece estar más dispuesto a transgredir las normas institucionales, ya que en las escuelas primarias y secundarias el reglamento prohíbe fumar a los estudiantes.

En primaria, en todas las modalidades es mayor el índice de violencia dentro de la escuela en aquellos casos en los que además, se reconoce el consumo de tabaco entre los alumnos. La gráfica 64 permite apreciar que esto ocurre sistemáticamente, si bien, en las

modalidades de escuelas Indígenas y Cursos Comunitarios, los puntajes promedio en el índice de violencia dentro de la escuela no difieren significativamente según si se identifica o no consumo de tabaco.

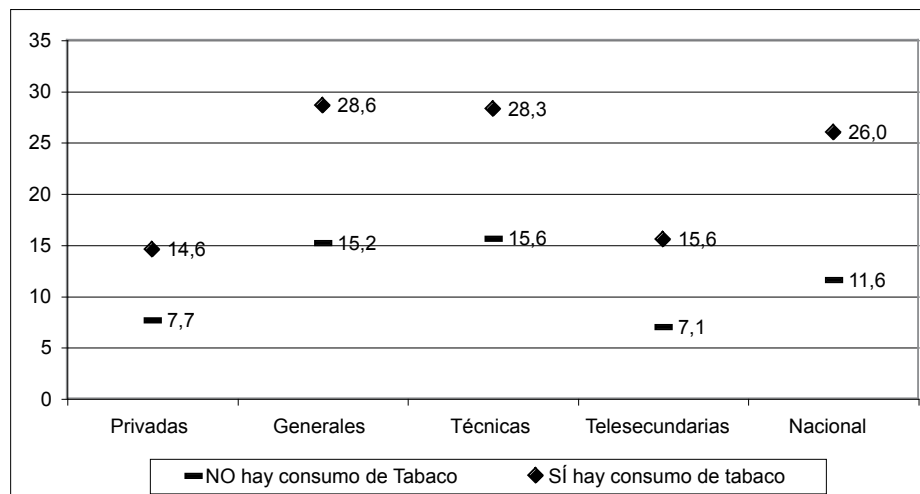
En secundaria se presenta la misma tendencia que en primaria y el patrón es prácticamente idéntico al ya referido en cuanto al consumo de alcohol; es decir, nuevamente se observan los promedios más altos en el índice de violencia percibida por los profesores de las secundarias Generales y Técnicas, si además éstos dan cuenta del consumo de tabaco a su interior (véase gráfica 65).

GRÁFICA 64. ÍNDICE DE VIOLENCIA PERCIBIDA DENTRO DE LA ESCUELA Y CONSUMO DE TABACO EN EL CICLO ESCOLAR POR MODALIDAD: PRIMARIA



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto docentes, primaria.

GRÁFICA 65. ÍNDICE DE VIOLENCIA PERCIBIDA DENTRO DE LA ESCUELA Y CONSUMO DE TABACO EN EL CICLO ESCOLAR POR MODALIDAD: SECUNDARIA



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto docentes, secundaria

La consideración del turno de las escuelas primarias no introduce ninguna variación en la relación ya expuesta entre consumo o no de tabaco y violencia percibida dentro de la escuela: en secundaria los niveles de violencia aumentan en poco más del doble en ambos turnos, si los profesores refieren el consumo de tabaco por parte de los alumnos.

7.5. Consumo y/ o venta de otras drogas dentro y fuera de la escuela

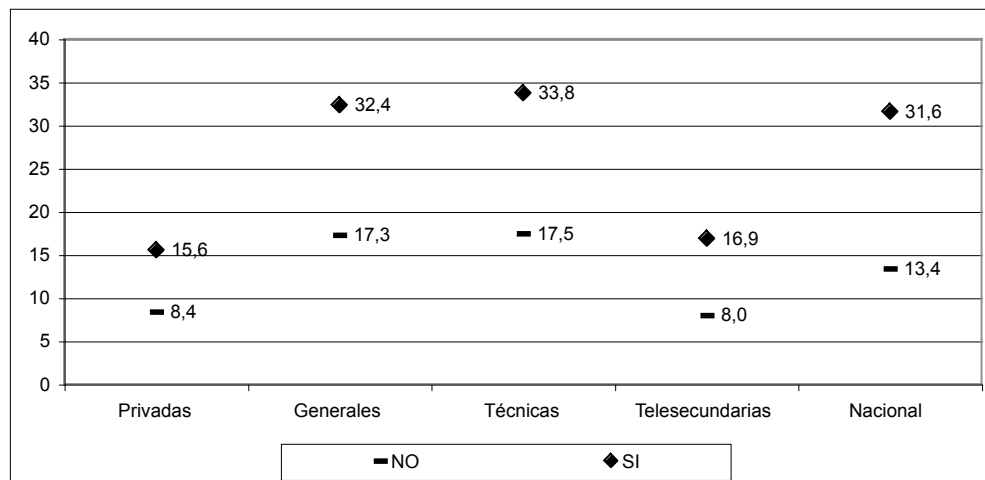
El cuestionario de contexto aplicado a los profesores también indagó si en la escuela se presentaba el consumo de otras drogas.⁹⁵ Prácticamente todos los profesores de primaria dijeron que esto nunca sucede lo que descarta la existencia de esta problemática en las primarias mexicanas. Por su parte el

⁹⁵ La pregunta no planteó ninguna en específico, pero presumiblemente los profesores respondieron considerando las drogas ilícitas.

12.9 por ciento de los docentes de secundaria señaló que esto sí había sucedido al interior de sus escuelas, si bien, con una frecuencia bastante esporádica (una o dos veces al año); los porcentajes más altos correspondieron a las secundarias Generales y Técnicas (19.5 y 19.1 por ciento respectivamente); en las secundarias Privadas y las Telesecundarias la problemática es prácticamente inexistente al decir de sus profesores (1.6 y 4.2 por ciento respectivamente).

Como se ha mostrado ya, la violencia dentro de las escuelas se incrementa en la medida que se consume alcohol o tabaco en éstas; algo similar ocurre cuando los profesores refieren el consumo de otras drogas en sus escuelas. En los análisis por modalidad es patente que en todos los casos los niveles de violencia se incrementan casi al doble; las secundarias Generales y Técnicas siguen mostrando los promedios más altos (véase gráfica 66).

GRÁFICA 66. ÍNDICE DE VIOLENCIA PERCIBIDA EN LA ESCUELA Y CONSUMO DE OTRAS DROGAS POR MODALIDAD: SECUNDARIA

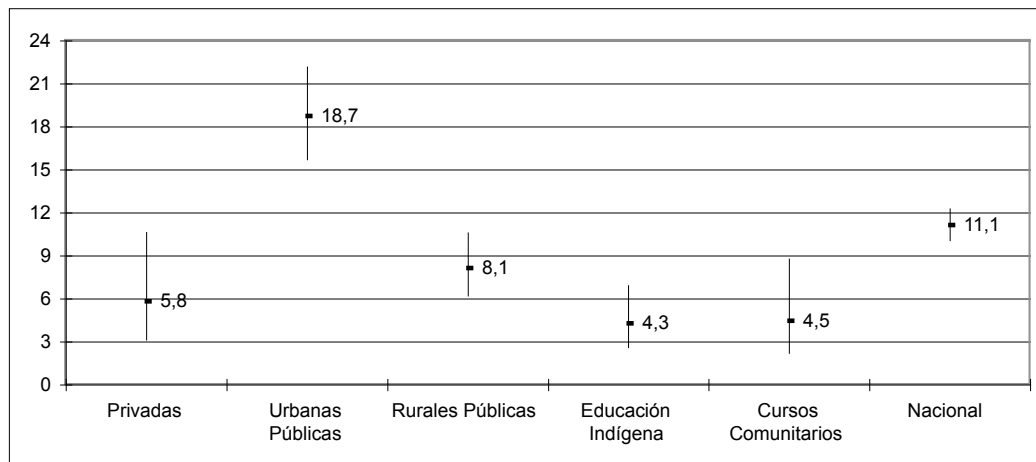


Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto docentes, secundaria.

El consumo de otras drogas en los alrededores de la escuela es una problemática más extendida. Así lo indica el 11.1 por ciento de los profesores de primaria y el 34.4 de los de secundaria; si bien es cierto que persiste una muy baja ocurrencia –una o dos veces al año en la mayoría de los casos– es de resaltar que siete por ciento de los profesores de secundaria señaló que el consumo de drogas en el entorno de sus escuelas es realmente un problema social permanente, pues tiene lugar a diario.

Por modalidad educativa, los docentes de las primarias Urbanas Públicas son los que en mayor proporción refieren el consumo de drogas fuera de sus escuelas; de hecho, este porcentaje difiere significativamente del correspondiente a las otras modalidades (véase gráfica 67). En secundaria la problemática es más acentuada en el entorno de las Generales y Técnicas, ya que el 33.9 y 32.9 por ciento de sus profesores respectivamente, así lo señala; los porcentajes de profesores de Telesecundaria y escuelas Privadas son notablemente más bajos (14.6 y 6.0 por ciento respectivamente).

GRÁFICA 67. PORCENTAJE DE PROFESORES QUE REFIRIERON EL CONSUMO DE OTRAS DROGAS EN LOS ALREDEDORES DE LA ESCUELA POR MODALIDAD: PRIMARIA



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto docentes, primaria.

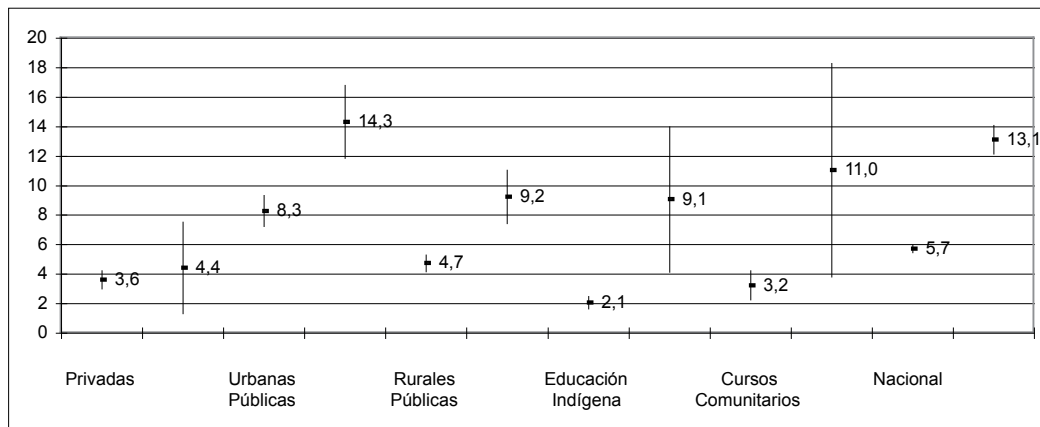
El consumo de drogas en los alrededores de la escuela está más extendido –según los profesores– en el turno vespertino. En efecto, en el caso de la educación primaria, mientras que sólo el 9.7 por ciento de los profesores del turno matutino refirió esta problemática, así lo hizo el 18.5 por ciento de los del vespertino. En secundaria el 21.3 por ciento de los docentes de la mañana dio cuenta de esta incidencia y el 38.4 por ciento de los profesores de la tarde. Además, en este mismo nivel educativo, el índice de violencia dentro de las escuelas de turno

vespertino es mayor, si hay consumo de drogas ilícitas fuera de ellas.

La influencia del medio externo en la vida escolar es innegable. Los análisis que exploran la relación entre el consumo de otras drogas y la violencia que tiene lugar dentro de las escuelas, revelan que efectivamente es así. En primaria claramente hay diferencias significativas en el índice promedio de violencia dentro de la escuela, tanto a nivel nacional como en algunas de las modalidades (véase gráfica 68), según si el entorno de la escuela registra o no el consumo de drogas ilícitas.⁹⁶

⁹⁶ El patrón es claro en todos los casos pero sólo en las escuelas Urbanas, Rurales Públicas e Indígenas los resultados permiten afirmar la existencia de diferencias significativas. En las otras modalidades la imprecisión de la medición da lugar a intervalos de confianza demasiado amplios, los cuales no permiten concluir de la misma forma.

GRÁFICA 68. ÍNDICE DE VIOLENCIA DENTRO DE LA ESCUELA Y CONSUMO O VENTA DE OTRAS DROGAS EN LOS ALREDEDORES DE LA ESCUELA POR MODALIDAD: PRIMARIA

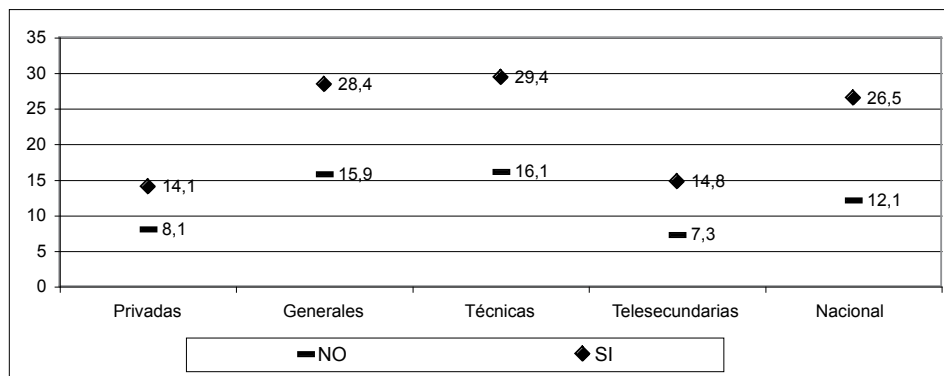


Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto docentes, primaria.

En el caso de secundaria, se presenta la misma tendencia, y son las secundarias Generales y Técnicas las que muestran los promedios más altos; en contraparte, las escuelas

Privadas y las Telesecundarias registran los más bajos como se ha mostrado de manera consistente a lo largo de este apartado (véase gráfica 69).

GRÁFICA 69. ÍNDICE DE VIOLENCIA DENTRO DE LA ESCUELA Y CONSUMO O VENTA DE OTRAS DROGAS EN LOS ALREDEDORES DE LA ESCUELA POR MODALIDAD: SECUNDARIA



Fuente: Base de datos del INEE 2005. Cuestionarios de contexto docentes, secundaria.

Conclusiones

Las hipótesis que orientaron los análisis expuestos en este capítulo se aceptan, tanto en lo que respecta a la magnitud del consumo de sustancias declarado por los alumnos, como a la violencia presumida por parte de quienes las han consumido. También se acepta la hipótesis formulada respecto a la percepción de los profesores, ya que efectivamente donde se identifica mayor consumo de alcohol se aprecia que la violencia dentro de la escuela es mayor.

La proporción de estudiantes de secundaria que ha consumido alcohol según los resultados de este estudio, coincide de manera general con los hallazgos de la Encuesta Nacional de Adicciones realizada por el INEGI en el 2002. Ese estudio reporta que el 30.62 de los hombres y el 20.9 por ciento de las mujeres de 12 a 17 años señalaron que en el año anterior habían consumido alcohol en alguna cantidad; según el estudio realizado por el INEE, 24.7 por ciento de los alumnos lo había hecho alguna vez.

Los niños y jóvenes varones de sexto año de primaria y tercero de secundaria del país aceptaron haber consumido sustancias, en mayor medida que las mujeres, sin embargo, no deben perderse de vista los resultados de un estudio llevado a cabo en el DF,⁹⁷ que advierte que las diferencias en el consumo por sexo, son cada vez menores, y que el consumo de alcohol entre los alumnos de secundaria y bachillerato va en aumento hasta duplicarse, ya que a los 14 años, el 46.6 por ciento aceptó haber consumido alcohol y a

los 18 años el porcentaje de alumnos que así lo indica alcanza la cifra de 88.9 por ciento. Una tendencia similar encontraron los autores respecto al consumo del tabaco.

Es también patente que el mayor consumo de drogas lícitas se da en establecimientos particulares tanto en primaria como en secundaria, lo que parece estar asociado al poder adquisitivo de la población escolar de estas modalidades. Estos resultados son similares a los que se obtuvieron en un estudio realizado en Chile; de acuerdo con éste, la magnitud del consumo es significativamente mayor en colegios particulares pagados, donde ascendió al cincuenta por ciento de los alumnos, en tanto que fue menor en los establecimientos subvencionados y municipalizados (cuarenta y 34 por ciento respectivamente).⁹⁸

Cuando los padres saben donde localizar a sus hijos en horario extraescolar hay menos incidencia en el consumo de alcohol y tabaco; esta tendencia es todavía más marcada en secundaria. Como sugieren estos resultados, no hay lugar a dudas sobre la importancia que tiene la vigilancia y cercanía de los padres en la prevención o menor incidencia del consumo de sustancias nocivas para la salud entre sus hijos.

Por otra parte, es evidente el mayor nivel de la violencia que se registra cuando hay consumo de sustancias nocivas; esta tendencia es más notoria en la información que proporcionan los estudiantes en comparación con la aportada por los pro-

⁹⁷ Villatoro, J., et al. (2001). *Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco en Estudiantes del Distrito Federal: medición otoño 2000. Reporte Global del Distrito Federal*. México: INP-SEP. Recuperado del sitio web: http://www.inprf.org.mx/sociales/encuestas/Estudiantes/Encuesta_2000/REPORTE/Global/TabCont.htm

⁹⁸ Conace (2001). *Consumo de drogas en la población escolar de Chile*. Resultados del Estudio de 2001. Recuperado del sitio web: http://www.conacedrogas.cl/docs_obs/est_esc/estudio_escolar_1999.pdf, pág. 23.

En cuanto a la clasificación de escuelas, téngase en cuenta que en Chile, las escuelas subvencionadas son escuelas particulares con apoyo gubernamental y las escuelas municipalizadas son escuelas cuyo sostenimiento es responsabilidad total del Estado.

fesores, pero en ambos casos se observa esta situación.

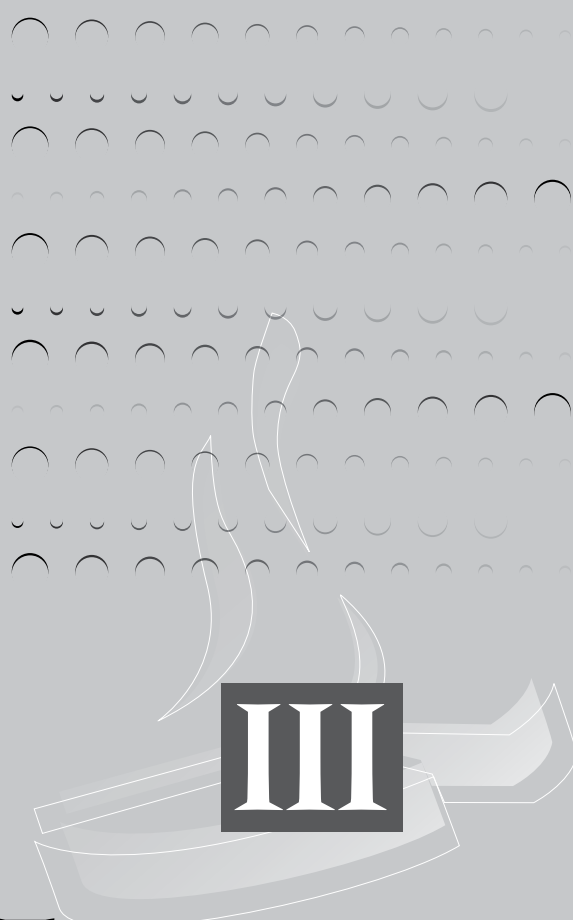
Sin embargo, no está de más señalar que en general existe una diferencia entre el consumo reportado por los propios alumnos y el que advierten los profesores; sistemáticamente es menor su magnitud según éstos. Ahora bien, los profesores identifican diferencias en cuanto a la gravedad de la problemática según distintas condiciones; sobresale que los docentes del turno vespertino perciben un mayor nivel de violencia que los del turno matutino, particularmente en el entorno que rodea a la escuela.

El incremento de la violencia atribuible al consumo de sustancias está documentado en varios estudios realizados tanto en

México como en el extranjero. Por ejemplo, en una investigación realizada en Hidalgo con estudiantes de secundaria y educación media superior –que en promedio tenían 14 años–,⁹⁹ se encontró que existe una asociación entre ingerir elevadas cantidades de alcohol y consumir algún tipo de drogas e incurrir en conductas antisociales que ponen en riesgo la integridad física, moral y legal de los jóvenes. Esta situación pone de manifiesto la importancia de mejorar y aumentar el alcance y la eficacia de los programas existentes para prevenir y combatir el uso de sustancias entre los estudiantes; a dichos esfuerzos sin duda puede contribuir de manera importante la propia escuela.

⁹⁹ Rojas-Guiot, E. *et al.* Consumo de alcohol y drogas en estudiantes de Pachuca, *Salud Pública de México*, 41 (4), 306.





TERCERA PARTE

EL ESTUDIO DE LA VIOLENCIA, EL CONSUMO
DE SUSTANCIAS Y LA DISCIPLINA EN VEINTE
ESCUELAS SECUNDARIAS

Tercera parte

Una visión complementaria al estudio sobre la violencia, el consumo de drogas y la disciplina en las escuelas presentado en la segunda parte de este informe, está constituida por los hallazgos del acercamiento intensivo realizado a veinte escuelas secundarias de las modalidades públicas de este nivel –General, Técnica y Telesecundaria.¹⁰⁰ Los resultados integrados en esta tercera parte de la obra provienen de las entrevistas realizadas entre alumnos, padres de familia, docentes y directivos de las escuelas estudiadas.

Las preguntas que orientaron el estudio que aquí se reporta fueron las siguientes:

- Desde la perspectiva de los actores educativos, ¿es el consumo de drogas o sustancias nocivas un problema de magnitud importante en las instituciones participantes en el estudio?
- Según el personal escolar, ¿qué factores contribuyen a la expresión de violencia y consumo de drogas en las escuelas?
- ¿Cuáles son las expresiones de violencia más comunes entre los estudiantes de las secundarias estudiadas?

- ¿De qué magnitud son los problemas de violencia identificados al interior de las escuelas entre sus alumnos?
- ¿Qué rasgos caracterizan a los sistemas de disciplina de las escuelas estudiadas?
- ¿Son coincidentes las percepciones que tienen los distintos actores entrevistados sobre los temas de violencia, consumo de drogas y disciplina en las escuelas?
- ¿De qué manera enfrentan los actores educativos las expresiones de violencia, consumo de drogas e indisciplina?

Esta parte del informe se organiza en tres capítulos en correspondencia con el número de temas abordados: 1) el consumo de sustancias nocivas a la salud; 2) las manifestaciones de violencia entre los alumnos de las secundarias; y, 3) los mecanismos de disciplina existentes o aplicados en las escuelas.

Es importante reiterar, debido a que se trata de un estudio de pequeña escala, que los resultados que se derivan del acercamiento a estas veinte escuelas no son generalizables. En contraste con esta limitación, su riqueza radica, por un lado, en la mayor profundidad que pudo lograrse para algunos de los temas indagados a partir de los testimonios de alumnos, padres de familia y personal escolar entrevistados; por otro, en el empleo de una gama más amplia de técnicas de obtención de información y no sólo cuestionarios autoadministrados.

¹⁰⁰ No hay una correspondencia directa entre ambos estudios; como se señaló en el capítulo metodológico, donde se analiza la información obtenida mediante los cuestionarios de contexto aplicados a alumnos y docentes de primaria y secundaria en el operativo Excale 2005; por la amplitud de la muestra todos los análisis realizados fueron de corte cuantitativo. El estudio que nutre esta tercera parte tuvo una orientación predominantemente cualitativa y sólo abarcó el nivel de educación secundaria.

Capítulo 8. La violencia en las escuelas

De acuerdo a los hallazgos que aquí se presentan, las formas más comunes en que se expresa la violencia entre alumnos al interior de las escuelas incluyen formas visibles como las peleas y la agresión verbal, al igual que otras menos evidentes u ocultas como la burla o el *bullying*.¹⁰¹

El análisis también muestra que existen algunas expresiones graves de violencia dentro de la escuela, como el pandillerismo y el vandalismo, si bien no se presentan de manera generalizada. Finalmente, también se identifican algunos de los factores que parecen estar contribuyendo a la expresión de estas conductas dentro de las instituciones educativas estudiadas.

8.1. Las agresiones verbales y físicas

Este apartado da cuenta de la forma que adopta la violencia a través de las agresiones verbales y físicas. Muestra que hay diferencias de perspectiva entre el personal escolar y los alumnos, particularmente en cuanto a la importancia que le dan unos y otros.

Con respecto a la agresión verbal, desde la perspectiva de los directivos y docentes, un problema importante al interior de las escuelas es el lenguaje inapropiado que usan algunos de los estudiantes. Esta problemática se presenta con mayor énfasis en escuelas de contextos marginales, y –como lo señalan

algunos de los propios directivos– parece ser la forma natural de comunicarse en el medio en que viven los alumnos.

Ahí sí tenemos un poquito de dificultad, en cuanto a disciplina pues tenemos un buen número de alumnos que nos han dado trabajo y esto es en forma permanente, es decir son formas de ser, cultura de la comunidad, a lo mejor por ahí ha percibido malas palabras ¿sí?, y es una forma de ser de la comunidad. Es algo que sí, nos ha dado mucho trabajo controlar. (*Director 19_V_H_09ED*)

Los muchachos usan un vocabulario pues indebido para el lugar y, pues es parte de la cultura de la comunidad. Se hablan a base de... groserías pero como que les resulta muy natural a ellos. (*Directora 18_V_A_09ED*)

El uso de lenguaje inapropiado no constituye necesariamente una forma de agresión verbal; lo es en la medida en que los alumnos recurren a él para insultar o denigrar a sus compañeros; para los alumnos, esta situación es motivo de incomodidad y constituye un tipo de agresión que les molesta. Ahora bien, existe otro tipo de agresión verbal que tiene un mayor impacto en ellos y, al mismo tiempo, en la dinámica de las relaciones interpersonales, afectando el clima de armonía y bienestar al interior de la institución

¹⁰¹ Véase el capítulo dos de la primera parte de este informe.

escolar. Se incluyen aquí la burla –a través del uso de sobrenombres o apodos ofensivos– y la marginación social o el rechazo de la mayoría de los miembros del grupo al cual pertenecen los alumnos agraviados.¹⁰²

Entrevistador: ¿Cuáles son los problemas que han observado que hay en esta escuela con los estudiantes?

Alumna: Agresión...

Entrevistador: ¿Por qué dices que pasa eso?

Alumna: Porque en mi salón mis compañeras se están peleando y no sé por qué se pelean, se empiezan a insultar entre ellas.

Entrevistador: Se pelean entre compañeras, ¿más que entre compañeros?

Alumna: Sí. (15_T_R_17GA)

Alumna 1: Pues hemos, bueno este, he tenido problemas yo con, con algunas compañeras porque. . . pues porque bueno la otra vez una chava le agarró una libreta a otra y luego me echaron la culpa a mí y pues que yo, casi a mí no, las muchachas del salón no me hablan...

Alumna 2: ...no nos hablan.

Alumna 1: Nada más, son contadas las que me hablan.....Por lo mismo de que nos juntamos, es que somos cuatro las que nos juntamos. Pero eso se viene ya desde primer año, nunca hubo comunicación, por lo mismo de los asesores que nos han tocado... (07_G_Q_17GA)

Alumna: ...algunos alumnos también se portan... demasiado pesados y... o sea,

se ponen a poner apodos y, y le dije a la maestra, “mire, este compañero está diciendo apodos y la maestra no le dice nada...”

Entrevistador: ¿Los apodos que se ponen o la forma en que juegan entre los compañeros puede ser muy agresiva, es muy agresiva? ¿Ustedes creen? ¿Por qué? ¿Qué hacen?

Alumna: Porque a algunos les ponen apodo, por ejemplo, a mí me han puesto apodo. Y yo no sé ni por qué, eh, la persona que me lo pone se los dice a toda la escuela y toda la escuela me dice a mí. (20_V_C_17GA)

Entrevistador: ¿Qué tipo de dificultades, se presentan más aquí en la escuela entre ustedes?

Alumno: Que se digan groserías.

Alumna: Son muy burlescos.(18_V_A_17GA)

Difícilmente catalogadas como agresiones, ya que se trata de expresiones aparentemente inofensivas y rara vez adquieren manifestaciones de violencia física, la burla, la marginación y el aislamiento representan en realidad formas de agresión oculta que pueden tener efectos tanto o más perversos que las agresiones físicas. Al parecer, dado que no se perciben o catalogan propiamente como actos violentos –a menos que derive en golpes– por lo general, no son problemas atendidos por el personal de las escuelas, pese a que en opinión de algunos alumnos, sí debería haber alguna postura expresa al respecto, al menos por parte del maestro asesor de cada grupo.

Finalmente, con respecto a esta forma de agresión –también conocido como *bullying*– se encontró que son las mujeres quienes refieren, con mayor frecuencia que los hombres, peleas y problemas de comunicación entre

¹⁰² En varios países europeos y en Estados Unidos estas problemáticas constituyen uno de los temas más estudiados. Ello no es fortuito y tiene relación con situaciones extremas –como el suicidio– en las que llega a derivar el hecho de ser objeto sistemáticamente de este tipo de agresión.

ellas; se refiere también, que estos problemas pueden mantenerse por periodos prolongados de tiempo. Esto sugiere que las mujeres pueden llegar a tener más conflictos entre ellas, y a la vez, son más sensibles ante este tipo de situaciones, lo que abarca tanto a las que son agredidas como a las que son testigos del hecho.

En el caso de la agresión física, se identificaron diversas manifestaciones en las distintas escuelas que participaron en el estudio. Desde algunas que son producto de los juegos y acercamientos físicos entre los muchachos, hasta otras que en su origen llevan una intención expresa de agresión física, como los pleitos o riñas.

A la hora que ustedes llegaron se percataron que salieron tres niños, fue un caso de violencia a lo mejor, pero fue a manera de juego, se estaban aventando, alguien ya se molestó y... terminó dando unas patadas y golpes que al final ellos mismos no supieron ni como se dio ¿no?, porque empezaron jugando. (*Director 14_T_H_09 ED*)

Entrevistador: Maestro, ¿cuáles son los problemas de indisciplina que más frecuentemente se ven aquí en la escuela?

Director: Riñas, riñas, peleas de mujeres y hombres también.

Entrevistador: Pero, ¿peleas de así de a de veras o nada más? . . .

Director: Sí, de a de veras. Sí, bien de a de veras y a veces se han agarrado hasta a guamazos. (*07_G_Q_09ED*)

Sí hay mucha violencia, ¡mucha!, qué digo, ¡exagerado! En los bailes ellos lo manifiestan, ellos en lugar de agarrar el ritmo para mover el cuerpo, agarran ritmo para golpearse ¿sí? en los bailes, por eso

a nivel interno en la escuela no hacemos bailes porque ya sabemos que van a salir golpeados. El 14 de febrero tuvimos una convivencia de una hora, hora y media y al día siguiente teníamos aquí como diez padres de familia (se ríe), “a éste lo golpearon”, “al otro no le pareció el golpe que le dieron”, “aquél me aventó y yo no le hice nada” y entonces sí, hay mucha violencia física, mucha, mucha, mucha, mucha. (*Directora 16_T_Q_09 ED*).

La agresión física es un fenómeno que expresa, la mayoría de las veces, la incapacidad para solucionar conflictos o malentendidos a través de otros mecanismos que no consistan en el uso de la fuerza. Aunque este tipo de agresión no es de ocurrencia común en las escuelas estudiadas, lo cierto es que suele ser una consecuencia de situaciones conflictivas preexistentes. Cuando no se les presta atención ni se encuentran otras alternativas o medios para la solución de los problemas que surgen entre los alumnos, las agresiones físicas terminan siendo mecanismos legítimos o aceptados de solución,¹⁰³ lo que a la postre afecta la convivencia escolar.

8.2. Pandillerismo y vandalismo

Las pandillas son grupos de personas jóvenes –generalmente adolescentes– que rondan juntos. Estos grupos han desarrollado sus propias señas de identificación, tales como el modo de vestir o el uso de ciertos colores y/o ademanes. El comportamiento de sus miembros es molesto o lesivo para la comunidad; cometen actos vandálicos, no asisten a la escuela o causan disturbios en ellas, incurren en delitos –de distinta gra-

¹⁰⁴ Abramovay, Miriam (2005). Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robo y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 833-864.

vedad— para que los demás miembros de su banda los traten con respeto.¹⁰⁴

El pandillerismo y el vandalismo fueron dos situaciones que se detectaron en pocas de las escuelas estudiadas. En cuanto al primer caso, lo que los directores refirieron fundamentalmente fue la existencia de bandas o pandillas en los alrededores de la escuela; sin embargo, algunos de sus alumnos formaban parte de ellas. En lo que concierne al vandalismo, si bien suele estar relacionado con la existencia de bandas, se identificó también de manera independiente, es decir, en escuelas que no reconocieron la existencia de bandas o pandillas en su entorno inmediato o al interior.

Alumna: Hay una banda... dizque logia que no sé qué...

Entrevistador: ¿Y de qué grado es?

Alumna: De segundo.

Entrevistador: Oigan, ¿se reúnen en alguna parte?

Varios alumnos: Sí. Fuera de la escuela.

(15_T_R_17 GA y 09 ED)¹⁰⁵

Director: Si hay bandas, aquí detectamos una y la tenemos controlada pero no la podemos, no la hemos podido desintegrar, hay en sí una [información localizada]

¹⁰⁴ Las pandillas y las respuestas de la comunidad. *National Crime Prevention Council, Juvenile Division*. Documento consultado en: http://www.oag.state.tx.us/AG_Publications/pdfs/gang_resp_span.pdf#search=%22

¹⁰⁵ En el diario de campo de las personas que trabajaron en el levantamiento de información en esta escuela, se hace referencia a un pleito entre estos dos bandos, mismo que presenciaron a la salida de las clases, mientras las alumnas caminaban a sus casas, "...había dos grupos de muchachas, caminaban en medio de la calle diciéndose insultos de un grupo a otro. Una de las muchachas iba llorando por alguna agresión que recibió de las del otro bando."

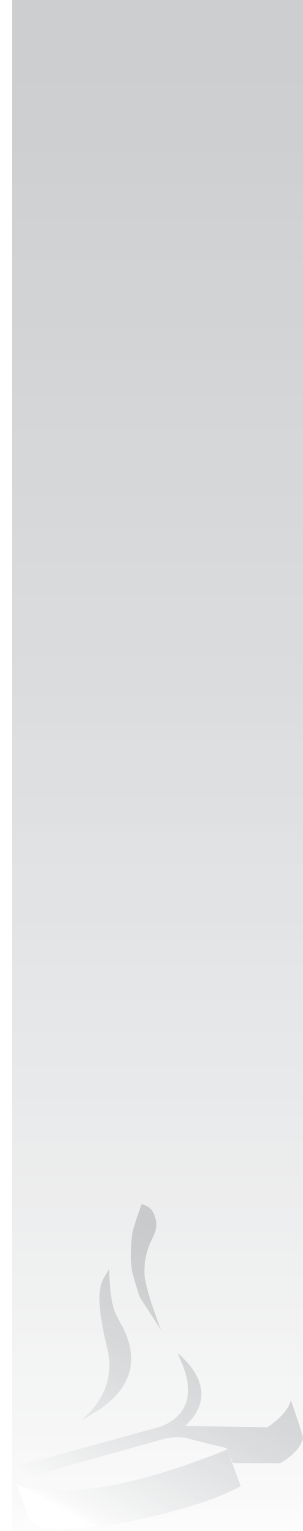
de que esa banda existe y que es con elementos de esta escuela, y pues este como que le pararon un poquito ya no hicieron sus desmanes, pero de vez en cuando se agarran a trancazos entre varios vándalos. (07_G_Q_09ED)

Tenemos problemas de identificación de pandillas. Este, eh, aquí, se manejan dos barrios principales, pero existen más, el "Fama", y el, la "Gtg", eh, tiene proximidad a la escuela, tienen su corte de cabello específico, su porte de diferente ropa, este, y han estado compartiendo el grafiti, que es de cada uno de los barrios... pero existe la "Fronteriza alta", "la Fronteriza baja", este, "los Demonios" y muchas más, también que son, pues cercanas, ¿verdad?, pero que tenemos alumnado (de las pandillas), este, y las agresiones no han sido dentro de la escuela. (06_G_C_09ED)

Según algunos estudiosos del tema, el grafiti es una señal de la presencia de pandillas en las escuelas; otros síntomas son, un aumento en el número de estudiantes que se ausentan o de quienes forman grupos con nombres raros; el tatuaje corporal; la vestimenta con colores particulares; un aumento en el número de enfrentamientos y tensiones raciales, o bien, acontecimientos en que salen a relucir pistolas, tiroteos desde vehículos, etcétera.¹⁰⁶

Tenemos ciento veinticinco muchachos que solos se delataron que habían rayado la escuela, y con ellos vamos a trabajar; con ellos vamos a trabajar de que pinten butacas. A ver de qué manera le hacemos para que reparen el daño que ellos mismos hicieron; ya que ellos mismos dijeron en

¹⁰⁶ *Ibíd.* Algunas de estas manifestaciones del pandillerismo son más bien, propias de otros países y contextos.



ese momento “yo lo hice y aquí estoy”. (08_G_A_09ED)

Sí los hemos detectado en ocasiones chamaquitos que se dedican aquí a... a pues más que nada a grafitear la escuela, pero hemos tratado de resolver este problema a través de que esos chamaquitos que han sido descubiertos y ahora son los que nos cuidan la escuela ¿no? Ellos saben puesto que si siguen pintando ellos van a tener que borrar ¿verdad? (05_G_Q_09ED)

Al inicio (estaban) los muchachillos quebrando los focos, entonces yo sí hablé con los papás y les dije: “¿Saben qué? esa es vagancia, y yo sí voy a hablar con las patrullas para que se los lleven”. ... En la tarde había muchos vagos, había muchos vagos que no dejaban... yo hablé a la policía y estaba aquí, a la hora de la salida, sobre todo para que no fueran atacados los muchachos, ¿sí?... y en el sentido de que si los ven afuera, sí se los van a llevar porque no deben estar afuera. (08_G_A_09ED)

En las escuelas estudiadas la expresión más común de vandalismo identificada por el personal escolar fue el grafiti. *Grafitear* es en esencia hacerse presente en el espacio público, mandando mensajes a otros o mostrando que se tiene algo que decir. Esta actividad, más allá de la agresión a los espacios comunes y a las instalaciones de la escuela, esconde un problema de falta de espacios para la expresión de los jóvenes; en este sentido parece necesario que al interior de las escuelas se implementen mecanismos para dar un cauce formativo a esta necesidad de expresión.

El hecho de que algunos de los estudiantes sean miembros de algún grupo o banda no es en sí mismo problemático; los problemas surgen cuando el interior de la

escuela se convierte en escenario de actuación y de expresión de poderío, generándose múltiples conflictos que muchas veces salen del control del personal escolar. El pandillerismo tiene profundas raíces sociales y es otra muestra de la forma en que la dinámica que impera en el contexto sociocultural que rodea a la escuela se expande hacia el interior de la misma.

Aunque no se asoció a la existencia de pandillas, se reconoció otra clase de daños como la destrucción de los bienes inmuebles y muebles de la escuela, o la afectación de objetos pertenecientes a los profesores y el personal de las escuelas –como sus automóviles.

¿Qué pasó? Que cuando se le quiso llamar la atención, varias veces se le llamó la atención... salió el muchacho y le dijeron que se fuera tres días y luego trajera a sus tutores, salió y agarra el coche del maestro (director), coche que en la actualidad tiene, y tiene las evidencias, y agarra y (sonido de golpe), agarra y le pegó un golpe fuerte. Y creo que es algo que no se vale, no se vale porque supuestamente se les está enseñando. (*Docente 15_T_R_12ET*)¹⁰⁷

Sin ser la única causa, el daño a los objetos de los profesores es una forma de reaccionar por parte de los alumnos ante la imposibilidad de hacerlo directamente contra las personas; es también, como lo señala el profesor, una respuesta desmesurada ante

¹⁰⁷ En esta misma escuela se presenció una agresión al automóvil de la profesora de inglés, como respuesta a una confrontación que tuvo con algunos alumnos a la hora de la clase, precisamente porque rayaron el pizarrón con marcadores permanentes. Los estudiantes pusieron una tabla con un clavo enorme detrás de una de las llantas del coche para pincharla, justo por donde tenía que rodar; la llanta se vació de inmediato.

la ausencia de medidas efectivas de control y disciplina.

Con respecto a la forma en que se actúa en las escuelas para atender las manifestaciones de violencia aquí señaladas –la agresión verbal y física, el pandillerismo y el vandalismo– se encontraron diferentes respuestas. Desde la pasividad total, ignorando los problemas, especialmente cuando se trata de agresiones como la burla y la marginación, hasta la aplicación de sanciones severas como la expulsión, e incluso, cuando la falta lo ameritaba en opinión del personal directivo, recurriendo al uso de la fuerza policíaca.¹⁰⁸

Los directivos que dijeron ocuparse de estos asuntos en sus escuelas, reconocieron que su atención es una labor que exige el diálogo permanente con los estudiantes y sus familiares.

Cuando hay problemas de violencia entre los alumnos, primero tengo que plantearlo con los papás, porque sí, es un problema con los papás. El otro día llegaron cuatro mamás, las niñas involucradas, y tuve que hablar fuerte con ellas sin llegar a gritar porque de por sí ellas son violentas. Y el hacerles saber el daño que le están haciendo a sus hijas. Que no les deben tratar de esa manera, el que están formando niñas que van a vivir en violencia toda la vida y van a tener maridos golpeadores y van a aceptarlos porque, porque esa es la forma en que los han enseñado. Y que finalmente tenemos los hijos que merecemos. Sí. Estuve con ellas, platiqué con las señoras dos horas y media; la mayoría bien, la mamá de la niña golpeadora, obviamente violenta, pero salieron bien, de hecho fue

¹⁰⁸ Práctica muy arraigada en el caso de las escuelas secundarias mexicanas ubicadas en zonas conflictivas.

la junta porque una señora lo demandó. Yo creo que es un trabajo de terapia. Porque tienen muchas necesidades esas personas y yo les hablaba que sus hijas son sanas, pero para enseñarlas a amar, es necesario sanar ese rencor, ese odio, esa forma de ver la vida tan espantosa y hacerles ver que están en riesgo está el agredido como el que agrade... (08_G_A_09ED)

Así, la atención a los problemas de violencia supone grandes esfuerzos a fin de identificar las raíces de los conflictos y establecer los acuerdos que permitan a los implicados resolver la situación. Supone un trabajo coordinado y permanente con el agresor, el agredido y, con los padres de los alumnos involucrados.

Conclusiones

Los resultados aquí presentados muestran que las formas más comunes de expresión de violencia son las agresiones verbales y físicas, sin ser en ninguno de los casos estudiados una situación de magnitud importante. Se observa también que hay diferencias en cuanto a su manifestación entre los alumnos, especialmente considerando el género. En el caso de las mujeres cabe destacar como problemas sobresalientes el *bullying* y la marginación entre compañeras, que son dos formas de expresión sutil de violencia que recibían poca o nula atención por parte del personal de las escuelas en donde se identificaron. Entre los hombres, la agresión física o las peleas fueron las problemáticas con mayor prevalencia.

Otros problemas importantes son el pandillerismo y el vandalismo, si bien, se identificaron en pocos de los casos estudiados.

Más allá de los hallazgos expuestos, vale la pena destacar, que en algunas de las escuelas estudiadas las expresiones de violencia por

parte de los alumnos parecen estar fuertemente determinadas por la estructura organizacional de la propia institución educativa, especialmente cuando se carece de esque-

mas y pautas claras sobre la convivencia, y cuando el personal docente y directivo no se involucra efectivamente en la atención a estas situaciones.



Capítulo 9. El consumo de sustancias dañinas a la salud

Este tema se desarrolla en dos apartados. En el primero se describen las situaciones de adicción detectadas al interior de las escuelas así como algunas características del contexto en el que éstas se encuentran. En el segundo se presentan las acciones y formas de respuesta de las autoridades escolares a esta problemática.

9.1. El consumo de drogas: un problema social con expresión en las escuelas

Lo primero que cabe destacar es que el consumo de sustancias nocivas por parte de los alumnos se refirió como una problemática importante, si bien, ello ocurrió en pocas escuelas.

De los veinte casos estudiados, sólo en cuatro se aceptó abiertamente que al interior de las escuelas existían problemas de adicción a drogas ilícitas; sin embargo, siete escuelas se ubican en localidades donde la drogadicción es un problema importante a decir del personal escolar entrevistado. En dos escuelas en particular, los directivos señalaron que poco más del diez por ciento de sus alumnos estaban ya identificados como narcodependientes.¹⁰⁹

¹⁰⁹ En una de ellas, con una matrícula de ochenta alumnos, más de diez tenían este tipo de problema; en la otra, con alrededor de 240, habían identificado a cerca de treinta jóvenes en esta situación. Llama la atención que se trata de escuelas de muy distinto tamaño.

En el interior de la institución tenemos mínimo unos treinta casos de niños que son adictos y eso nos trae graves problemas porque el aprovechamiento, pues... es muy bajo; en la disciplina, genera tremendos problemas; en el cumplimiento, [son] personas muy irregulares; en asistencia, no se diga, [son] muy irregulares. Es muy fuerte la cuestión, incluso el reglamento interno, habla de que aquellos alumnos que introduzcan sustancias tóxicas o algo que los lleve a perder sus cinco sentidos se deben de retirar de la institución. (*Directora 16_T_Q_09ED*)

A diferencia, el consumo de tabaco y alcohol se reconoció como un problema existente al interior de la mayoría de las escuelas, si bien, no generalizado, ya que se habían detectado casos aislados.

Sí, mire, un servidor hace algunos días detectó a dos muchachitos de primer año que estaban fumando, se habían apartado de la escuela, no habían entrado a clases cuando estaban fumando; entonces ¡siempre hay una persona que nos da el pitazo; y en esta ocasión fue un compañerito de ellos, y yo le agradecí mucho a ese muchachito, le digo "...no voy a decir tu nombre, gracias por haberme informado". Y sí, fui a verlos y en efecto; de inmediato me dijeron que ellos no estaban haciendo nada malo, pero yo levanté las colillas

y estaban calientes, me los traje aquí y estuvimos hablando y les hablé sobre la drogadicción y los efectos que causa el cigarro, y las sustancias que contiene, entonces tuvimos una plática como de una hora con ellos y al último yo les preguntaba “¿Estarán haciendo bien?” y me decían “no profe, es que mi papá fuma”, “mi mamá también” dice otro. (*Director 01_G_H_09ED*)

Hemos detectado que han traído entre su ropa, han traído [alcohol] y que en algún momento de descuido van al baño y se lo toman y lo hemos detectado por [el] aroma, por el comportamiento, hemos tenido casos leves pero sí... detectamos que inclusive se ha dado en mujeres más que en hombres, que en la misma casa están ingiriendo bebidas alcohólicas y las están trayendo para acá, o saliendo de la escuela; entonces ha habido compañeritas que nos denuncian eso y nosotros lo atacamos. (*Director 06_G_C_09ED*)

Los comportamientos en este renglón son típicos: el consumo es realizado por los estudiantes en lugares apartados y a donde difícilmente accede el personal escolar. Es por esta razón, probablemente, que el personal de la escuela suele actuar de manera reactiva ante este fenómeno, pues son más bien los propios estudiantes los que ejercen un rol importante en la identificación del problema, denunciándolo.

Aunque se trata de un fenómeno aislado –señalado sólo en dos de las escuelas estudiadas– los equipos directivos refirieron un mayor consumo de alcohol entre las mujeres que entre los hombres; esto coincide con los hallazgos del estudio cuantitativo que muestran un consumo más alto entre éstos. Sin embargo, es especialmente importante destacar que los datos sugieren que el consu-

mo de alcohol se está incrementando entre la población escolar femenina.¹¹⁰

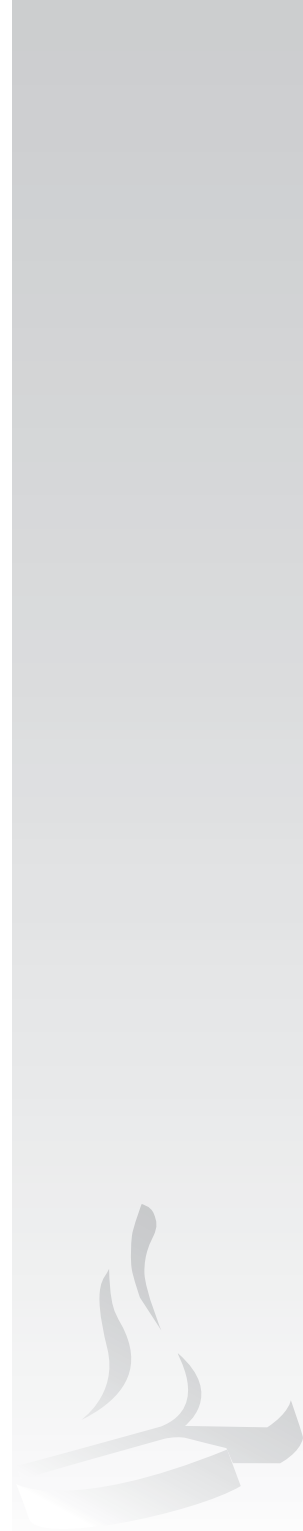
Otra cuestión a resaltar es, que probablemente, el consumo de drogas ilícitas y lícitas, como las que fueron referidas por las personas entrevistadas (fundamentalmente pegamentos y marihuana en el primer caso, y alcohol y tabaco en el segundo), sean fenómenos estrechamente asociados, ya que en aquellas escuelas en las que se identificaba el consumo de drogas ilícitas se enfrentaba también el de las lícitas. Al parecer la adicción inicia con el consumo de drogas lícitas y en ciertos casos se amplía posteriormente al de las ilícitas; esta situación ha sido documentada en otros estudios.¹¹¹

El consumo de drogas es en realidad un problema social que, cuando es grave, se expresa de manera abierta dentro de las instituciones escolares. Como problema social, destaca el hecho de que el consumo de sustancias está fuertemente asociado a su práctica entre los pares –como se expresa en la cita que sigue. “Otros estudios señalan esta misma tendencia: usualmente quien consume drogas tiene amigos cercanos que también lo hacen, y esto se favorece en tanto es mayor el compromiso con el grupo de pares.”¹¹²

¹¹⁰ Esta misma tendencia se observa en la Encuesta Nacional de Adicciones, aunque no exclusivamente para las mujeres sino para la población joven en general. Consejo Nacional Contra las Adicciones (2002). *Encuesta Nacional de Adicciones 2002. Tabaco, alcohol y otras drogas*. México: INEGI-Conadic.

¹¹¹ La formación del hábito de fumar a temprana edad, sobre todo de fumar diariamente y el hábito de tomar alcohol o de hacerlo regularmente dentro de la semana, predispone seriamente hacia el consumo de drogas ilícitas. Conace (2003). *Quinto Estudio Nacional de Drogas en Población Escolar de Chile, 2003. 8° Básico a 4° Medio*. Chile: Conace. Recuperado del sitio web: http://www.conacedrogas.cl/inicio/pdf/Quinto_Estudio_Consumo_Drogas_Poblacion_Escolar_Chile2003.pdf.

¹¹² *Ibíd.*



Tenía yo un reportado aquí y le hablaba yo a la señora de la indisciplina que tenía este niño, y le dije “este niño es adicto, doña” y dice el niño “¡no!” le digo: “¿Cómo de que no?! Mira, tienes una actuación de esta manera: eres incumplido, respondes sin ton ni son ¡y a quién sea y cómo sea le respondes!, tienes muchas actitudes que a mí me dicen que eres adicto” y el niño lo negaba. Entonces ya estuvimos platicando con la señora y al ratito ya que vio que sí le estábamos llegando dijo “sí, yo soy adicto”. “¿Qué te dije?... bueno, ¿y con qué te drogas?”. “Con marihuana”, y le digo: “pero tú eres muy pobre, ¿con qué dinero?” “Mi mamá me daba cinco pesos, pero ya no me da porque me drogo.” “¿Y luego? ¿Cómo le haces?” “Mis amigos me dan”... Entonces, así vamos descubriendo, pero por lo menos treinta adictos tenemos aquí, consumados. ¡Aparte de los que no conozcamos! (*Directora 16_T_Q_ED*)

Con respecto a su expresión en la escuela, la relación entre consumo de drogas, bajo rendimiento escolar y problemas de comportamiento es siempre consistente.¹¹³ El dato señalado por esta directora, confirma lo que se ha encontrado en otros estudios: el consumo de drogas incide en el aprovechamiento escolar y afecta seriamente el futuro de los alumnos, no sólo por este impacto, sino también porque dificulta la relación escolar de quienes presentan problemas de adicción con el resto de los estudiantes y el personal de la escuela.

Las percepciones que tienen los directivos de las escuelas estudiadas respecto al origen de esta problemática –y de otras que se les asocian y que también se tratan en este estudio como la violencia y la indisciplina– son

muy similares. Las principales razones que se arguyen hacen referencia a factores del ambiente familiar y sociocultural en el que se desenvuelven los jóvenes: conflictos o incluso desintegración familiar y descomposición social.

Tenemos problemas muy serios, en cuanto a... los problemas que los muchachos viven fuera de la escuela. Un gran porcentaje de nuestros alumnos viven con problemas serios en sus familias, son niños abandonados, niñas, hijos de madres solteras, niños que el padre y la madre tienen problemas entre ellos, y ellos; ellos [los alumnos] están en medio, niños que son el resultado de cualquier otra cosa menos del amor y el cariño entre los padres, y se los hacen sentir; hijos de padres drogadictos, alcohólicos, delincuentes. (*Directora 18_V_A_09ED*)

... hay bastantes conflictos [en la comunidad], todo el tiempo; que la familia de tal demanda a tal persona y ahí se van a la delegación... demandan. Aquí casi nunca se agarran a pleitos, a golpes, aquí son de agarrar el machete o la pistola o algo así; casi nunca se pelea a golpes la gente. Suciamente, aquí a una persona lo machetearon hace como un mes más o menos, dos meses, pero todo ese problema fue de drogas. (*Director 15_T_R_09ED*)

No tenemos ese tipo de problemas al interior de la institución, sin embargo, en cuestión ya de la comunidad sí ha habido la situación de alumnos que toman, que fuman, y que pues desgraciadamente en muchos de los casos hay el conocimiento por parte de padres de familia, pero pues están en las mismas condiciones, son padres de familia que... hay mucho

¹¹³ Situación que también se reporta en la primera parte de este informe en el capítulo 5.

alcoholismo en la comunidad y eso nos dificulta o más bien a lo mejor lleva por ese camino al adolescente. En ese sentido sí hemos detectado que hay jóvenes que ya, a esta edad y a estas alturas toman y fuman. (*Director 19_V_H_09ED*)

En la localidad hay mucho consumo de drogas, sí, sí hay, y muy marcado... [venta] de marihuana y de coca, pues por acá se vende. (*Director 15_T_R_09ED*)

La gente que pasa por fuera de la escuela, aunque está bardeada ya, sobre todo chavos de bandas, pasan y les avientan a los muchachos de la escuela cosas para drogarse: thíner, PVC,¹¹⁴ cigarros. Tenemos que estar al pendiente, sobre todo a la hora de receso, más fuerte de que no suceda eso. ¿Sí? Pero sí los hay. (*Directora 16_T_Q_09ED*)

Hay muchos muchachos, no muchos, pero sí hay bandas aquí de muchachos que no tienen, que no, no hacen nada, nomás andan vagando y sí hay drogadicción, se ve que sí hay drogadicción, no nos consta aquí en la escuela... vino sí hay, hemos encontrado hasta botellas dentro de la escuela que las avientan... como la escuela está en un lugar donde los chavos pueden tomarse una cerveza por fuera pues lo hacen y desgraciadamente no hay mucha vigilancia policiaca porque aquí es una comunidad donde nada más tiene un delegado y les prestan policías nada más de día, unos cuantos por decir, no es posible cuidar a toda la población. (*Director 07_G_Q_09ED*)

En la percepción de los directores de las escuelas secundarias estudiadas, el contexto

¹¹⁴ Se trata de un tipo de pegamento.

social y familiar en el que se desenvuelven los estudiantes es determinante en la manifestación de adicciones a sustancias nocivas a la salud. Como lo indican los datos mostrados, factores como la facilidad de acceso, bien porque la droga se comercializa en la localidad donde se ubica la escuela o en las cercanías a ésta; o porque los miembros de la familia la consumen,¹¹⁵ favorece la aparición y prevalencia de esta práctica entre la población escolar.

Además, se identifica que las escuelas que presentan esta problemática se encuentran enclavadas en contextos de marginación donde el consumo de drogas a nivel local se ha incrementado de manera importante en los últimos años,¹¹⁶ lo que hace a la población estudiantil sumamente vulnerable.

Cabe señalar que las escuelas que abierta o veladamente reconocieron la problemática del consumo de drogas –especialmente de las ilícitas– en los alrededores o en su interior, tenían las siguientes características: I) se trataba de escuelas de las tres modalidades, General, Técnica y Telesecundaria;¹¹⁷ II) eran escuelas pequeñas ubicadas en localidades

¹¹⁵ En el estudio realizado en Chile se encontró que cuando un hermano o alguna otra persona con la que conviven los alumnos consume drogas, la probabilidad de que un joven escolar del mismo hogar lo haga es cuatro veces mayor que cuando se declara que no hay drogas en tal hogar. Una casa donde no hay drogas disminuye inmediatamente las prevalencias de consumo de drogas por debajo del promedio nacional. Conace (2003). *Quinto estudio nacional de drogas en población escolar de Chile, 2003. 8º Básico a 4º Medio. Chile: Conace*. Recuperado del sitio web: http://www.conacedrogas.cl/inicio/pdf/Quinto_Estudio_Consumo_Drogas_Poblacion_Escolar_Chile2003.pdf.

¹¹⁶ Así lo señaló una directora que tenía trabajando 16 años en la escuela (20_V_C09 ED).

¹¹⁷ En esta última modalidad la proporción rebasaba de manera importante al resto, pues en tres de cuatro escuelas se señaló esta problemática, a diferencia de las otras (general y técnica) donde dos de ocho –en cada caso– lo reconocieron.

de escasa población, a excepción de la ubicada en la colonia de una gran ciudad; III) todas eran de contexto bajo, compartían, en otras palabras, la marginalidad de su entorno.¹¹⁸

9.2 Respuestas de las escuelas ante el problema de las adicciones entre sus alumnos

En los pocos casos en los que se admitió tener problemas de adicción entre la población escolar, generalmente se observa una actitud de preocupación y de ocupación en la solución del problema, aunque también debemos decir que las alternativas de acción no parecen ser muchas y más temprano que tarde se enfrenta la disyuntiva de mantener o expulsar a los alumnos afectados.

Las acciones más comunes para enfrentar así como para prevenir las adicciones consisten en la realización de conferencias y talleres por parte de personal de instancias especializadas como el DIF, los centros de rehabilitación y la Asociación de Alcohólicos Anónimos, de manera masiva y generalizada para la totalidad de los estudiantes; la canalización a estos mismos organismos se realiza en casos particulares y de adicción comprobada.

¹¹⁸ Es importante aclarar que los resultados no indican necesariamente que en otros estratos de la población el problema sea menor; varias de estas escuelas son del medio rural lo cual de suyo llama la atención dada la creencia bastante extendida de que el consumo de drogas es un fenómeno de mayor prevalencia en las urbes. Obviamente sin ninguna pretensión ni posibilidad de generalización, dadas las características de la muestra del estudio cualitativo aquí reportado, lo que en todo caso sugieren estos datos, es que –más allá del lugar donde se ubiquen en el polo rural-urbano las localidades y las escuelas– la condición de marginalidad es especialmente determinante. Desde luego, otros factores no explorados también deben favorecer el consumo de drogas lícitas e ilícitas entre la población escolar.

Tenemos, problemas de adicción, ¿eh? Han sido detectados algunos muchachos, con diferentes adicciones, al tabaco, a algunas drogas y ... primero citamos a los padres de familia, les informamos lo que nosotros detectamos, les pedimos que vayan y los valoren en el DIF, o con el psicólogo o encargado aquí en el laboratorio, los encaminamos a diferentes instancias... Una de las cuestiones que nosotros manejamos es comisionarlos para que vayan a esa atención (06_G_C_09ED)

La semana pasada llevamos a un niño, a un centro de rehabilitación, este niño nos llevó a ese grado, ¿verdad? (20_V_C_09ED)

Cuando los problemas de adicción en la población escolar son serios, se manifiestan abiertamente las limitaciones para atender adecuadamente esta realidad, especialmente en escuelas que se ubican en localidades que carecen de centros certificados para el tratamiento de las adicciones. Es el caso de una escuela cuya directora expresaba su preocupación y su frustración por no tener acceso a instituciones de este tipo, ya que las existentes en la comunidad no gozaban de buena reputación y eran incosteables para las familias de los afectados.

Hay algunas instituciones que según rehabilitan a los chavos, pero el año pasado precisamente, se descubrieron...; ¡los abrieron de capa! porque no son tales, ahí lo único que hacen es echar a perder a los muchachos. Los reclutaban, incluso algún dirigente es ex alumno de aquí de la escuela; los reclutaban, pedían a los papás una despensa de tal cantidad para poder mantener a los muchachos que ahí tenían. A los muchachos los hacían hacer todo el quehacer de la casa, los violaban, los



golpeaban, les imponían castigos horribles, como es hincarlos..., los amarraban de pies y manos, o sea ¡nada que ver con la recuperación [de] las drogas! y entonces se escaparon como dos alumnos, ex alumnos ahorita, se escaparon y vinieron y contaron a sus papás lo que les hacían ahí en ese centro de rehabilitación y así parece que había dos o tres... (Directora 16_T_Q_09(ED))

Por otro lado, cuando se presentan situaciones críticas de adicción con conductas de consumo al interior de la escuela, y ante la imposibilidad de brindar ayuda directa a los alumnos, la medida utilizada es su expulsión de la institución.

Tenemos un caso aquí de un niño de tercer año ¡que se trajo un PVC como si estuviera en la plaza! y en el salón empezó a drogarse, entonces cuando lo descubrimos dice “no, no, no, yo no hice nada”; pero pues toda la evidencia estaba a la mano, ¿no? Y lo tuvimos que retirar de la institución (Directora 16_T_Q_09ED).

También es preciso señalar que algunos directivos se resistían a aceptar que en sus escuelas hubiese problemas de esta naturaleza, aún cuando por distintas fuentes (entrevistas a alumnos, docentes, tutores, padres e incluso otros integrantes de los equipos directivos) se obtuvo evidencia en sentido contrario.

Entrevistador: Problemas de drogadicción, me decía que hace tiempo hubo algunos problemas, ahora, ¿cómo está eso?

Director: No, no hay... no hemos detectado [problemas de drogadicción], en esa ocasión, pues una muchachita fue la que le habló a la subdirectora, le dijo “mire

yo hago esto” y con la maestra, les dijo esto, y ella [la alumna] pidió apoyo [a la dirección] con una carta.

Entrevistador: ¿Era marihuana?

Director: Marihuana, y ella trajo la carta...

...

Entrevistador: La violencia en la escuela y la adicción, ¿son problemas?, ¿los ve como un problema?

Director: Se ve como un problema, pero no este... no lo vemos como algo muy marcado, o sea, porque no se da en todos, por lo menos vienen siendo casi normales; ahora lo que está pasando actualmente es en el segundo grado con una característica especial, pero no lo estamos viendo como algo primordial, pero necesita mucha atención, necesitamos platicar mucho con los alumnos, pero no lo vemos como un problema. (15_T_R_09ED)

Hay pues, reacciones diversas por parte del personal directivo de las escuelas ante esta problemática. En algunos casos se realizan acciones preventivas o se canalizan los casos identificados a las instancias correspondientes, como se ha señalado ya; en otros, simplemente se aplica el reglamento, expulsando a los alumnos y deslindándose así del problema. Lo cierto es que se observan también posturas de negación o minimización de estas situaciones y se evade cualquier responsabilidad sobre lo que ocurre fuera de los muros de la escuela.

Director: Sí, acá [en la localidad] sabemos quién la vende [la droga, coca y marihuana], pero ahorita no, no es nuestra función delatarlo, hay que proteger a los muchachos... el año pasado dijeron [que les vendían droga], nunca les volvimos a preguntar quién la vendía, donde la



conseguían, no era nuestra función ¿no?, sino que es rescatar a los muchachos... (15_T_R_09ED)

Casos en los que se asume una actitud pasiva y de negación o una *política de avestruz* como señalan algunos autores, son frecuentes en el mundo escolar.¹¹⁹ El argumento de que no se da en todos es de los más usados, favoreciendo así que tales conductas permanezcan *implícitas*; se impone una filosofía del *dejar hacer, dejar pasar*. Por otro lado, se trata de casos –no sólo como consecuencia del consumo de drogas, sino de la existencia de otro tipo de conductas problemáticas entre los estudiantes, como las agresiones físicas y el vandalismo– con un ambiente de convivencia sumamente deteriorado que dificulta las tareas de enseñanza.

En este sentido, cabe adelantar –a propósito de los hallazgos de este estudio sobre la disciplina escolar– que cuando los alumnos perciben que en el ambiente escolar hay escasa preocupación o desestimación del consumo de drogas, es más probable que este fenómeno se mantenga o incremente. Asimismo, el consumo tiende a estar acompañado de bajos niveles de exigencia académica y de disciplina.¹²⁰

¹¹⁹ Abramovay, Miriam (2005). Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robo y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10 (26), 833-864.

¹²⁰ De acuerdo al estudio chileno realizado por Conace, cuando hay consumo de drogas, las escuelas se perciben como menos exigentes académicamente y menos estrictas en cuanto a disciplina; la misma tendencia se observa en aquellas instituciones donde prevalece más agresividad entre los alumnos y más desorden en la sala de clase, y donde se declara que los profesores se preocupan poco de los alumnos. Conace (2003). *Quinto estudio nacional de drogas en población escolar de Chile, 2003. 8° Básico a 4° Medio*. Chile: Conace. Recuperado del sitio web: http://www.conacedrogas.cl/inicio/pdf/Quinto_Estudio_Consumo_Drogas_Poblacion_Escolar_Chile2003.pdf.

Conclusiones

El problema del consumo de sustancias ilícitas resultó ser de poca magnitud en las escuelas secundarias estudiadas, pues sólo en pocos casos se dijo que esta problemática afecta de forma significativa a la población escolar. Sin embargo, no por ello se debe considerar de relevancia menor ya que los datos muestran realidades difíciles de enfrentar y resolver por las propias escuelas.

Una reflexión fincada tanto en el estudio cualitativo como en el cuantitativo presentado en la segunda parte de este reporte es que el problema parece ir en aumento y que se ha diversificado, al menos por el mayor involucramiento de las mujeres en el consumo de drogas.

Se observa que esta problemática es una de las formas en que la descomposición social se refleja dentro de las escuelas. También se identifican factores de riesgo que parecen estar relacionados con esta problemática. Entre los factores sociales y familiares destaca que los amigos y la familia practiquen estos hábitos; en el caso de los factores de índole escolar, el bajo aprovechamiento.

El contexto de marginalidad donde se ubican las escuelas parece ser un factor determinante. Asimismo, la evidencia muestra una fuerte relación entre el consumo de drogas y las manifestaciones de violencia e indisciplina.

Finalmente, es importante destacar las carencias de personal formado y de programas expresamente destinados a enfrentar la problemática del consumo de sustancias nocivas a la salud, que caracteriza a las escuelas secundarias, lo cual limita sus posibilidades de actuar de manera efectiva; ello prácticamente en todas las modalidades educativas.



Capítulo 10. La disciplina en las escuelas

Yo pienso que la disciplina es muy importante, porque influye en el nivel académico de una escuela; la de ésta es regular, porque tenemos que acatar un reglamento aunque no nos guste, si no todos haríamos lo que quisiéramos. Es una escuela en la que nos estamos formando como personas.

Alumna

Este capítulo presenta la información relativa a los sistemas de disciplina que se observaron en las escuelas estudiadas. Abordar este tema resulta relevante puesto que como se mostró en los hallazgos del estudio de gran escala, el sistema de disciplina –su consistencia y formalidad entre otras características– juega un papel destacado en el control y erradicación de conductas problemáticas como la violencia y el consumo de sustancias nocivas.

El capítulo fue desarrollado con dos propósitos; por un lado, dar cuenta de la forma en que se organizan y funcionan los sistemas de disciplina de las escuelas estudiadas; por otro, contribuir a mejorar la comprensión de los factores que favorecen la configuración de sistemas disciplinarios que prevengan y atiendan las situaciones que alteran la calidad de la convivencia en las escuelas, como la violencia y el consumo de sustancias nocivas a la salud de los educandos.

El análisis realizado se centró en tres ejes fundamentalmente: I) las características y el funcionamiento de los sistemas de disciplina que se observaron en las escuelas

(en qué se basan, cómo se elaboran); II) las opiniones de los alumnos sobre el sistema de disciplina imperante en sus escuelas; y, III) las perspectivas de directivos, docentes y padres de familia sobre el tema.

10.1. Las características de los sistemas disciplinarios y su funcionamiento en las escuelas

En esta parte se muestran las características de los sistemas disciplinarios y los distintos matices que éstos asumen como producto de la normatividad definida para cada modalidad escolar; pero también, como consecuencia de las adaptaciones a ella y de las propias disposiciones que han tenido que definir las propias escuelas.¹²¹

La estructura organizacional de la escuela secundaria mexicana pone de manifiesto diferencias entre modalidades en los mecanismos y recursos de que se dispone para abordar el tema de la disciplina escolar. Las

¹²¹ Estén éstas escritas o no; en este último caso se trata de sistemas de disciplina cuyas reglas son sobreentendidas por quienes conviven en la escuela.

Telesecundarias tienen un sistema de disciplina más sencillo que los otros tipos de escuelas, pues son los propios profesores en primera instancia, y los directores –cuando el docente se siente rebasado por la situación– los que se encargan de esta tarea; en este sentido, funcionan en forma más parecida a una escuela primaria que a las demás modalidades de secundaria.

Bueno, de acuerdo al reglamento interno que se está manejando en esta escuela, tenemos niveles ¿sí?, el maestro es el encargado básicamente del control del grupo, por tal motivo él es el primer nivel en cuanto al manejo del reglamento. Cuando el alumno traslimita ese nivel entonces se pasa a dirección, y dirección lo que hace es manejarlo por medio del padre de familia, para que de esta manera el alumno se sienta un poquito más obligado a respetar lo que es el reglamento escolar. (Director-19_V_H_09ED)

En las secundarias Generales las cuestiones disciplinares son atendidas también por los docentes pero fundamentalmente por los prefectos; otras figuras que desarrollan también esta función son los asesores de grupo, los trabajadores sociales y los propios directivos.

Generalmente cuando el problema es con el profesor, en ocasiones lo pasa el profesor; si es una segunda ocasión se va a trabajo social, se llama al padre de familia, se sigue la reglamentación que está en el Acuerdo 98 sobre lo que está específicamente ahí ¿no? En este proceso tiene que hablar usted primero con el maestro, el maestro debe hablar con el alumno y ya luego el asesor, luego el trabajador social y luego o primero el prefecto, en ese or-

den ¿no? Cuando se incide mucho bueno... pues sí, sí llegamos a la suspensión (05_G_Q_09ED)

Las secundarias Técnicas comparten ciertos rasgos de funcionamiento en materia disciplinaria con las secundarias Generales; sin embargo, se diferencian de manera sustantiva de las otras modalidades por la existencia de la Coordinación de Asistencia Educativa, bajo la cual se organizan los prefectos y otro personal especializado, como psicólogos, orientadores y trabajadores sociales, quienes son en su conjunto los responsables de la atención a los problemas relacionados con la disciplina escolar.

Si el problema de agresión se da al interior del aula y el profesor tiene la posibilidad de solucionarlo porque ahí surgió, lo arregla y si considera que no tiene los elementos o se salió de sus casillas por el problema, lo manda a orientación o a trabajo social. Si el problema no es muy fuerte lo manda a prefectura; si ya el problema sí es muy fuerte y ni trabajo social, ni orientación, ni prefectura, me lo mandan a mí, yo quién sabe qué haré, pero me lo mandan a mí. A veces aquí se arregla, a veces se los regreso porque se tienen que hacer otras cosas, no solamente hablar con el muchacho, se tiene que mandar traer al padre de familia, se tiene que conocer a la familia, se tiene que revisar el expediente para ver la evolución que el muchacho ha tenido. Pero de esa manera: prefectura, trabajo social, orientación, dirección. (Director 16_T_Q_09ED)

Y si se dio cuenta, también tenía a un padre de familia esperando; bueno, el es el papá de Jair de Jesús, reprobó cinco materias pero da la casualidad que ambos [padres] trabajan y entre comillas no había tiempo.



Sino que en esta entrega de calificaciones no se presentaron y le comenté a Jair: “Hijo, úrgeme que tus papás estén aquí”. “No, mañana vienen... mañana.” Me traje tres días así ¡Ah bueno! Vengo a trabajo social: “maestra por favor una visita” y fueron a su domicilio no los encontraron..., no se presenta al día siguiente ni el joven ni los papás. “Maestra otra visita”. Hasta la tercera visita tuve la oportunidad de que se presentara el papá y me dice “fue tanta la insistencia de la maestra que me vi en la necesidad de cambiarme de turno, ahora voy a trabajar de noche y voy a venir en el día”. (*Tutora de grupo 10_T_H_12 ET*).

Sin embargo, la complejidad en la estructura de atención de los asuntos disciplinares en las escuelas Técnicas depende también del tamaño de las mismas; aquellas que están localizadas en pequeños poblados¹²² y que por ende son también pequeñas, solamente cuentan con la figura del prefecto.

De acuerdo con la modalidad escolar y la normatividad son pues identificables esquemas bien definidos en cuanto a las figuras que se encargan del control de la disciplina. Las Telesecundarias son las escuelas que se encuentran en mayor desventaja al respecto por no contar con personal adicional además del docente y el director, cuando hay esta figura. En las secundarias Generales y Técnicas la figura del prefecto es fundamental en esta tarea, pudiéndose contar con otras figuras de apoyo, como orientadores, psicólogos y trabajadores sociales; esto se observa especialmente en las secundarias Técnicas de gran tamaño, que tienen una coordinación específica encargada de organizar y coordinar el trabajo de todo este personal.

En cuanto al funcionamiento de estos sistemas, se observa que el tratamiento de las cuestiones de la disciplina se lleva a cabo en lo que podría denominarse *jurisdicciones*. Los profesores ejercen esta función al interior de las aulas y en varios de los casos puede darse solución a los problemas detectados ahí mismo; de lo contrario entran en función los prefectos, quienes también se encargan de la vigilancia de los jóvenes en los espacios abiertos. Adicionalmente, los prefectos desarrollan una función de control, mediante el registro de las incidencias y la canalización de los casos problemáticos al siguiente nivel –como trabajo social o la propia dirección. De esta manera el director actúa sólo en los casos de mayor trascendencia.

En lo referente a la reglamentación de los aspectos relacionados con el orden y la disciplina, con excepción de las Telesecundarias, prácticamente en todas las escuelas se opera, al menos en la teoría y por lo que los directores dijeron, bajo los mismos preceptos, los cuales se retoman de la normatividad plasmada en los Acuerdos 97 y 98 para las escuelas Técnicas y Generales, respectivamente.¹²³ Estos documentos consignan expresamente la aplicación de sanciones a fin de mantener el orden y la disciplina escolares.

El Acuerdo 97 enfatiza su carácter formativo; señala la obligación de la observancia

¹²³ Secretaría de Educación Pública (1982). *Acuerdo Secretaría 98 sobre la Organización y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Secundaria*, Capítulo X, Artículo 71. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el martes 7 de diciembre de 1982. Recuperado de la página: <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/sustento/a98.pdf>. Secretaría de Educación Pública (1982) *Acuerdo Número 97, que establece la Organización y funcionamiento de las Escuelas Secundaria Técnicas*, Capítulo V artículo 44 y Capítulo VIII. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el viernes 3 de diciembre de 1982. Recuperado de la página: <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/sustento/a97.pdf>

¹²² Cuatro de las ocho de esta modalidad que participaron en el estudio.



de una buena conducta; las suspensiones temporales pueden ser hasta de ocho días y constituyen la sanción máxima, aplicadas sólo en caso de que el alumno haya incurrido reiteradamente en la falta y cuando se hayan agotado los recursos psicopedagógicos con los que cuenta el plantel para modificar esta situación. El Acuerdo 98 es más explícito en los tipos de sanciones aplicables a las faltas cometidas por los alumnos, tales como la amonestación, la anotación de deméritos en el expediente del alumno, la información a los padres o tutores, y la suspensión de entre tres y diez días de clases.

En algunas entidades federativas, las secretarías de educación han emitido reglamentos basados en estos documentos normativos. En ellos se establecen las obligaciones y derechos de los alumnos; en materia de disciplina el alumno cuenta con cien puntos de crédito disciplinario para calificar su conducta; de acuerdo con la cantidad de puntos que cada alumno posea, se establece la valoración de la misma en una escala de buena a regular; cuando un alumno tiene 59 puntos o menos se hace acreedor a la expulsión definitiva. El descuento de puntos se hace de acuerdo al tipo de falta, mismas que están clasificadas en *faltas de primer orden* (por las que se descuentan dos puntos), *de segundo orden* (por las que se descuentan cuatro puntos), *de tercer orden* (por las que se descuentan ocho puntos) y *graves* (con las que el alumno se hace acreedor a la *baja* del plantel).

Recordemos que la educación secundaria es de carácter formativo. Nuestro sistema de educación de escuelas secundarias Técnicas tiene un acuerdo que reglamenta la vida escolar. Ese reglamento fue publicado en el Diario Oficial en el año de 1982 y nace con el nombre del Acuerdo 97, si no estoy mal. Ahí viene establecido ya ese

reglamento. En él están establecidas las acciones en las que puede incurrir algún jovencito y la cantidad de puntaje que se le va a rebajar. Al niño se le otorgan cien puntos, de acuerdo a esa normatividad, cien puntos con los que él cuenta a partir de que inicia el ciclo escolar y conforme vaya incurriendo en acciones negativas como llegar tarde, como a la mejor, tener alguna riña, decir palabras obscenas, practicar los juegos de azar por ahí, que no lo debe de hacer, se le van descontando de los cien puntos el puntaje que tenga la acción que está cometiendo. Y eso se ve reflejado en las cartas de buena conducta. De acuerdo al puntaje, es la conducta que se le va a otorgar. (*Director 14_T_H_16 GD*).

Se consideran cuestiones de puntualidad, higiene, daño a las instalaciones escolares, cumplimiento de las tareas educativas, formas de relación entre estudiantes y con los maestros, así como la prohibición del consumo de sustancias nocivas dentro de la escuela para valorar el tipo de falta cometido.¹²⁴ Estos reglamentos son adoptados prácticamente en su totalidad por varias escuelas. Existen otras que también se han dado a la tarea de elaborar sus reglamentos internos basados en esta misma normatividad, dando lugar a planteamientos diversos y en algunos casos muy detallados.

Ahora bien, en la generalidad de las escuelas estudiadas la definición de las normas que organizan la convivencia no involucra

¹²⁴ Si bien, no se observa un criterio consistente para ubicar cada falta en las categorías señaladas, de modo que entre las de primer orden se ubican conductas como romper vidrios y faltas de limpieza personal; o entre las de segundo, no regresar el material (deportivo, de la biblioteca o de talleres) en la fecha especificada, al igual que rayar paredes y mobiliario. Las faltas graves se refieren prácticamente en su totalidad a cuestiones de consumo de sustancias nocivas y a manifestación de conductas violentas.

la participación de los alumnos ni de sus padres, aún en los casos en los que se han elaborado reglamentos internos –lo que podría favorecer un mayor compromiso por parte de todos los sujetos implicados en la tarea educativa. Lo más común es que el personal docente, directivo y de apoyo defina estos aspectos, dejando ver con ello que es la filosofía del *disciplinamiento*¹²⁵ –donde la autoridad y el control externo son cruciales– la que está a la base de los modelos de disciplina observados en estas instituciones educativas.

Pese a lo anterior, es importante señalar que en algunas de las escuelas se observaron concepciones y prácticas más democráticas y flexibles para atender las cuestiones disciplinarias. Dentro de las prácticas se encontró que el diálogo con alumnos, docentes y padres involucrados en la situación es una de las formas a la que más se recurre.

Sí, aquí platicamos mucho, que es mejor hablar... que actuar cuando no hay entendimiento, porque, si nosotros no hablamos y no nos enfrentamos a los problemas de frente, y en el momento adecuado, no podemos hacer frente, porque empezamos a guardar resentimientos, resentimientos negativos de uno a otro y eso ha ido creciendo, entonces sí tratamos de establecer un diálogo y con los maestros directamente, con el alumno, con los alumnos directamente y con los padres de familia también, y de esa manera hemos resuelto en la mayor parte de los casos, en un problema que puede ser que crezca y casi ordinariamente la falta de comunicación de algunos son las bases de cualquier causa. (Directora 18_V_A_16 GD)

Entonces nos sentamos a dialogar dónde

estuvo la falla; si realmente el maestro actuó injustamente, y en represalia –porque el muchacho así le llama– volvió a faltarle al respeto al maestro con la misma moneda, tratamos de ver qué tanto de un lado como de otro hubo falta de respeto y que por lo tanto, hay que pedir –si está en sus manos– una disculpa porque tanto humano es uno como el otro; pues quizá, dimos el resbalón como docentes primeramente, y que se nos perdone, pero también pedirle al chamaco: “¿en qué la regaste? Si la regaste, pues también reconocer que la regaste y qué tienes qué hacer”...

...Yo creo que los papás vienen porque les interesan sus hijos, y les hacemos ver que nos preocupamos por sus hijos y que debemos de trabajar juntos. Nosotros no podemos llegar con los papás y decirles que su hijo es de lo peor, eso es atacar a su hijo, es su hijo y no vamos a ganar nada si lo atacamos. Yo creo que remediamos más si los papás se dan cuenta que nos preocupan sus hijos. (Directora 08_G_A_16GD)

Ciertamente, las posturas que abogan por un tratamiento de la disciplina y otros problemas con los estudiantes de una manera más reflexiva, no parecen practicarse de manera generalizada por todo el personal entrevistado en las escuelas estudiadas. En algunas fueron los directivos quienes expresaron su creencia de que la comunicación y el diálogo constituyen una de las formas más efectivas de resolver los problemas disciplinarios; en otras, fueron más bien algunos docentes de grupo. Esto hace ver que se trata más de posturas personales que institucionales y que a ellas subyacen concepciones más amplias sobre la formación de los adolescentes.

Por otro lado, la variedad y cantidad de dispositivos disciplinarios parecen estar afec-

¹²⁵ Que algunos estudiosos del asunto denominan de *mando-obediencia*.

tadas por el tamaño de las escuelas. Así, en las escuelas de mayor tamaño operan más mecanismos de control para mantener el orden en el interior de la institución. Un ejemplo lo constituye el siguiente listado de faltas, sanciones y mecanismos de actuación en una de las escuelas estudiadas:

- Registro por parte de los prefectos de los alumnos que van mal peinados, con uñas largas, con cabello largo, con uniforme sucio, con *piercing*, etcétera. Estas faltas ameritan descuento de puntos.
- El coordinador de asistencia educativa lleva registros de los alumnos que llegan tarde, que salen del salón o están fuera de él en horario de clases, por cada grupo y hora. Ahí se reflejan dos cuestiones fundamentalmente: cuáles son los grupos *indisciplinados* y cuáles los maestros que expulsan más. Esto se trabaja luego en reuniones de academia. A partir de los datos registrados se elaboran gráficas que son exhibidas en los pasillos de la escuela.
- Cada tutor o asesor de grupo en colaboración con el jefe de grupo, lleva una bitácora en donde se registran las incidencias diarias; luego en asesoría de los lunes o bien de manera individual se tratan los asuntos.
- Cada tutor o asesor al realizar la reunión bimestral con los padres de familia de su grupo, hace una relación de los comentarios que hacen los padres con respecto a la disciplina o bien, a la enseñanza que reciben sus hijos.
- El coordinador de asistencia educativa, junto con los tutores o asesores de grupo, tienen una relación de los alumnos cuyos padres, al ser convocados a juntas o entrevistas individuales

no acuden; en estos casos, la trabajadora social los visita y los invita a que acudan a la escuela para tratar el asunto con el tutor de grupo. (*Diario de campo 10_T_H_26DC*)

Se observa también, que el funcionamiento de cada uno de los mecanismos involucra –con distintas responsabilidades– desde docentes hasta directivos, pasando por el personal de las instancias disciplinarias.

A diferencia de las escuelas grandes, en las pequeñas funcionan sistemas disciplinarios menos formales y con menor cantidad de dispositivos, probablemente porque el menor tamaño favorece mecanismos de control menos rígidos y organizados que los de las escuelas grandes. De este modo, el disciplinamiento es una labor que desarrollan en buena medida los docentes dentro de sus aulas –especialmente en las Telesecundarias– y está sujeta en mayor medida a criterios personales.

En general, se encontró que en las escuelas se han desarrollado mecanismos para controlar distintos tipos de faltas: I) las relacionadas con la higiene personal y el uso del uniforme; II) las que se refieren al control de la puntualidad y asistencia –cuestión que se relaciona con la disciplina y la formación de hábitos y el cumplimiento de obligaciones– III) las de comportamiento; IV) las de desempeño académico –considerando que éstas últimas son producto de algunas fallas en algunos de los aspectos antes señalados–; y finalmente, V) las faltas que se relacionan con el uso de los espacios y el uso del tiempo para el desenvolvimiento de los alumnos dentro de la escuela. Algunas de las faltas reglamentadas y sancionadas en las escuelas estudiadas son patentes en lo que se enuncia a continuación:



“El alumno o alumna que no se presente a la institución debidamente uniformado(a), así como [el que] no acate las indicaciones mencionadas acerca de su persona, se regresará a su casa para que ponga en orden su situación individual”. (*Reglamento escolar 08_G_A_D1_RE*)

Ahorita el nuevo subdirector, nos hizo una regla: tenemos que estar las siete horas dentro del salón y bueno, a mi en lo particular no me gusta siete horas estar dentro y sólo veinte minutos de receso pues sí nos da calor,¹²⁶ nos sentimos incómodos, no podemos ni siquiera bajar aquí a comprar un chicle, agua, no sé, no podemos porque enseguida nos reportan si nos ven abajo, o afuera..., como nosotros estamos arriba, los terceros. No podemos salir ahí al pasillo porque nos meten reporte. (*Alumna 02_G_R_17GA*).

Entrevistador: ¿Les ha pasado que les pongan un castigo por algo?

Alumno 1. Sí la otra vez, casi me, bueno me iban a poner citatorio por traer una pulsera.

Entrevistador: Una pulsera. ¿Y tú José? ¿A ti por qué fue?

Alumno 2: La camiseta por fuera.

Entrevistador: La camiseta por fuera, ¿La del uniforme o porque traen otra playe-
ra?

Varios alumnos a coro: La del uniforme.

Entrevistador: O sea tienen que traerla por dentro siempre... ¿A ti por qué fue?

Alumna: Porque llegue tarde a una clase (se ríe) me pasaron adelante en un homenaje.

Alumno 3: Una vez, o sea yo había llegado tarde a la clase de Español, el maestro de Español me dijo que iba a recoger

basura, me pusieron a barrer ahí. (09_T_R_17GA)

No hace mucho, expulsaron creo a dos niñas porque se pelearon eran según muy amigas pero se llevaban así como que muy brusco, se hablaban mal a veces las niñas una le decía “¡ándale!”. Y la otra le seguía diciendo de cosas y entonces se enojó y le pegó, se empezaron a pelear y las expulsaron por eso, pero entonces una de ellas es mi amiga, de las dos que expulsaron, la que es mi amiga pues sí les explicó a los profesores lo que había pasado y nada, las expulsaron a las dos. (*Alumna 10_T_H_17GA*)

Se identificó también la diversidad de sanciones que se aplican para corregir los problemas de disciplina en cada escuela, aunque éstas se apegan por lo general a lo que plantea la normatividad del nivel, tales como reportes, expulsiones de clase, suspensiones temporales, expulsiones definitivas, etcétera. Dentro de esta variedad, se puede decir que hay faltas menores y mayores de acuerdo con su gravedad; pueden considerarse menores las que se relacionan con el uso incorrecto del uniforme y el descuido en la higiene personal; para éstas basta con llamar la atención, levantar un reporte o pedir que se corrija la situación. En el otro extremo están las que pueden calificarse como graves y están referidas a la violencia escolar –agresión física o peleas, vandalismo, consumo de sustancias nocivas– este tipo de falta son las que ameritan suspensión y hasta expulsión.

Asimismo, se observó que hay diferentes énfasis en la aplicación de sanciones en cada institución; en algunas se refirió de manera importante la aplicación de reportes (lo cual se supone tiene efectos en el descuento de puntos para la emisión de la carta de buena conducta, dependiendo de la falta que se trate), pero muy escasamente

¹²⁶ Se trata de una escuela ubicada cerca de la costa.



la expulsión –aún cuando la magnitud de la falta pudiera justificarla. En otras –muy pocas– esta última sanción se usaba con mayor frecuencia. Ahora bien, independientemente de la escuela, el reporte es la sanción más referida por los estudiantes para dar cauce a los problemas disciplinarios por parte de los maestros y otro personal escolar.

Entrevistador (dirigiéndose a los alumnos que participaron en el grupo de enfoque): ¿a quién le han puesto un reporte?, a ver, levanten la mano (cuenta), son: uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, diez; ¿tú tres reportes Javier? ¿Tú cinco reportes?, A ver Cristian, ¿por qué te han puesto los reportes?

Cristian: Porque jugamos... pero en veces andamos jugando a la hora del receso y nos dicen que no juguemos así y ya dejamos de jugar, y al ratito cuando ya entramos al salón ya me hicieron el reporte. (20_V_C_17 GA)

10.2. Las percepciones de la disciplina entre los alumnos

Con relación al sistema de disciplina y sus efectos, se identifican en la perspectiva de los estudiantes tres aspectos importantes. Por un lado, la opinión de que algunas de las medidas disciplinarias son incongruentes y no se corresponden con la falta cometida; por otro, se percibe que hay una sensación de impotencia para poder defenderse ante el ejercicio de la autoridad por parte del personal de la escuela; finalmente, el reconocimiento de que el nivel de exigencia escolar está relacionado con las pautas de comportamiento de los estudiantes y la frecuencia con que éstos son sancionados.

En cuanto al tema de las medidas disciplinarias y su falta de correspondencia con la

falta cometida, se ubican aquellas situaciones en las que el sistema de disciplina estaba basado fundamentalmente en cuestiones formales como el uso correcto del uniforme, la puntualidad y las restricciones de uso de los espacios escolares; tales situaciones provocaban molestia e insatisfacción en los alumnos por considerarlas exageradas e injustas.

Entrevistador: El coordinador de asistencia educativa me comentaba que llevan unos registros de las incidencias o los problemas que se han dado por cada uno de ustedes, su expediente, ¿verdad?... si alguien comete una falta, vamos a suponer, se pelean, ¿qué es lo que se hace?

Alumna: Pues mandan citatorio.

Entrevistador: Mandan citatorio para los papás. ¿A la primera? ¿No platican primero con los muchachos?

Alumna: Sí... pero si no, los ponen a trabajar toda una semana.

Entrevistador: ¿A trabajar cómo?

Alumna: Pues a recoger basura... esos castigos son los que luego les ponen a los indisciplinados.

Entrevistador: ¿Sí? ¿A quién le ha tocado? Los alumnos murmuran y algunos levantan la mano.

Entrevistador: ¿A ti Adrián? ¿A ti Wendy? ¿A ti también Mariana...? A ver Omar, ¿también te sacan a limpiar vidrios?

Alumno: Sí.

Alumna: Me pusieron a limpiar vidrios y pues yo me estaba apurando a ver si me dejaban ir, por que iba a faltar en dos clases importantes, entonces me estaba apurando pero no me dejaron ir (a clases), hasta que pasaron las dos horas que me faltaban.

Entrevistador: Pero, ¿por qué te pusieron a limpiar?

Alumna: Por que traía la blusa de fuera, es una injusticia... (09_T_R_17GA)

Situaciones como éstas, en las que la sanción impuesta no parece ser correlativa a la gravedad de la falta, fueron señaladas con frecuencia por parte de los estudiantes. Ahora bien, castigar a los alumnos imponiéndoles que realicen labores de limpieza en la escuela es una práctica al parecer de uso frecuente, pues se identificó no sólo en el caso citado sino también en otros— cuatro en total. Además de aplicarse como medida correctiva para los problemas antes señalados, la evidencia muestra que es una práctica usualmente aplicada a los alumnos problema, y en algunos casos puede usarse como medida para compensar la carencia de personal de intendencia.¹²⁷

Por otro lado, las opiniones de los alumnos dejan ver que en muchas situaciones existe abuso de autoridad por parte del personal escolar y que son pocas las oportunidades que tienen de defender su posición o de argumentar a su favor, lo que pone de manifiesto la falta de mecanismos institucionales que igualen las oportunidades para los estudiantes en la resolución de los conflictos que se presentan. Se observa en estos casos una aplicación extrema de la filosofía del disciplinamiento, poniendo el énfasis en la superioridad del docente.

Alumna: Cuando hay un problema entre maestro y alumno se manda llamar a los papás para arreglar el problema.

Entrevistador: Y si el profesor fuera el culpable y no el alumno ¿hay alguna solución?

Alumno 1: Pues pasa lo mismo, nos ponen reporte y mandan citar a nuestros papás.

Entrevistador: O sea ¿ustedes son los culpables?

Alumno 1: Sí.

Alumno 2: Como un alumno no puede ganar a un profesor como no puede ganar siempre te echan la culpa, es lo que me hacen a mí. (05_G_Q_17GA)

Alumna: Yo pienso que casi la mayoría de todos permitimos las injusticias por temor a las represalias, no tanto que nos salga mal algo, pero las calificaciones...

Entrevistador: Las represalias que pueden tener son las calificaciones; ¿y que otras represalias puede haber?

Alumna: No sé, por decir, que ya no te traten igual.

Entrevistador: ¿Que te traten mal?

Alumna: Sí.

Entrevistador: ¿Y qué opinas de que eso pase en tu escuela?

Alumna: Es algo que no debe de pasar porque se supone que son los maestros, quienes deben de poner el ejemplo, o sea ¿qué ejemplo nos dan a seguir? ¿Injusticias? 04_G_C_17 (GA)

En otros casos los alumnos entrevistados refirieron pautas de relación disfuncionales con sus profesores, que evidencian climas de convivencia poco armónicos o francamente hostiles y conductas poco respetuosas por parte de éstos.

Alumna 1: Tengo problemas, pero con el maestro de Historia, ... nos empieza a regañar por cualquier cosa, viene con un mal humor de su casa, y a veces hasta nos saca de las clases, nos regaña, nos grita y...

Alumno: ...sales a tirar la basura, te saca, te para, te saca, te para...

Alumna 2: ...te saca y te dice cosas, y a veces hasta te grita, entra y nos empieza a regañar ... (15_T_R_17GA)

¹²⁷ Como en el caso de una escuela que contaba con 18 grupos y sólo dos intendentes.



Alumna: ...una maestra, que por ejemplo a nuestro salón ya nos trae, nos dice así muchas cosas: que ella hace lo posible porque nos saquen de la escuela y que nos va a reprobar y así, nomás le preguntan cosas así, pues bien y ella nos contesta bien feo siempre.

Entrevistador: ¿Ustedes creen que hay maestros que ya tienen algo en contra de los alumnos?

Alumna: Pues yo creo que ella sí, con nosotros sí, sí nos trae.

Entrevistador: ¿Y tú que piensas de eso?

Alumna: Pues que está mal, porque nosotros pues llevamos la fiesta en paz con ella y ella con nosotros no. (04_G_C_17 GA)

Es que el profe se lleva, o sea, por ejemplo usted me va a pegar a mí pero, bien recio, aquí o aquí o acá (señala partes del cuerpo) y rasguños y usted no le hace nada al profe ..., pero el profe se lleva, por ejemplo, si él lo empieza a alburear, “que esto y que lo otro”, algo así y uno le sigue la corriente, ya cuando ve el profe, dice “eh! ya estuvo, ya cállense por favor...”. (*Alumno* 04_G_C_17GA)

Todos estos testimonios muestran cómo, en algunos casos, los docentes no parecen contar con los elementos necesarios para el manejo adecuado de sus grupos y para el trabajo con población escolar adolescente.

Ahora bien, el abuso por parte de los docentes no es una situación desconocida por los directivos de las escuelas en las que los alumnos lo denunciaron y aún en otras donde no lo señalaron. Reconocen que existe arbitrariedad en el trato dado por algunos profesores a sus alumnos; sin embargo, las declaraciones también muestran que salvo la aceptación de esta problemática con los docentes, no se va más allá para corregir este tipo de situaciones.

Llega a haber en algunos casos alguna pauta de comunicación de, me refiero disciplinaria, [donde] a veces el alumno se pudiera sentir agredido, ¿no? sentirse a lo mejor, eh... ofendido, pero hemos insistido con el maestro en tener una buena comunicación y que exista una forma de conducir la disciplina sin llegar, a una ofensa digamos, no es este caso así general, lo hemos encontrado en alguno que otro docente. (06_G_C_16GD)

Un maestro joven, sí. Es problemático, está iniciando él su trabajo y hay quejas de los muchachos de que tiene un carácter un poco fuerte. Y como son terribles (los muchachos), inquietos... a veces uno tiene que levantar la voz. (15_T_R_16GD)

Creo que en términos generales se llevan bien. Obviamente como aquí se ha señalado, hay prietitos en el arroz, que tenemos maestros muy especiales y a veces se les olvida su profesionalismo y la toman con el alumno, pero por fortuna son pocos casos, en términos generales creo que muy bien. (11_T_A_16GD)

Sin ser un problema frecuentemente señalado en las escuelas estudiadas, no sobra destacar que los hechos consignados por algunos alumnos y directivos ponen de manifiesto la existencia de relaciones asimétricas entre alumnos y profesores; un ejercicio desmesurado del poder que detentan los profesores; y una relación disfuncional, indicativa de que es necesario prestar más atención al clima escolar y de aula.¹²⁸

¹²⁸ Al respecto es importante señalar que los limitados márgenes de maniobra de los equipos directivos en cuanto a la constitución de los equipos de trabajo, puede ser una de las razones por las que los directores asumen una actitud más bien pasiva ante esta

Finalmente, con relación al último aspecto que se señaló al inicio de este apartado, los contrastes de opinión entre alumnos de una misma institución y/o grupo, ponen en evidencia que aquellos con mayor incidencia en conductas indisciplinadas y de incumplimiento, los que reciben más sanciones, son objeto de atención continua por parte de los docentes y son también los alumnos que valoran como muy estricta la disciplina de su escuela.¹²⁹

Yo, creo que lo buena onda que sean los maestros depende de nosotros porque si nosotros vamos, nos empezamos a pelear con los maestros lógicamente se van a ir en nuestra contra... Tengo una compañera que no estudia y reprueba y dice que su maestro la trae contra ella, pero yo creo que en general no es culpa del maestro que ella repruebe sino que haga sus cosas; también creo que los maestros no son malos ni buenos sino cuando son estrictos sólo tratan de hacer que seamos mejores cada día. (Alumna 02_G_R_17GA)

Sí, pero depende del alumno porque a veces hay alumnos que sí se pasan de irrespetuosos con los maestros; entonces es cuando los maestros ya también empiezan a agredirlos y a portarse mal con ellos. (Alumno 12_T_C_17GA)

Recapitulando, la información presentada en este apartado permite identificar

problemática con los docentes. Por otro lado, resulta paradójico que la normatividad sea suficientemente precisa en cuanto a las sanciones a aplicar cuando se trata de faltas de los alumnos, pero no cuando éstos se ven afectados por la conducta del personal docente.

¹²⁹ Los alumnos que con más frecuencia señalaron que la disciplina era muy estricta eran de bajo aprovechamiento y en algunos casos fueron referidos de manera puntual por el personal de la escuela como alumnos *problemáticos*.

básicamente tres formas de ejercicio de la disciplina por parte del personal docente. Por un lado, la aplicación de la disciplina como medida de control, haciendo uso a veces indiscriminado de sanciones como expresión de autoridad en la relación con los estudiantes, lo que da como resultado el empobrecimiento de la calidad de la relación entre ambas figuras y genera dinámicas en las que el sistema disciplinario pierde su valor formativo. Por otro, el uso de medidas disciplinarias como remedio a las conductas de indisciplina y desacato; se trata aquí del empleo de la disciplina como medida de corrección para aquellos alumnos que manifiestan problemáticas de conducta persistentes. Finalmente, se observa también que la disciplina ejercida por los profesores puede funcionar como un medio para ofrecer al grupo, en general, las condiciones necesarias para desarrollar el trabajo académico y para favorecer el buen desempeño de cada uno de los estudiantes.

10.3. La disciplina: una labor coordinada entre directivos, docentes y padres

En el ejercicio de la disciplina intervienen varios actores a fin de consolidar un sistema que permita enfrentar las conductas antisociales, pero sobre todo, generar un ambiente que propicie un clima de convivencia favorable para el aprendizaje. En esta sección se muestran los roles que juegan y las opiniones de padres, directivos y docentes con relación al sistema disciplinario.

Particularmente por los testimonios de los alumnos, es evidente que el tema de disciplina es uno de los que más frecuentemente convocan a los padres de familia. Se trata de una situación establecida por la normatividad escolar como una medida disciplinaria

–la información a los padres– en la que el principio, que está a la base, es el de colaboración y corresponsabilidad de la educación de los adolescentes entre escuela y familia.

Sin embargo, este principio no funciona del todo bien en todas las escuelas. Tal vez como producto de la falta de involucramiento de los padres en la definición de la política disciplinaria, en algunos casos se observa que la perspectiva de los padres¹³⁰ difiere de la que tiene el personal escolar, llegando a tensar la relación entre unos y otros. Los padres parecen percibir abuso en la administración de medidas disciplinarias, lo que les genera la impresión de que la escuela es inflexible e impositiva en el trato que da a los alumnos; particularmente por el personal directamente encargado de vigilar la disciplina escolar.

Subdirector: En algunos casos... se quejan conmigo por el trato que reciben del coordinador de asistencia educativa.

Entrevistador: ¿Los padres?

Subdirector: Los padres, sí, que porque se pasa algo de estricto, es muy grosero, que se extralimita... [hacen] comentarios.

Entrevistador: ¿Y usted cómo lo ve? ¿Sí es...?

Subdirector: Sí, coincido, sí coincido con lo que dicen los padres de familia... Hablo, platico con él, y me lo reconoce... lo que pasa es que se carga uno con la problemática, es un puesto bastante difícil y no es correcto; sin embargo, yo entiendo qué le pasa, eso le pasaría casi a cualquier persona que tenga de carga la educación de otros. (*Subdirector* 09_T_R_16GD)

Opiniones de esta naturaleza cobran relevancia cuando son compartidas entre padres

¹³⁰ A los padres no se les preguntó de manera directa cuál era su opinión sobre el sistema de disciplina en la escuela, se tienen evidencias indirectas sobre ello ofrecidas por las personas entrevistadas.

al interior de la escuela, pero especialmente cuando el propio personal directivo las reconoce porque es entonces cuando queda claro que los sistemas disciplinarios son bastante rígidos.

Desde la perspectiva del personal escolar, es la falta de interés, responsabilidad y apoyo por parte de los padres lo que dificulta la responsabilidad de la escuela en la formación actitudinal y conductual de los jóvenes.

Pero hasta a los mismos papás hay que motivarlos, hasta a ellos mismos hay que motivarlos porque, pues, no contamos con el apoyo decidido de ellos. (*Subdirectora* 15_T_R_16GD)

Los papás están confiados, está bien, pero falta que el papá apoye al hijo, que le diga: “¿sabes qué? Muéstrame lo que hiciste, te voy a ayudar”, no hay eso. Entonces eso da origen a que los muchachos piensen que no tienen responsabilidad como alumnos y en ocasiones muestran cierto rechazo a lo que nosotros queremos implementar con ellos... si los padres de familia nos apoyaran en eso, que tuvieran un poco más de tiempo para ellos, pues yo creo que podrían mejorar más. (*Tutor de grupo* 13_T_Q_12ET)

Hemos platicado con padres de familia. Las respuestas que dan de los alumnos siempre son mal, mal. Es la respuesta que nunca me ha gustado, “es que son así, ya se lo dijimos, si no quieren estudiar van a ir a trabajar, ya se lo dijimos”. Y yo me pongo a analizar estas respuestas... hemos platicado con cinco, seis padres de familia y viene siendo el mismo tipo de respuesta en este tema “así son, déjelos, ya les dijimos, y no quieren” y lo malo es



que están los niños presentes, estamos platicando con ellos. ¿Qué pasa? Que al salir los padres, [los alumnos] se comienzan a reír y dicen “así somos”. (*Tutor de grupo 15_T_R_12ET*)

Hacer que las perspectivas de padres y escuela confluyan en una misma visión, supone que la escuela trabaje no sólo al interior de la institución en la formación de los estudiantes empleando modelos disciplinarios cada vez más democráticos; también es necesario que la escuela dinamice el principio de corresponsabilidad educativa, teniendo un acercamiento permanente con la comunidad de padres de familia, promoviendo el diálogo y la toma de acuerdos en común. La existencia de personal específicamente asignado a esta tarea es fundamental, pero también es necesaria su profesionalización a fin de realizar eficientemente esta labor.

Yo a veces me pregunto cómo hacerle, cómo seguirme preparando para poder orientar, más que nada a los chamacos y a los padres de familia, o que llegan los papás también a veces a situaciones emocionalmente pésimas que tiene uno que terapear. Y tanto alumno como papás ir sacando la problemática, en cada uno está un problema, a fin de ir sanando por lo menos a la criatura... porque es difícil, es difícil sobre todo porque no tenemos el tiempo para poder atender este tipo de problemática y es donde sí yo... veo la grande necesidad de tener personal, eh... psicólogos, psicólogas, lo que nos puedan hacer favor de mandarnos (*Directora 08_G_A_16GD*)

Por otro lado, aun cuando en general docentes y directivos coinciden en que el trabajo coordinado entre unos y otros

es de enorme importancia para favorecer la formación y el disciplinamiento de los alumnos, se identificó que también existen diferencias de opinión entre ellos; o bien, que en los hechos se procede con criterios diferentes lo que da como resultado, entre otras consecuencias, la insatisfacción y el deterioro de las relaciones entre el personal escolar y los estudiantes y el debilitamiento del sistema de disciplina.

Sucedió un caso... un muchacho se enfrentaba conmigo, yo trataba, yo llegaba y le llamaba la atención de lo que yo consideraba malo. Enfrentarte con ellos no es lo lógico, y le dije, le comenté al maestro (director): “¿entonces se le puede seguir llamando la atención?”. Dice: “no que pobrecito, no lo puedes sancionar”. Entonces me hago un lado me evito problemas.... ...Yo quise poner leyes de la escuela donde yo venía, como se manejaba [ahí]. Le comenté al director, le platicué, el me decía “lo que pasa es de que es un pueblo chico, no podemos expulsar un muchacho porque hay pocos alumnos”. Le digo: “maestro, ¿entonces adónde vamos a llegar?...”. Pues es el caso de que yo quería poner leyes acá, o sea, no tanto como leyes, poner orden, reglas. Más porque desde el momento que entramos nosotros nos dieron nuestro reglamento... Han habido faltas en las que no se han aplicado los reglamentos, ¿qué está pasando? Que nos estamos dejando llevar por los alumnos. Entonces, si pasa una vez y no sucede ninguna sanción, vuelve a suceder. (*Docente 15_T_R_12ET*)

Esta cita ilustra la diferencia de criterios entre un profesor y el director de la escuela; muestra además que cuando la falta de claridad de las normas y la inconsistencia



en la aplicación de las sanciones es persistente, es fácil que se genere un clima de impunidad que probablemente será más difícil revertir.

Los directivos, por su parte, también expresaron cómo algunos docentes proceden bajo criterios personales y subjetivos para atender los asuntos de relación y disciplina con sus alumnos.

A veces la escuela trabaja con los maestros, convencerlos de que así debe de ser porque tienen la idea de que si hizo eso, inmediatamente hay que correrlo y aquí en lo particular, éste ha sido uno de mis ideales que no coincidimos y que deben de cambiar estas formas de actuar. No, no se les corre, ... se les trata de rescatar, es difícil que se vayan de aquí de la escuela. (*Director 05_G_Q_09ED*)

Los maestros consideran que no traer tareas ni participar en la actividad escolar es malo, ellos lo señalan así muy tajantemente: “¡es que no traen tarea ni materiales para trabajar...!”. Ellos lo consideran así, desde un punto de vista disciplinario, yo no comparto del todo con ellos, pero... así lo señalan. (*Director 11_T_A_09ED*)

¡A veces el maestro es muy drástico con ellos! Los reprende y quiere valorar esta conducta y ahí tenemos el problema al que nos enfrentamos con los maestros, porque la conducta pienso que no tiene absolutamente nada que ver con su calificación, entonces los maestros habían optado por bajarles puntos y por darles puntos. (*Director 01_G_H_09ED*)

Otras opiniones de los directivos señalan que algunos docentes no asumen como parte de sus funciones la labor disciplinaria.

Nos dicen “¿de qué manera nos va a apoyar la dirección”. [Nosotros les decimos]: “Tú tienes tu trabajo en el aula. Si un alumno te rebasa, tú tienes que ver cómo hacerle; como director o subdirector de escuela, yo no puedo decidir”. Uno tiene que analizar en qué falló en esta clase, por qué se presentó esta situación, por qué constantemente tengo un problema con este alumno. (*Subdirectora 15_T_R_16GD*)

Cuando un maestro... manda a un grupo aquí a la prefectura porque no puede con ellos, francamente esa expresión no favorece, es como una mamá que dice: “ya no puedo contigo”... “[No], ¿sabes qué? te amuelas, soy tu mamá y tienes que...” En cuanto una mamá dice “no puedo contigo”, en ese momento ese muchacho perdió su equilibrio. Igual acá en la escuela. Un alumno necesita apoyo, soporte..., [no] rigidez de prefectura, amenaza, castigo, suspensiones... [esto] es porque el maestro no se ha molestado en darse cuenta que si se acerca un poquito al joven él se lo va a agradecer y va a mejorar, porque lo único que estamos haciendo es que: “¡ah!, ¿necesitas acusarme para poder conmigo? ¿Necesitas llevarme a que me regañen para así poder conmigo?”. Yo nunca reporto un alumno, me basto, me siento capaz de que si tengo alumnos que lo ameritan o si es necesario que me ponga más estricta... pero nunca he mandado llamar a una mamá y nunca he mandado llamar a prefectura (*Coordinadora 09_T_R_16GD*¹³¹).

En este conjunto de citas se observan dos cuestiones relacionadas entre sí: la discre-

¹³¹ Esta coordinadora también era docente de grupo.

pancia entre directores y docentes sobre las medidas de disciplina a aplicar y la tensión en cuanto a la distribución de las tareas en la materia. Subyace además, la opinión sobre el rol del docente, sobre su esfera de acción y sobre la aparente limitación de los profesores para asumir su papel como figuras disciplinarias.

Cabe destacar las diferentes perspectivas de docentes y directivos sobre su responsabilidad en la administración de la disciplina; como lo señalan otros estudios, esta actividad demanda en forma importante tiempo y atención de los docentes, razón por la que muchos optan por evitar enfrentar otras situaciones dentro del aula que no sean las meramente académicas; pese a que en opinión de los directivos, aquellos sí deberían asumir un rol más activo. Ciertamente, la propia organización y distribución de tareas al interior de las escuelas propicia –en los casos en que se da– esta renuencia del profesor a involucrarse más activamente en la vigilancia de la disciplina, pues para eso existen otras figuras en la institución.

Sin embargo, y a pesar de que indudablemente la carga de trabajo docente que enfrentan los profesores en secundaria es muy alta, la evidencia muestra que son éstos, por su estrecho y permanente contacto con los alumnos, quienes constituyen la figura más importante y potente para trabajar en la formación conductual y valoral de los jóvenes; si bien, para que esto suceda es necesaria la aplicación de un enfoque que se base en una perspectiva de convivencia a fin de superar el modelo disciplinario de control externo.

En este sentido, y dadas las características de organización y el tamaño de las escuelas –en las grandes porque son demasiados alumnos y en las pequeñas porque en ocasiones no se cuenta con personal específico– es

importante destacar el papel que los tutores de grupo pueden jugar en esta tarea. Valga la referencia al caso de una de las tutoras entrevistadas para ilustrar una de las formas en que esta tarea puede ser desarrollada.

Trabajo por medio de notas. En la nota, por ejemplo me reportan tres compañeros de que en Español no cumplieron. ¡Ah bueno! Los llamo: “a ver joven ¿qué es lo que pasó? Explíqueme causa, motivo o razón”. Ya me exponen su situación, “¡ah bueno! Vamos a ponernos al corriente; para mañana me va a traer el trabajo, me lo enseña primero a mi antes de que lo lleve a la maestra o al maestro”. Eso es como trabajo lo de aprovechamiento. Situaciones de conducta, igual; si fueron reportados en alguna materia investigar el motivo por el cual fueron reportados, platicar con ellos. Platicar con ellos qué tipo de inconvenientes [hubo]. Y... si hay algún detalle con algún maestro, por ejemplo en este curso se presentaba el inconveniente de que mis niños sentían cierto rechazo hacia una materia, y entonces nos dedicamos a platicar, a investigar cual era esa situación que a ellos les incomodaba y que les impedía que hubiera una relación apropiada en esa materia...

...[hablamos de] la importancia de que ellos ocupan un lugar en la institución, las ventajas de cumplir con las reglas de la institución ya que esto les va a evitar problemas en cuanto a conducta y aprovechamiento. Cuando hay casos especiales sí los tengo que trabajar en forma individual. En casos especiales, principalmente situaciones familiar –es el caso de un jovencito–... me vi en la necesidad de trabajar el asunto individual, citar a los padres y pues lo canalicé con la psicóloga del DIF...



Nuestros alumnos están pasando por la adolescencia, una etapa muy bonita, pero que si no está bien orientada se presta a que nuestros chicos pues tengan algún problema social. E insisto con los papás: “sus hijos requieren de la mano de ustedes, requieren del tiempo de ustedes. Si ustedes dedican cinco minutitos a pesar de que trabajen, sus hijos van a estar más tranquilos y van a poder venir apropiadamente a la escuela”... (*Tutora de grupo 10_T_H_12 ET*)

En este caso se observa que hay una clara comprensión de la función que como tutor de grupo debe desempeñarse, no sólo en lo que se refiere a los asuntos académicos, sino también en cuanto a los personales, las relaciones y los intereses de los estudiantes. Además, se observa que para atender de manera efectiva las necesidades del grupo, la tutora implementa una serie de estrategias que le permiten dar seguimiento a cada uno de los estudiantes y su problemática. Pero sobre todo, lo que se observa es un fuerte compromiso de la docente hacia sus alumnos, reconociendo con ello su papel formativo en la vida de los jóvenes.

Conclusiones

La evidencia revisada en las escuelas que formaron parte del estudio sobre el tema de disciplina, hace ver que las escuelas lo enfrentan de distinta manera, como producto de la conjugación de diversos factores, jugando un papel preponderante el tamaño de la institución, la modalidad y el contexto socioeconómico de la población que atienden. Otras cuestiones que están relacionadas son:

- I El enfoque disciplinario que se enfatiza. En este sentido prácticamente todas las

escuelas operaban con el esquema de disciplinamiento de control impuesto por la propia normatividad del nivel.

- II La formalidad del sistema disciplinario. Este es un factor que parece estar determinado por el tamaño de la escuela: entre más grande es ésta los reglamentos son más detallados, existen más mecanismos de control y supervisión y hay una mayor participación de personal en la tarea.
- III La cantidad, preparación profesional y organización del personal encargado de la función disciplinaria. Cuestión que está a su vez relacionada con la modalidad escolar y el tamaño de la escuela.
- IV La cantidad, variedad y gravedad de las conductas de indisciplina.

Considerando todos estos factores y la interacción que se da entre ellos, es posible distinguir dos categorías prototípicas de escuelas.¹³² En una se encuentran aquellas escuelas en las que una buena parte de los esfuerzos de disciplinamiento se concentran en encontrar las formas de resolver problemas *mayores*; donde existen conflictos constantes entre y con alumnos. Se trata por lo general de escuelas ubicadas en contextos de marginación, con sistemas de disciplina informales, en el sentido de que no incluyen varios dispositivos ni la escuela cuenta con personal para el control disciplinario, de modo que son los propios profesores y directores –y en los casos en los que se cuenta con ellos, los prefectos– los que se encargan fundamentalmente de esta tarea.

En la otra categoría se ubican escuelas en las que la disciplina se concentra en problemas *menores*, tales como el uso adecuado del

¹³² Lo que no significa que el total de las escuelas estudiadas pueda ubicarse en una u otra categoría, se trata más bien de casos *extremos*.

uniforme y el uso y comportamiento en los distintos espacios escolares; en estas escuelas, por lo general, se cuenta con esquemas más complejos y diversos mecanismos para el tratamiento de la disciplina; son también, escuelas de gran tamaño.

La forma en que se elaboran los reglamentos da cuenta de las concepciones y creencias que se tienen acerca del papel de la escuela en lo que se refiere a la formación de los estudiantes. Si bien, los propios reglamentos enfatizan la importancia del personal directivo y docente de las escuelas en esta materia, el hecho de que sean autoridades fuera de la escuela las que definan los sistemas de normas y controles (acuerdos, reglamentos, sanciones, puntos para otorgar cartas de buena conducta) puede tener un efecto poco adecuado; particularmente en aquellos casos donde la norma se vuelve inflexible y se aplica mecánicamente o en donde se aplica discrecionalmente.

El modelo tradicional disciplinario basado en el control externo ha operado por muchos años en prácticamente todos los sistemas educativos del mundo; sin embargo, al igual que en otros ámbitos educativos, actualmente se han venido promoviendo nuevos modelos fundados en una filosofía que enfatiza la reflexión y la transmisión de valores¹³³ tratando con ello de superar la idea de *disciplinar* por la de *convivencia*

democrática,¹³⁴ poniendo en práctica el diálogo, el análisis racional de los conflictos y las faltas al reglamento, la promoción de la empatía y el respeto por los otros, y dando la posibilidad al alumnado de defender su posición.

Ciertamente, el tema de la disciplina escolar establece un vínculo inmediato con procesos que se espera sean favorecidos y promovidos por la escuela, como la formación cívica y ética de los alumnos, lo que contribuirá a la creación de un clima ordenado que favorezca el trabajo académico y el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, autores como Durkheim y Dewey subrayan el papel de la escuela en la formación de ciudadanos para la democracia y para el progreso. En la concepción de Dewey, la moralidad, como conducta responsable, está íntimamente asociada a la democracia y la educación juega un papel fundamental en su construcción; por ello, el funcionamiento de las escuelas debe concebirse como la introducción de la vivencia de la democracia, en el mundo de la experiencia infantil. Por su parte, Durkheim enfatiza el papel de la educación en la socialización; la disciplina escolar debe crear en el alumno la necesidad de autolimitación, además de apoyar la transmisión de valores de la generación adulta a la nueva.¹³⁵

¹³³ Por ejemplo en Argentina donde en el nivel medio a partir de 1999 se puso en marcha una nueva legislación que pretendía reemplazar el tradicional modelo de *disciplinamiento* instaurado en las escuelas, por uno basado en la convivencia democrática.

¹³⁴ Sus, María Claudia (2005). Convivencia o disciplina. ¿Qué está pasando en la escuela? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10(27), 983-1004.

¹³⁵ Díaz Barriga, Ángel. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 8(1),109. Recuperado del sitio: <http://redie.uabc.mx/contenido/vol8no1/contenido-diazbarriga2.pdf>



Capítulo 11. Conclusiones Generales

El estudio sobre violencia escolar, disciplina y consumo de sustancias nocivas para la salud aporta información relevante para avanzar en el conocimiento del sistema educativo mexicano y del contexto de las escuelas; también permite identificar temas y espacios de investigación que es necesario atender para una mejor comprensión de estos fenómenos relacionados con la formación que las escuelas ofrecen a los estudiantes; además, a partir del informe es posible proponer algunas alternativas generales de atención a esta problemática que contribuyan a la mejora de la calidad del servicio educativo.

11.1. ¿Qué dicen los hallazgos?

Lo primero a señalar es que la magnitud de las manifestaciones violentas exteriorizadas por los estudiantes en las instituciones educativas mexicanas es relativamente baja y se ajusta a los rangos registrados en otros estudios. Sin embargo, se identifica que existen algunos casos en los que la manifestación de violencia es alta y por tanto preocupante.

Otro hallazgo importante el cual confirma lo que en otros estudios se ha encontrado, es que los alumnos agredidos al parecer también son quienes han participado en agresiones, si bien, hay más alumnos que declaran ser víctimas de violencia y no victimarios. El supuesto es que víctimas, testigos

y agresores muchas veces cambian de roles, dependiendo de la dinámica que tengan los conflictos.

Una aportación esencial del informe es la identificación de un conjunto de aspectos significativamente asociados con las manifestaciones de violencia, entre los cuales destacan aspectos personales, de interacción del alumno con el centro escolar, de la familia y la escuela.

Dentro de los factores personales, los hallazgos muestran que el género es un factor importante; claramente se observa que los hombres participan y son víctimas de violencia en mayor medida que las mujeres. Asimismo, también se encuentra que el tipo de agresiones difieren entre hombres y mujeres, lo cual no significa que sean exclusivas de uno u otro género.

En los varones, son más evidentes y frecuentes las agresiones físicas y verbales así como el uso de lenguaje soez; en cambio, las mujeres utilizan, especialmente, otras formas de agresión *verbal* como la burla y algunas más *sutiles*, con un fuerte componente actitudinal (o de lenguaje no verbal), como la marginación.

Por otra parte, los alumnos que presentan alguna condición personal desfavorable (como dificultad para desplazarse, ver, oír, etcétera) manifiestan, en general, ser objeto de mayor agresión por parte de sus compañeros, lo cual sugiere que los alumnos quienes no cuentan con esta

condición son poco sensibles hacia este tipo de diferencias.

En el conjunto de factores que se refieren a la interacción del alumno con la escuela; en todos ellos entran en juego rasgos personales pero también dinámicas y prácticas escolares que los influyen; en todos destacan: el bajo desempeño académico, la extra edad, la repetición o reprobación de grados escolares y, finalmente, el cambio de escuela, tanto en primaria como en secundaria.

Con respecto a los factores escolares, la disciplina y la exigencia en los estudios tienen una influencia significativa en la magnitud en que los alumnos exhiben actos violentos y en la medida en que los profesores perciben mayor o menor violencia en su escuela. Cuando ambos –estudiantes y profesores– perciben que en su escuela hay exigencia académica y la disciplina es razonablemente estricta, las manifestaciones de violencia son menores. Sin embargo, cuando los alumnos perciben que la disciplina es muy exigente hay un sensible aumento de conductas violentas; lo anterior parece estar relacionado con el hecho de que los estudiantes que presentan *problemas de conducta* tienden a valorar como muy exigente la disciplina en sus escuelas ya que son, precisamente ellos, los más sancionados. También se encontró que cuando la disciplina es extremadamente rígida y se aplica discrecionalmente, produce efectos contraproducentes en los estudiantes y en el personal escolar, disminuyendo con ello la efectividad del sistema disciplinario y vulnerándolo.

Por otra parte, el uso de sanciones es la forma de controlar las conductas violentas, pues es notorio que cuando el índice de violencia es alto, las sanciones son más utilizadas. Destacan los *reportes*, aunque no necesariamente se aplican ante conductas violentas; se usan ante conductas de desaca-

to, especialmente como medida de control de los estudiantes por parte de los profesores. Otro tipo de sanciones más severas son las suspensiones temporales y en los casos extremos la expulsión; éstas sí, cuando los problemas de comportamiento en los estudiantes son incontrolables por parte del personal escolar.

Otro dato relevante es la diferencia de opinión entre alumnos y docentes respecto a la magnitud de los problemas de convivencia entre estudiantes; por un lado, los maestros tienden a minimizarlos, por otro, los alumnos perciben que no son atendidos cuando se enteran de ellos, particularmente si se trata de expresiones de agresión menos evidentes, a los ojos de los adultos, como la burla.

Adicionalmente, la modalidad escolar en los dos niveles educativos en los que se hizo el estudio de gran escala, muestra diferencias en las manifestaciones de violencia al interior de cada nivel, siendo los alumnos de escuelas Indígenas en primaria y de escuelas Privadas en secundaria los que presentan los mayores índices. Esto sugiere que las influencias que ejerce el contexto cultural y socioeconómico pueden ser de distinta naturaleza, pero inciden igualmente en la manifestación de conductas violentas o, incluso, podría pensarse que las diferencias culturales y socioeconómicas no son tan determinantes como otras variables.

Por otro lado, la composición y dinámica familiar aparecen también como elementos que influyen en la manifestación de conductas violentas de los estudiantes. Cuando los jóvenes viven en hogares monoparentales o en donde no están los padres, el nivel de violencia se incrementa; lo mismo sucede cuando perciben que al interior de sus hogares la convivencia es conflictiva, y cuando los padres no están atentos a lo que hacen sus hijos fuera de la escuela.

Con relación al consumo de drogas, se encontró que éste se relaciona con el bajo desempeño académico y altera las relaciones interpersonales al interior de la comunidad escolar, a tal grado que el consumo de sustancias nocivas, como el alcohol, incrementan de manera sustantiva las manifestaciones de agresión en los estudiantes, lo cual confirma los resultados encontrados en otras investigaciones que versan sobre el tema. Además, el consumo de sustancias ilícitas es un fenómeno que se identificó en algunas de las escuelas estudiadas a través del acercamiento cualitativo: en dos de las escuelas una proporción importante de estudiantes presentaban serios problemas de adicción. Por otra parte, con ambos acercamientos se observa que en el nivel de educación secundaria, cada vez son más las mujeres que consumen sustancias nocivas.

Finalmente, en el estudio se deja ver que la escuela no es ajena a los problemas sociales que viven sus estudiantes. Los problemas de violencia y adicción tienen origen en factores familiares y sociales que se expresan al interior de las escuelas.

11.2. Implicaciones en materia de política educativa a partir de los hallazgos

Si bien los resultados del estudio muestran que no hay niveles alarmantes de violencia ni de consumo de sustancias nocivas al interior de las escuelas, es un hecho que el fenómeno altera las condiciones para el aprendizaje y tiene implicaciones directas en otras esferas de la vida de los estudiantes y de las personas que conviven en la escuela, por lo cual hace necesaria una revisión de lo que cada uno de los ámbitos y niveles de la organización del sistema educativo puede hacer.

En este sentido, algunos tópicos destacables son los siguientes:

• La política de integración educativa

La incorporación de personas con condiciones personales desfavorables en las escuelas *regulares*, puede ser en principio una acción positiva de integración; sin embargo, la evidencia muestra que los alumnos que declararon padecer alguna condición desfavorable, como dificultad para escuchar, para caminar, etcétera, en mayor medida fueron señalados ser objeto de agresión, lo que sugiere que existe una carencia de atención de estas situaciones; en consecuencia, se hace necesario mejorar los mecanismos implementados para favorecer una integración plena, socialmente incluyente y que estimule la convivencia solidaria entre quienes padecen alguna discapacidad y los que no.

• La política de reprobación

Este conjunto de aspectos asociados con la mayor manifestación de violencia en los alumnos plantea la necesidad de reflexionar en qué medida las condiciones en las cuales opera el sistema contribuye a que una cantidad importante de alumnos tenga extra edad, repruebe un ciclo escolar o se cambie de escuela. Diversos especialistas en educación han manifestado, por diversas razones, la conveniencia de que el sistema educativo ofrezca a los estudiantes las oportunidades suficientes para ingresar y terminar la formación básica en los tiempos establecidos para ello; con este estudio se suma una razón más.

Asimismo, la práctica de la reprobación del ciclo escolar, ha sido identificada como la causa del abandono de la escuela sobre todo en los primeros años de la vida académica, esto a su vez, se relaciona con el fenómeno de la extra edad que se señaló antes, causando daño a la eficiencia del



sistema y a la calidad de la interacción entre estudiantes.

• *La política de la formación para la convivencia*

Hay evidencia de que la escuela puede influir positivamente para contrarrestar los fenómenos de indisciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas. Esta cuestión se ha estudiado particularmente en el movimiento de escuelas eficaces, el cual afirma que la escuela tiene posibilidades reales de hacer la diferencia en los resultados educativos de los estudiantes. Uno de los hallazgos de este movimiento es la constatación de la importancia que tiene un ambiente ordenado en la escuela para lograr buenos resultados educativos. Algunos resultados del estudio que ahora se presenta, muestran la posibilidad de que la escuela haga la diferencia, especialmente porque hay menos manifestaciones violentas cuando existen sistemas de disciplina razonablemente exigentes.

Es deseable favorecer que las instituciones cuenten con sistemas de disciplina consistentes, donde se apliquen sanciones de manera racional y proporcionada a los actos a los cuales se refieren, ajustada a las circunstancias e involucrando el punto de vista de los estudiantes; asimismo, es importante abrir la posibilidad de que los propios estudiantes intervengan activamente en dicho sistema, de tal manera que las situaciones que alteran el orden se enfrenten de manera reflexiva y directa, para con ello disminuir las manifestaciones de violencia y propiciar formas de convivencia más armónicas.

Además de esto, a fin de dar una respuesta integral a los problemas de convivencia, se hace también necesario promover acciones orientadas desde el currículo y la estructura

organizativa de las instituciones escolares, tales como la formación en valores, la práctica de hábitos democráticos, la promoción de relaciones interpersonales de colaboración y solidaridad, el respeto a la diversidad, entre otras.

Dado el impacto que tiene en las manifestaciones de violencia el consumo de sustancias nocivas para la salud, más allá de reconocer la responsabilidad que juegan otros actores sociales, es necesario que la escuela refuerce su papel de formadora de hábitos para la salud, en el sentido de ofrecer conocimientos y formar actitudes que permitan a los estudiantes actuar de manera responsable ante la disponibilidad de drogas que circulan en el medio en el cual se desenvuelven.

El análisis de algunos de los esfuerzos que se realizan en otros países para atender la problemática de la violencia y la indisciplina puede estimular la reflexión y apoyar en la formulación de propuestas ajustadas al contexto mexicano. En 1998, se celebró en Bruselas la *Conferencia europea sobre iniciativas para combatir la intimidación en la escuela*, organizada por la Comunidad Europea. De los trabajos de esta conferencia, a la que asistieron representantes de los países de la Unión y especialistas en el tema, se desprenden una serie de recomendaciones para la atención al fenómeno de la violencia:¹³⁶

- *Fuerte negativa a la segregación escolar en los alumnos que provocan problemas.* Se debe buscar que los profesores no sólo se vean a sí mismos como transmisores de conocimiento, sino como agentes activos en la construcción del clima social de la escuela; lo que incluye hacer esfuerzos por no aislar o discriminar a los estudiantes con conductas disruptivas.

¹³⁶ García Gómez Rodrigo Juan (2004). *Innovación, cultura y poder en las Instituciones educativas*. España: Ministerio de Educación y Ciencia-Centro de Investigación y Documentación Educativa pp., 269-270.

- *Participación de todas las partes en la solución de problemas de violencia escolar.* Específicamente se señala la importancia de aumentar la influencia de los estudiantes en la vida institucional, haciendo que tengan responsabilidades dentro de la dinámica escolar.
- *Tratamiento inclusivo de la diversidad.* Se trata de asumir una postura activa para incluir a los alumnos que tienen problemas de indisciplina.
- *Reconocimiento de la importancia de la comunicación y de la expresión de sentimientos.* El reto es la creación y la aceptación de un medio en el que la gente sea estimulada a expresar sus sentimientos, frustraciones y agresiones, sin que las instituciones se desplomen.
- *Calidad del entorno social y vinculación afectiva.* Para incrementar el valor de las relaciones interpersonales
- *Desarrollo de valores prosociales.* En el ambiente institucional debe haber una tendencia a favorecer actitudes y acciones facilitadoras de la convivencia, lo cual implica que los alumnos rechacen más activamente las conductas violentas y desarrollen su sensibilidad hacia la situación de los pares que son objeto de agresión.
- *Cuidado de los elementos curriculares, organizativos y de las condiciones físicas de los edificios.* En esta propuesta se afirma que cuando las escuelas son grandes en población escolar, con una escasa organización, de aulas reducidas, con construcciones envejecidas y descuidadas, carentes de atractivos y de espacios para el recreo, para el ocio o la formación de los alumnos, es más probable que haya expresiones de violencia.¹³⁸
- *Organización de la escuela sobre la base de la participación, las relaciones interpersonales y la motivación hacia el aprendizaje.* El fomento de la participación de los actores y la preocupación explícita por cuidar las relaciones interpersonales, así como la posibilidad de los docentes de participar en programas de actualización atractivos, tienen un impacto positivo en el ambiente institucional.

Las prácticas escolares deberían transformarse radicalmente, según lo que proponen los participantes de esta conferencia. Algunos de estos cambios llevarían un tiempo considerable, tomando en cuenta que se tendrían que redefinir roles y pautas de interacción muy arraigadas en la vida institucional. Este proceso de *democratización* de la vida interna de las escuelas, debería de pasar necesariamente por el cambio de concepción y de actitudes en los actores educativos en torno a su función en la escuela, los hábitos de relación interpersonal, el significado y aplicación de la autoridad, la disciplina, las normas y los mecanismos de respuesta ante los conflictos interpersonales

Otros planteamientos adicionales a los anteriores que han sido propuestos¹³⁷ para atender el fenómeno de la violencia son los siguientes:


Estas y otras aportaciones enriquecen los necesarios marcos analíticos y estratégicos que deben ser construidos para la identificación de las pautas de acción más convenientes en la atención oportuna del fenómeno de la violencia en la escuela.

11.3. Posibles líneas de investigación a partir de los hallazgos

Las limitaciones de este estudio, señaladas en la introducción de este informe, plantean la necesidad de llevar a cabo investigaciones

¹³⁷ Esperanza Javier es coordinador del libro *La convivencia escolar, un problema actual*, citado en García Gómez, R. *op. cit.* p. 270.

¹³⁸ *Id.* p. 271.



que permitan un acercamiento más fino a las variables pertinentes y consideren la combinación de diseños metodológicos. Estos diseños deberían contemplar, entre otras cosas, las características de las modalidades escolares y la población que atienden, así como la medición *equiparable* de lo que perciben distintos informantes, como docentes y alumnos.

Por otra parte, es importante reconocer que este estudio provee información valiosa sobre el tema de la violencia en las escuelas primarias y secundarias de México, sin embargo, no todas las interrogantes sobre este tópico han tenido respuesta. Algunas de las posibles investigaciones que se pueden realizar para ampliar el conocimiento en torno a la violencia escolar son las siguientes:

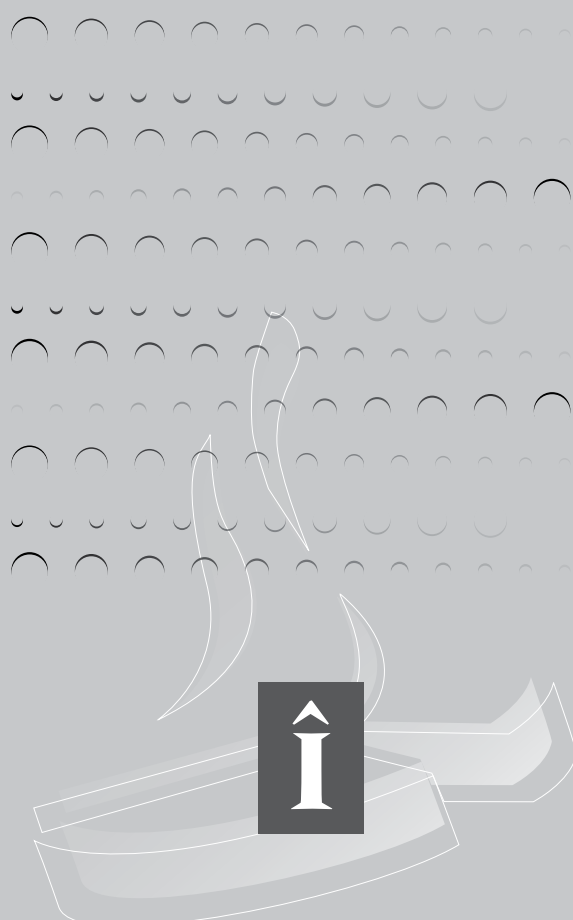
a) Sobre los factores que están determinando las diferencias en el comportamiento del fenómeno entre las modalidades escolares de cada nivel educativo, en primaria en las escuelas Indígenas y en los Cursos

Comunitarios; en secundaria las Privadas y la Telesecundaria.

b) Otra línea está relacionada con los procesos que se han generado al interior de las escuelas para enfrentar los problemas de adicción y violencia, lo cual incluye el estudio de la diversidad de sistemas de disciplina, los principios y estrategias en los que se basan y su efectividad en la prevención y corrección de estos problemas.

c) Estudios a profundidad de casos que se caractericen por un particular manejo del clima escolar, la disciplina, los actos de violencia y el consumo de sustancias en sus estudiantes.

d) Por último, los hallazgos sugieren la necesidad de estudiar con mayor precisión la relación de los factores contextuales –sean estos favorables o desfavorables– con la expresión de violencia y adicciones en los niños y jóvenes de nuestro país y su relación con las modalidades escolares que atienden a estas poblaciones.



ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICAS

Índice de tablas

Tabla 1. Muestra de escuelas, alumnos y profesores por modalidad o estrato, de primaria y secundaria.	16
Tabla 2. Variables procedentes de los cuestionarios de contexto aplicados a alumnos y profesores en primaria y secundaria.	17
Tabla 3. Índices construidos en primaria y secundaria a partir de la información proporcionada por los alumnos	18
Tabla 4. Índices construidos en primaria y secundaria a partir de la información proporcionada por los docentes.	19
Tabla 5. Núcleos de indagación del estudio de pequeña escala en secundaria.	21
Tabla 6. Porcentaje de alumnos que participan en actos de violencia: primaria.	36
Tabla 7. Porcentaje de alumnos que participan en actos de violencia: secundaria.	37
Tabla 8. Índice de participación en actos de violencia y edad de los alumnos: primaria y secundaria.	38
Tabla 9. Índice de participación en actos de violencia y número de años repetidos reportados por el alumno: primaria.	41
Tabla 10. Índice de participación en actos de violencia y turno: primaria y secundaria.	44
Tabla 11. Índice de participación en actos de violencia y persona con quien vive el alumno: primaria.	46
Tabla 12. Índice de participación en actos de violencia y frecuencia con la que los padres ubican a sus hijos fuera del horario escolar: primaria.	52
Tabla 13. Índice de participación en actos de violencia y frecuencia con la que los padres ubican a sus hijos fuera del horario escolar: secundaria.	52
Tabla 14. Porcentaje de alumnos que han sido víctimas de violencia escolar: primaria.	58
Tabla 15. Porcentaje de alumnos que han sido víctimas de violencia escolar: secundaria.	59
Tabla 16. Índice de violencia sufrida y condiciones de desventaja del alumno: primaria.	61
Tabla 17. Índice de violencia sufrida y calificación del alumno: secundaria.	63
Tabla 18. Índice de violencia sufrida y modalidad educativa: primaria.	64
Tabla 19. Índice de violencia sufrida y modalidad educativa: secundaria.	65
Tabla 20. Índice de violencia sufrida y frecuencia con la que los padres ubican a sus hijos fuera del horario escolar: secundaria.	66
Tabla 21. Porcentaje de alumnos sancionados por modalidad: primaria.	72
Tabla 22. Porcentaje de alumnos sancionados por modalidad: secundaria.	73
Tabla 23. Percepción de la disciplina en la escuela por modalidad: primaria (porcentajes).	77
Tabla 24. Percepción de la disciplina en la escuela por modalidad: secundaria (porcentajes).	77

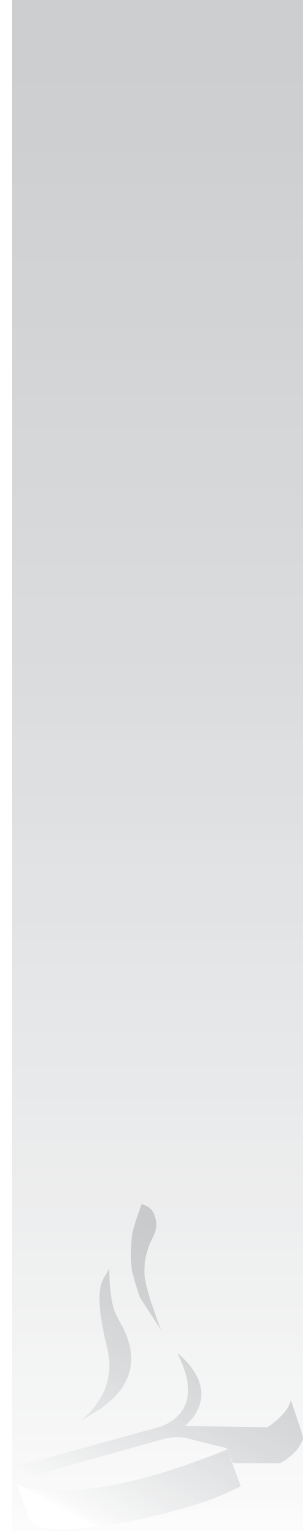
Tabla 25. Índice de violencia sufrida y percepción de la disciplina en la escuela: primaria y secundaria.	80
Tabla 26. Grado de exigencia académica percibida por los alumnos en sus escuelas por modalidad: primaria y secundaria (porcentajes).	82
Tabla 27. Índice de participación en actos de violencia y exigencia académica de las escuelas: primaria y secundaria.	83
Tabla 28. Índice de violencia sufrida y percepción de la exigencia académica de las escuelas: primaria y secundaria.	86
Tabla 29. Porcentaje de profesores que reportan la frecuencia de distintos actos de violencia dentro de la escuela: primaria.	93
Tabla 30. Porcentaje de profesores que reportan la frecuencia de distintos actos de violencia dentro de la escuela: secundaria.	94
Tabla 31. Índice de violencia dentro de la escuela y aplicación de medidas disciplinarias: primaria.	98
Tabla 32. Índice de violencia percibida dentro de la escuela y satisfacción del profesor con las normas y la disciplina: primaria.	103
Tabla 33. Índice de violencia percibida dentro de la escuela y satisfacción del profesor con las normas y la disciplina: secundaria.	104
Tabla 34. Frecuencia relativa de los actos violentos ocurridos al exterior de la escuela: primaria.	106
Tabla 35. Frecuencia relativa de los actos violentos ocurridos al exterior de la escuela: secundaria.	107
Tabla 36. Índice de violencia percibida fuera de la escuela y grado de satisfacción del profesor con la aplicación de la disciplina y normas: primaria.	109
Tabla 37. Índice de violencia percibida fuera de la escuela y grado de satisfacción del profesor con la aplicación de la disciplina y normas: secundaria.	110
Tabla 38. Porcentajes estimados de alumnos que han consumido alcohol: secundaria.	116
Tabla 39. Porcentaje de alumnos que reportaron el consumo de alcohol y sexo: secundaria.	117
Tabla 40. Porcentaje de alumnos que reportaron el consumo de alcohol y edad: secundaria.	118
Tabla 41. Porcentaje de alumnos que reportaron el consumo de alcohol y modalidad: secundaria.	119
Tabla 42. Frecuencia relativa en que los profesores perciben el consumo de alcohol dentro de la escuela: primaria.	131
Tabla 43. Frecuencia relativa en que los profesores perciben el consumo de alcohol dentro de la escuela: secundaria.	131
Tabla 44. Porcentaje de profesores que identifican el consumo y/o venta de alcohol alrededor de la escuela: primaria.	134
Tabla 45. Porcentaje de profesores que identifican el consumo y/o venta de alcohol alrededor de la escuela: secundaria.	135
Tabla 46. Porcentaje de profesores que señalaron el consumo de tabaco al interior de la escuela en el ciclo escolar: primaria	139
Tabla 47. Número absoluto y relativo de profesores que refieren el consumo de tabaco al interior de la escuela: secundaria.	140
Tabla 48. Porcentaje de profesores que refieren el consumo de tabaco por parte de los alumnos y modalidad: primaria.	140

Índice de gráficas

Gráfica 1. Índice de participación en actos de violencia y promedio de calificaciones: primaria y secundaria.	39
Gráfica 2. Índice de participación en actos de violencia y cambio de escuela por modalidad educativa: primaria.	40
Gráfica 3. Índice de participación en actos de violencia y cambio de escuela por modalidad educativa: secundaria.	41
Gráfica 4. Índice de participación de los alumnos en actos de violencia: primaria.	42
Gráfica 5. Índice de participación de los alumnos en actos de violencia y modalidad educativa: secundaria.	43
Gráfica 6. Índice de participación de los alumnos en actos de violencia y escolaridad de los padres: primaria.	45
Gráfica 7. Índice de participación de los alumnos en actos de violencia y escolaridad de la madre: secundaria.	46
Gráfica 8. Índice de participación en actos de violencia y persona con quien vive el alumno: secundaria.	47
Gráfica 9. Índice de participación en actos de violencia y nivel de conflictividad familiar: primaria.	48
Gráfica 10. Índice de participación en actos de violencia y nivel de conflictividad familiar por modalidad: primaria.	49
Gráfica 11. Índice de participación en actos de violencia y nivel de conflictividad familiar: secundaria.	50
Gráfica 12. Índice de participación en actos de violencia y nivel de conflictividad familiar por modalidad: secundaria.	51
Gráfica 13. Índice de participación en actos de violencia y vigilancia paterna por edad: secundaria.	53
Gráfica 14. Índice de violencia sufrida y condiciones de desventaja del alumno: secundaria.	62
Gráfica 15. Índice de violencia sufrida y calificación del alumno: primaria.	63
Gráfica 16. Índice de violencia sufrida y frecuencia con la que los padres ubican a sus hijos fuera del horario escolar: primaria.	66
Gráfica 17. Índice de participación en actos de violencia y modalidad según si se han recibido sanciones o no: primaria.	74
Gráfica 18. Índice de participación en actos de violencia y modalidad según si se han recibido sanciones o no: secundaria.	75
Gráfica 19. Índice de violencia sufrida y modalidad por sanciones recibidas: secundaria.	76
Gráfica 20. Índice de participación en actos de violencia y percepción de la disciplina en la escuela: primaria y secundaria .	78

Gráfica 21. Índice de participación en actos de violencia y percepción de la disciplina en la escuela por modalidad: primaria.	79
Gráfica 22. Índice de participación en actos de violencia y percepción de la disciplina en la escuela por modalidad: secundaria.	79
Gráfica 23. Índice de violencia sufrida y percepción de la disciplina en la escuela por modalidad: primaria.	80
Gráfica 24. Índice de violencia sufrida y percepción de la disciplina en la escuela por modalidad: secundaria.	81
Gráfica 25. Índice de participación en actos de violencia y percepción de la exigencia académica de las escuelas por modalidad: primaria.	84
Gráfica 26. Índice de participación en actos de violencia y percepción de la exigencia académica de las escuelas por modalidad: secundaria.	85
Gráfica 27. Índice de violencia sufrida y percepción de la exigencia académica de las escuelas por modalidad: primaria.	87
Gráfica 28. Índice de violencia sufrida y percepción de la exigencia académica de las escuelas por modalidad: secundaria.	87
Gráfica 29. Índice de violencia dentro de la escuela y modalidad educativa: primaria.	95
Gráfica 30. Índice de violencia dentro de la escuela y modalidad educativa: secundaria.	96
Gráfica 31. Índice de violencia dentro de la escuela y turno por modalidad educativa: secundaria.	97
Gráfica 32. Índice de violencia dentro de la escuela y aplicación de medidas disciplinarias: secundaria.	99
Gráfica 33. Índice de violencia dentro de la escuela y percepción de los profesores sobre la exigencia académica en sus escuelas: primaria.	100
Gráfica 34. Índice de violencia dentro de la escuela y percepción de los profesores sobre la exigencia académica en sus escuelas: secundaria.	101
Gráfica 35. Índice de violencia dentro de la escuela y opinión de los profesores sobre el clima de confianza en la escuela: primaria.	102
Gráfica 36. Índice de violencia dentro de la escuela y opinión de los profesores sobre el clima de confianza en la escuela: secundaria.	102
Gráfica 37. Índice de violencia fuera de la escuela por modalidad educativa: primaria.	108
Gráfica 38. Índice de violencia fuera de la escuela por modalidad educativa: secundaria.	108
Gráfica 39. Índice de violencia fuera de la escuela y satisfacción con la aplicación de la disciplina y las normas por modalidad: secundaria.	110
Gráfica 40. Índices de violencia fuera y dentro de la escuela: secundaria (Diagrama de dispersión).	111
Gráfica 41. Porcentaje de alumnos que reportaron el consumo de alcohol y edad: primaria.	117
Gráfica 42. Porcentaje de alumnos que reportaron el consumo de alcohol y modalidad: primaria.	119
Gráfica 43. Índice de bienes materiales según si los alumnos han consumido alcohol por modalidad: primaria y secundaria.	120
Gráfica 44. Porcentaje de alumnos que han consumido tabaco y edad en primaria y secundaria.	121
Gráfica 45. Porcentaje de estudiantes que reportaron haber fumado: primaria y secundaria.	122
Gráfica 46. Índice de participación en actos de violencia y niveles de consumo de alcohol: secundaria.	123

Gráfica 47. Índice de participación en actos de violencia y percepción del grado de conflictividad en la familia por consumo de alcohol: primaria y secundaria.	125
Gráfica 48. Índice de participación en actos de violencia y frecuencia con la que los padres ubican a los alumnos fuera del horario escolar, por consumo de alcohol: primaria y secundaria.	125
Gráfica 49. Índice de participación en actos de violencia y cantidad de cigarros que se han consumido como máximo en un día: secundaria.	126
Gráfica 50. Índice de participación en actos de violencia y sexo del alumno por consumo de tabaco: primaria y secundaria.	127
Gráfica 51. Índice de participación en actos de violencia y modalidad por consumo de tabaco: primaria.	128
Gráfica 52. Índice de participación en actos de violencia y modalidad por consumo de tabaco: secundaria.	128
Gráfica 53. Índice de participación en actos de violencia y turno por consumo de tabaco: primaria y secundaria.	129
Gráfica 54. Índice de participación en actos de violencia y consumo de tabaco y frecuencia con la que los padres conocen donde se encuentran sus hijos en horario extraescolar: secundaria.	130
Gráfica 55. Porcentaje de profesores que reportan el consumo de alcohol dentro de la escuela y modalidad: primaria.	132
Gráfica 56. Porcentaje de profesores que reportan el consumo de alcohol dentro de la escuela y modalidad: secundaria.	132
Gráfica 57. Comparación del Índice de violencia dentro de la escuela y el consumo de alcohol por modalidad: secundaria.	133
Gráfica 58. Índice de violencia dentro de la escuela y consumo de alcohol por turno: secundaria.	134
Gráfica 59. Porcentaje de profesores que identificaron el consumo y/o venta de alcohol en los alrededores de la escuela y modalidad: primaria.	135
Gráfica 60. Porcentaje de profesores que identificaron el consumo y/o venta de alcohol en los alrededores de la escuela y modalidad: secundaria.	136
Gráfica 61. Porcentaje de profesores que identificaron el consumo y/o venta de alcohol en los alrededores de la escuela y modalidad por turno: secundaria.	137
Gráfica 62. Índice de violencia dentro de la escuela y consumo de alcohol fuera de ella por modalidad: primaria.	137
Gráfica 63. Índice de violencia dentro de la escuela y consumo de alcohol fuera de ella por modalidad: secundaria.	138
Gráfica 64. Índice de violencia percibida dentro de la escuela y consumo de tabaco en el ciclo escolar por modalidad: primaria.	141
Gráfica 65. Índice de violencia percibida dentro de la escuela y consumo de tabaco en el ciclo escolar por modalidad: secundaria.	142
Gráfica 66. Índice de violencia percibida en la escuela y consumo de otras drogas por modalidad: secundaria.	143
Gráfica 67. Porcentaje de profesores que refirieron el consumo de otras drogas en los alrededores de la escuela por modalidad: primaria.	144
Gráfica 68. Índice de violencia dentro de la escuela y consumo o venta de otras drogas en los alrededores de la escuela por modalidad: primaria.	145
Gráfica 69. Índice de violencia dentro de la escuela y consumo o venta de otras drogas en los alrededores de la escuela por modalidad: secundaria.	145



Referencias bibliográficas

- Abramovay, Miriam (2005). Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robo y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, D.F., Comie 10 (26), 833-864.
- Andreas Weilandt (s/f). La drogadicción, su impacto en la sociedad y rol del trabajador social en la drogadicción. Recuperada del sitio web: <http://www.monografias.com/trabajos13/ladrogcc/ladrogcc.shtml>.
- Berrucos Villalobos, Luis (2005). La investigación sobre el consumo de alcohol entre la población indígena de México. *Revista Liberaddictus*. 85, 9-15. Recuperada del sitio: <http://www.alcoholinformate.org.mx/investigaciones.cfm?investigacion=127>
- Conace (2001). *Consumo de drogas en la población escolar de Chile*. Resultados del Estudio de 2001. Recuperado del sitio web: http://www.conacedrogas.cl/docs_obs/est_esc/estudio_escolar_1999.pdf
- Conace (2003). *Quinto estudio nacional de drogas en población escolar de Chile, 2003. 8° Básico a 4° Medio*: Recuperado del sitio web: http://www.conacedrogas.cl/inicio/pdf/Quinto_Estudio_Consumo_Drogas_Poblacion_Escolar_Chile2003.pdf.
- Castillo-Franco I., Gutierrez López A., Díaz Negrete B., Sánchez Huesca R., Guisa Cruz V. (2002). *Sistema de Información Epidemiológica del Consumo de Drogas (SIECD) de Centros de Integración Juvenil*.
- Consejo Nacional contra las Adicciones (2002). *Encuesta Nacional de adicciones 2002. Tabaco, alcohol y otras drogas*. México: INEGI-Conadic.
- Díaz Barriga (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. México, D.F., Comie 8 (1),109. Recuperado del sitio: <http://redie.uabc.mx/contenido/vol8no1/contenido-diazbarriga2.pdf>
- Díaz-Negrete D.B., Arellanez-Hernández J.L, Martínez-Treviño J.C. (2002). *Uso de drogas y factores psicosociales asociados entre estudiantes de educación media básica del estado de Nuevo León*. Recuperado del sitio: http://www.conadic.gob.mx/investigacion/observatorio_2002/.
- Elzo, Javier (2004). Más allá del *bullying*. *El Correo y El Diario Vasco*. Recuperada el 28 de octubre de 2007 del sitio web: <http://www.pensamientocritico.org/javelz1104.htm>

- Fierro Evans, María Cecilia (2005). El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en las escuelas publicas del nivel básico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, D.F., Comie, 10 (27), 1133-1148.
- Furlán, Alfredo (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, D.F., Comie, 10 (26), 631-639.
- Funk, Walter (1997). Violencia escolar en Alemania. Estado del Arte. *Revista de Educación*. España, Madrid: INECSE, 317, 53-77.
- García Gómez, Rodrigo Juan. (2004). *Innovación, cultura y poder en las Instituciones educativas*. España: Ministerio de Educación y Ciencia-Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Gerstenhaber, Claudia (1997). *Los límites, un mensaje de cuidado*. Buenos Aires: A.Z. Editora.
- Gómez Nashiki, Antonio. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, D.F., Comie, 10 (26), 693-718.
- Guil Bozal, Rocío y Mestre Navas, José Miguel (2004). Violencia escolar: su relación con las actitudes sociales del alumnado y el clima social del aula. *Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social (R.E.I.P.S.)*. España, Madrid: INECSE, 2 (1). Recuperada de la página: <http://www.psico.uniovi.es/REIPS/v2n1/art1.html>.
- Lleó Fernández Rocío. (2000). *La violencia en los colegios. Una revisión bibliográfica*. Foro del debate. Recuperado el día 28 de septiembre del 2005 de la página: <http://roble.pntic.mec.es/~fromero/violencia/articulo.htm>
- Martínez-Otero, P. V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*. España, Madrid: OEI, 38, 221
- Medina-Mora, Ma. Elena, et. al. (2003). *Consumo de drogas entre adolescentes: Resultados de la Encuesta Nacional de Adicciones 1998*. *Salud pública de México*. 45 (1).
- Mooij, Tom (1997). Por la seguridad en la escuela. *Revista de Educación*. España, Madrid: INECSE, 317, 29-52.
- Moreno Olmedilla, Juan Manuel (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, España, Madrid: OEI, 18,189-204. Recuperada del sitio: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie18.htm>.
- Ortega Ruiz, Rosario y Mora-Merchán, Joaquín (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación* España, Madrid: INECSE, 313, 7-27.
- Ortega Ruiz, Rosario (2004). Víctimas, agresores y espectadores. Alumnos implicados en situaciones de Violencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 391 Recuperada del sitio: <http://www.pensamientocritico.org/rosort1104.htm>

- Ortega Ruiz Rosario (s/f). *El maltrato entre iguales, uno de los problemas de violencia escolar, no el único*. Recuperado del sitio web: <http://www.fe.ccoo.es/foros/convivencia/ortega.htm>
- Ortega Rivera, Javier; Del Rey, Rosario; Genebat, Rocío y Sánchez, Virginia, (2005). *Violencia Escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas de primaria*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, D.F. Comie, 10(26), 787-804.
- Piña, Juan Manuel y Furlán, Alfredo (2003). *Acciones, Actores y Prácticas Educativas. La investigación Educativa en México 1992-2002*. México: Comie.
- PREAL (2003). *Estrategias para la prevención de la violencia y promoción de una cultura de paz en las escuelas*. En *Boletín PREAL, Serie Prevención de la Violencia Escolar*. 1(1). Recuperado el 28 de septiembre de 2007 del sitio: <http://www.preal.org/programasindex2ip.php>
- PREAL (2005). *Desde distintas realidades nacionales: pistas para abordar la violencia escolar*. En *Boletín PREAL, Serie Prevención de la Violencia Escolar*. 6 (3), Mayo 2003. Recuperado del sitio: <http://www.educared.edu.pe/modulo/upload/79182099.pdf>
- Prieto García, Martha Patricia (2005). *Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, D.F.: Comie, 10 (27), 1005-1026.
- Rodríguez S.E y Pérez V. (2002). *Resiliencia y consumo de drogas entre estudiantes de secundaria*. *Psicología Iberoamericana*. 10(2), 42-47.
- Rojas-Guiot, Estela, et. al.(1999). *Consumo de alcohol y drogas en estudiantes de Pachuca*. *Salud Pública de México*. 41, (4), 297-308. Recuperado el 30 de septiembre de 2005 de la página web: http://www.insp.mx/salud/41/414_7.pdf.
- Secades Villa, Roberto (s/f). *Uso y abuso del alcohol en jóvenes*. Universidad de Oviedo. Recuperado del sitio <http://www.psico.uniovi.es/REIPS/v1n0/articulo6.html>.
- Secretaría de Educación Pública (1982a). *Acuerdo Número 97, que establece la Organización y funcionamiento de las Escuelas Secundaria Técnicas*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación. Consultado el viernes 3 de diciembre de 1982, desde la página: <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/sustento/a97.pdf>
- (1982b). *Acuerdo Secretarial 98 sobre la Organización y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Secundaria (1982b)*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el martes 7 de diciembre de 1982. Recuperado de la página: <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/sustento/a98.pdf>.
- (s/f). *Reglamento Disciplinario del Subsistema de Secundarias Técnicas de Baja California Sur*. Recuperado de la página: http://www.sepbcs.gob.mx/Educacion%20Basica/Secundarias%20Tecnicas/Nuevo_Reglamento.pdf.

Sús, María Claudia, (2005). Convivencia o disciplina. ¿Qué está pasando en la escuela? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, D.F., Comie, 10(27), 983-1004.

UNESCO, (2001). *Cultura de Paz en la escuela. Mejores prácticas en la prevención y tratamiento de la violencia escolar*. Resultados del concurso regional de la red de las escuelas asociadas a la UNESCO en América Latina y el Caribe. OREALC.

Vásquez Robles, Héctor y Martínez Rizo, Felipe, (2006). *Panorama Educativo de México 2005. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México: INEE.

Villatoro, J. *et.al.*, (2001). Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco en Estudiantes del Distrito Federal: medición otoño 2000. *Reporte Global del Distrito Federal*. México: INP-SEP. Recuperado del sitio web: http://www.inprf.org.mx/sociales/encuestas/Estudiantes/Encuesta_2000/REPORTE/Global/TabCont.htm.

Weilandt, Andreas (s/f). *La drogadicción, su impacto en la sociedad y el rol del trabajador social en la drogadicción*. Recuperado de la página: <http://www.monografias.com/trabajos13/ladrogcc/ladrogcc.shtml#>.

Agradecimientos

Este informe fue enriquecido en sus diversos apartados gracias a los comentarios y sugerencias de varias personas que leyeron versiones previas.

De otras áreas del INEE, Ma. de los Ángeles Alba Olvera, Subdirectora de Control de Gestión y especialista en temas de educación para la paz y los derechos humanos, y José Luis Cerda Sánchez, Jefe del Departamento de Vinculación Académica de la Dirección de Relaciones Nacionales y Logística.

De la propia Dirección de Evaluación de Escuelas, de la que forman parte los autores de este informe, Edna Huerta Velásquez, Yuriko Teresa Benítez Ríos y Adán Moisés García Medina, integrantes de la Subdirección de Evaluación de Factores de Aula; asimismo, Ma. Guadalupe Pérez Martínez, Horacio Pedroza Zúñiga, Ernesto Treviño Villarreal y Paul Ramírez de la Cruz, de la Subdirección de Evaluación de Factores Escolares. Finalmente, Guadalupe Ruiz Cuéllar, directora del área.

Con énfasis distintos en la retroalimentación a los aspectos conceptuales, metodológicos y técnicos y a los análisis e interpretaciones formulados por los autores, cada una de esas lecturas contribuyó a mejorar sustancialmente el documento final.

A todos ellos un reconocimiento por su valiosa contribución a las fortalezas del producto final. Las debilidades y omisiones del mismo son sólo atribuibles a los autores.