



Revista Mexicana de Investigación Educativa

ISSN: 1405-6666

revista@comie.org.mx

Consejo Mexicano de Investigación Educativa,
A.C.

México

Muñoz Abundez, Gustavo

Violencia escolar en México y en otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto
Nacional para la Evaluación de la Educación

Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 13, núm. 39, octubre-diciembre, 2008, pp. 1195-
1228

Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003908>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

VIOLENCIA ESCOLAR EN MÉXICO Y EN OTROS PAÍSES *Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*

GUSTAVO MUÑOZ ABUNDEZ

Resumen:

En el presente trabajo se analiza la magnitud de la violencia que reportan los alumnos de primaria y secundaria de México a través del informe *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*, presentado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Se comparan los datos de este estudio con información internacional sobre la magnitud de la violencia escolar observada, también se sugieren alternativas de exploración de la problemática en las escuelas del país a partir de los resultados que ofrece el informe analizado. Con las reservas que señala el artículo, en la comparación se identifican países que reportan menores y mayores proporciones de violencia en sus alumnos.

Abstract:

This study analyzes the magnitude of violence reported by elementary and secondary students in Mexico in the document entitled, "Discipline, Violence and the Consumption of Harmful Substances at Elementary and Secondary Schools in Mexico", presented by the National Institute for the Evaluation of Education. The data are compared with international information on the magnitude of observed school violence, and alternative suggestions are made for exploring the problem at school, based on the results given in the analyzed report. Considering the reservations indicated in the article, the comparison identifies countries that report lesser and greater proportions of violence among their students.

Palabras clave: violencia escolar, educación básica, análisis comparativo, México.

Keywords: school violence, elementary education, comparative analysis.

Gustavo Muñoz Abundez es investigador de la Dirección de Evaluación de Escuelas del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y profesor-investigador del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Av. Adolfo López Mateos núm. 437, col. Centro, 20000, Aguascalientes, Ags., México. CE: 95100120@correo.uaa.mx

Introducción

La violencia es un tema de actualidad en el mundo y particularmente en México. Los medios de comunicación destinan amplios espacios para difundir hechos en extremo violentos que ocurren en distintas regiones del país. Líderes de opinión, analistas sociales y políticos manifiestan su preocupación por tal situación, lo que ha contribuido a agudizar en el imaginario colectivo la impresión de que la violencia crece exponencialmente y de manera incontrolada en todos los aspectos de la vida social.

Por otra parte, como uno de los ejes dominantes en el discurso del gobierno federal en el primer año de la presente administración (2006-2012), se incorporó la referencia a estos temas, al parecer asumiendo la intención de, por lo menos, incidir en la percepción de seguridad de las familias mexicanas con estrategias programáticas cuyas denominaciones son muy sugerentes, tales como “Limpiemos México” o “Rescate de espacios públicos”.

En consonancia con ese discurso, en febrero de 2007, se presentó el programa denominado “Escuela Segura”, que pretende convertir a los centros escolares en “espacios libres de violencia, delincuencia y adicciones” (SEP, 2007). Su perspectiva es focalizarse, al menos de inicio, en los 45 municipios del país que concentran 58% de los índices delictivos, lo que implica claramente una asociación entre la conducta delictiva y las políticas de prevención de la violencia en la escuela.

Al parecer, el tema se ha abordado desde la política educativa con una perspectiva de la violencia en tanto delito asociado con conductas que entran en el terreno de la ilegalidad. Si bien es cierto que en otros países hay algunos estudios que buscan explorar desde ese enfoque la violencia en las escuelas, como el dirigido por el Departamento de Justicia de Canadá (Department of Justice Canada, 2003) –que buscaba establecer el impacto de algunos programas de prevención del delito– y los realizados en Francia e Israel, entre otros, que exploran la relación de la violencia escolar con la conducta delictiva (Avilés, 2002; Soen, 2002), el tema se ha analizado más como una dimensión de la interacción entre los actores escolares, particularmente los alumnos, en el contexto cotidiano en los diversos espacios de la escuela. Esta perspectiva identifica al concepto de violencia con el de acoso escolar o con el término en inglés de *bullying*. La distinción es importante porque esta última es más bien el enfoque que ha generado principalmente el conocimiento disponible sobre la violencia escolar.

En este contexto y considerando que ya se ha establecido con cierta precisión la magnitud de la violencia en las escuelas en un estudio nacional sobre esta temática a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) –que se comenta en el siguiente punto– es necesaria la reflexión desde distintas perspectivas sobre diversos temas, entre ellos, la medida en que se presenta este fenómeno con referencia a lo que sucede en otros lugares del mundo así como identificar algunas posibilidades de enriquecimiento, precisión y profundización de la información con la que ya se cuenta en el informe señalado.

Tal es la pretensión del presente trabajo, para ello se ha hecho la revisión documental de informes de investigación que han llevado a cabo acercamientos similares a los del INEE, es decir, que pretendan explorar la proporción de estudiantes que participan en actos de violencia como agresores o como víctimas, especialmente con muestras que intentan describir el fenómeno en países o regiones. El objetivo de la comparación es ubicar los resultados disponibles en México con respecto de los que se han publicado en otros contextos.

El estudio realizado por el INEE

La violencia en la escuela o el acoso escolar es un problema complejo y se manifiesta de manera muy diversa, más allá de sus connotaciones delictivas o sus posibles vínculos con esa dimensión. Hay distintos tipos de violencia y diversas tipologías para clasificarlos, los especialistas coinciden en que no es fácil su definición, entre otras cosas por las variaciones culturales en torno a lo que se considera un acto violento y a los distintos matices e interpretaciones que adquieren las acciones de las personas en la compleja interacción humana.

En México, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007) ha publicado recientemente los resultados de un estudio denominado *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México* en el que proporciona, entre otros, datos puntuales sobre la magnitud de la violencia en las escuelas primarias y secundarias del país según la viven y la reportan los propios alumnos y docentes. El INEE incorpora a esa información lecturas sobre la manifestación de la violencia en combinación con datos de la propia escuela, de la familia y del contexto de los planteles, con base en información que proporcionaron los mismos actores.

Considerando que la investigación sobre el tema empezó sus acercamientos en Europa en la década de los setenta, actualmente hay una importante producción en investigación internacional y contamos con valiosas aportaciones desde la teoría para la comprensión del fenómeno de la violencia escolar. En la región iberoamericana destacan, por ejemplo, los trabajos de Miriam Abramovay, en Brasil; los de Alfredo Furlan y Sylvia Ortega, en México; así como los de Rosario Ortega, en Nicaragua y España. En Noruega y el mundo anglosajón sobresalen los estudios de Dan Olweus –el iniciador de la investigación sobre el tema– y de Peter K. Smith en Inglaterra; en Asia destacan, entre otros, los trabajos de Johi y Morita y de Mitsuri Taki.

El estudio del INEE en México es valioso, entre otras cosas, porque permite *dimensionar* –en el sentido de representar su incidencia– de manera general y con una perspectiva transversal el problema de la violencia en los planteles de educación básica de todo el país, además de que ofrece descripciones de lo que sucede en algunas escuelas secundarias específicas, integrando resultados de un acercamiento de gran escala –cuantitativo– con los de una aproximación de pequeña escala –cualitativo–. Asimismo, los resultados de dicho trabajo invitan a reflexionar cuidadosamente acerca de una variedad de implicaciones en distintos aspectos asociados y sirven para estimular la reflexión sobre el tema en el contexto de las escuelas mexicanas.¹

Los resultados del acercamiento de gran escala que ofrece el INEE son generalizables al sistema educativo mexicano así como a los estratos o modalidades principales en que se divide el servicio educativo que, para el caso de primaria, se trata de escuelas urbanas, rurales, comunitarias e instituciones particulares y, para secundaria, de generales, técnicas, a distancia o telesecundarias y particulares. En la investigación educativa nacional sobre el tema no hay un antecedente que cumpla con esta importante característica en la exploración del fenómeno.

Breve referencia a la definición de la violencia

Existe un fuerte debate en torno a la definición del término violencia. Su uso tiene aplicaciones muy diversas y hay quienes defienden, incluso desde esa perspectiva, la postura de que la naturaleza del fenómeno es sustancialmente diferente de algunas culturas a otras, por lo menos en determinadas manifestaciones (Taki, 2001). No obstante estas diferencias,

hay acuerdos sobre su significado que son más o menos aceptados y que la investigación ha ayudado a construir.

En una conferencia sobre política e investigación sobre el tema, celebrada en Noruega en 2004, convocada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), los países participantes publicaron conjuntamente un documento en el que coincidían en que las definiciones de violencia se refieren típicamente a “un ejercicio de poder injusto o abusivo, particularmente cuando es repetido y sistemático” (OCDE, 2004:3). Estos países reconocieron que existen “áreas grises” en cuanto a cuándo y en qué momento conductas inconvenientes o poco respetuosas se convierten en violencia aun cuando sean menores pero de repetida aparición.

Al analizar tres definiciones de violencia: una de enciclopedia, otra que proviene de una autoridad en el tema como la de Olweus y la que ofrece la Organización Mundial de la Salud, Smith (s/f) afirma que esos conceptos tienen dos coincidencias: primero: que la violencia *causa algún tipo de daño* –físico, psicológico, material, etcétera– o al menos amenaza con causarlo y, segundo, que la violencia *es intencionada* (no aplicaría entonces para el daño accidental). Asimismo, este autor advierte que, por lo general, las definiciones difieren en cinco aspectos:

- 1) si la violencia sólo se refiere al plano físico o incluye otras manifestaciones;
- 2) si sólo se refiere a las personas o también a los objetos o instalaciones;
- 3) si se refiere a su abierta manifestación o también a la posibilidad de la misma –a la amenaza de su manifestación–;²
- 4) si el ejercicio de la violencia se justifica “legalmente” o no, para controlar alumnos o personas que cometen, a su vez, actos disruptivos o incluso ilegales; y
- 5) si la violencia se ejerce por un individuo o se puede ejercer impersonalmente, por un grupo de individuos o incluso por una institución, como la escuela, por medio de su reglamento, sus prácticas o hábitos en relación con el trato a las personas.

Esta diversidad en las implicaciones de la definición desde el punto de vista lingüístico también existe disciplinarmente e, incluso, históricamente, tal como lo señala Sanmartín (2006). Además, uno de los dos aspectos centrales de los conceptos de violencia identificados por Smith

no necesariamente se cumple en ciertas formas de definir el término, por ejemplo, la violencia impersonal que ejerce un grupo de individuos o una institución *puede no ser* intencional debido a que tiene orígenes más bien estructurales o culturales; sin embargo, se agrede de hecho a algunas personas con prácticas, normas o hábitos.³ Por lo tanto, una definición ampliamente aceptada por los especialistas está todavía lejos de alcanzarse.

No obstante lo anterior, en otro trabajo proponemos una clasificación de las formas o tipos básicos de violencia que existen *específicamente* entre alumnos (Ruiz y Muñoz, en prensa); éstos son agresión: *física*, que puede ser *directa*, por medio de golpes, patadas, etcétera, dirigida a la persona, e *indirecta* en el caso de daños o robo de objetos personales; *verbal*, que puede ser cara a cara o utilizando *medios diversos* como cartas, notas, recados, correos electrónicos y/o mensajes de texto, en donde el agresor puede ser identificado o no; y la *social*, que consiste en la *dispersión de rumores* que busca violentar a la víctima generando sobre ella una percepción social negativa, promoviendo una etiqueta o un prejuicio sobre ella entre los miembros del grupo, la *exclusión social* que limita la aceptación de la víctima en el grupo de pares y *la burla*. Algunos autores identifican como una dimensión más la agresión psicológica y su asociación con la afectación de la autoestima o a la manifestación de temor; en nuestra opinión, esta última se trata de una dimensión que atraviesa todas las formas de agresión ya señaladas, pues los impactos referidos pueden ser consecuencia de cualquiera de ellas. Por su parte, el informe elaborado por el INEE retoma algunas de estas manifestaciones de violencia o acoso escolar.

Exploración de la magnitud de la violencia:

algunas alternativas en el camino que falta por recorrer

Los objetivos del estudio que presenta el INEE son claramente de naturaleza descriptiva, en lo general, su pretensión fue caracterizar algunos rasgos de la violencia en las primarias y secundarias del país, explorando el fenómeno. Es decir, no pretendió, al menos de manera principal, medir asociaciones entre las variables consideradas o encontrar aquellas que ofrecieran explicaciones parciales del fenómeno; acaso implícitamente su propósito fue estimular la reflexión en ese sentido.

Hay tres hechos que se observaron en las respuestas de los estudiantes, puntualmente señalados en el informe:

- 1) la cantidad de alumnos que reportaron su participación en actos de violencia, relativamente, son pocos;
- 2) más alumnos de primaria que de secundaria reconocen su participación en actos de violencia; y
- 3) hay menos que reconocieron participar en actos de violencia en comparación con los que señalaron haber sido víctimas de la misma; como se observa en la gráfica 1 (a y b).

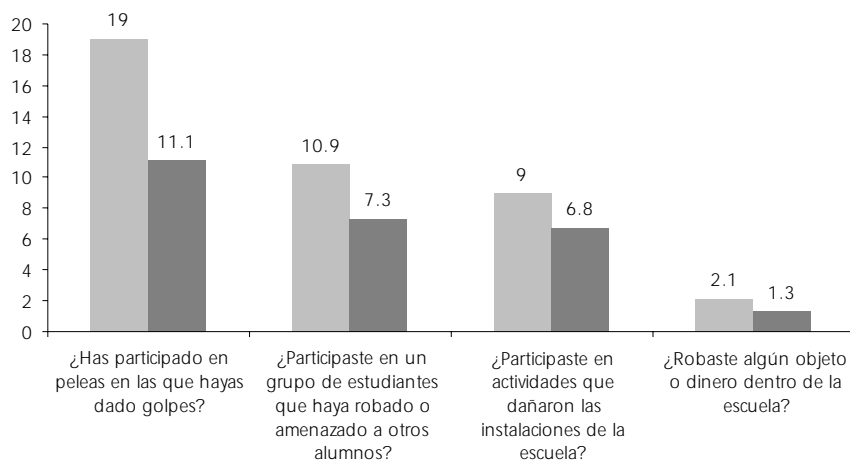
Específicamente con respecto a la magnitud de la violencia, el INEE señala que, no obstante la presencia del problema “Los datos sugieren en general, una muy baja incidencia de las problemáticas abordadas” (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007:36),⁴ esta apreciación se basa, desde luego, en una perspectiva muy amplia, se habla para los aproximadamente 20 millones de alumnos de primaria y secundaria del país y en un estricto apego a la frecuencia de aparición de las respuestas de quienes aceptaron su participación en comparación con los que no lo hicieron; el informe precisa, sin embargo, que hay algunos casos donde las manifestaciones de los actos violentos se reportaron en un porcentaje alto, aunque son los menos. Esta conclusión invita a ampliar la reflexión.

El acercamiento del INEE tuvo algunas acotaciones metodológicas. Por las características del instrumento que se utilizó para acercarse al fenómeno –un cuestionario denominado “de contexto”⁵ que incluía preguntas sobre varios aspectos, entre ellos los relacionados con la violencia– y por la magnitud de la información que se obtuvo –es decir con la aplicación a casi 48 mil alumnos de primaria y a un poco más de 52 mil de secundaria, así como a alrededor de 22 mil profesores de primaria y aproximadamente a 6 mil de secundaria– naturalmente resultaba complicado que se captara la complejidad y riqueza del fenómeno en aspectos como las motivaciones que tienen los alumnos que agraden, los sentimientos y situaciones asociados con la conducta violenta, el impacto en quienes son víctimas, las variadas posibilidades de agresión a los compañeros, los espacios en donde principalmente se da la agresión, las formas en que los estudiantes experimentan esas situaciones, etcétera.

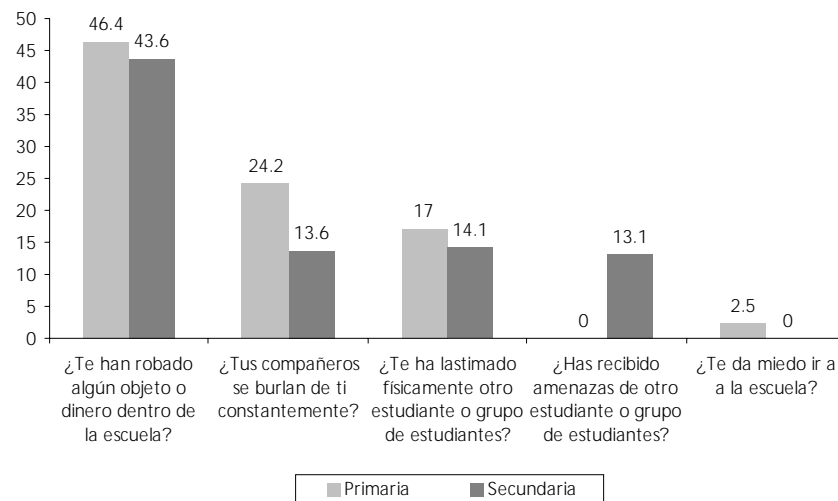
GRÁFICA 1 (A Y B)

Porcentaje de alumnos que participaron y fueron víctimas de violencia en primaria y secundaria

1A Participación en violencia



1B Violencia recibida



Nota: En las últimas dos preguntas el porcentaje no es cero, el informe del INEE no presenta el dato porque fueron variables que no se agruparon utilizando la técnica de análisis de componente principales. Fuente: Elaboración propia a partir de INEE (2007).

Por lo tanto, debido a esas particularidades del acercamiento no se exploraron todas las posibles manifestaciones de agresión, especialmente las más sutiles. De tal forma, es necesario ampliar esa conclusión enriqueciendo, desde el punto de vista del diseño de nuevos acercamientos, la precisión del estudio en el sentido de incluir manifestaciones de acoso escolar como la agresión indirecta (verbal o social) que utiliza distintos medios: notas, recados, correos electrónicos, mensajes de texto vía teléfono celular en algunos contextos –especialmente en secundaria– y el contenido de ese tipo de agresión o, por otra parte, la forma social que se manifiesta en exclusión relacionada con distintas características personales y sociales de los alumnos, la dispersión de rumores sobre los compañeros, el daño a las pertenencias, entre otros.

El *Estudio Cisneros* (Oñate y Piñuel y Zabala, 2006)⁶ identificó 25 formas de manifestar violencia hacia los compañeros en la escuela que se incluyen en la tabla 1. Casi todas “menos evidentes” de lo que comúnmente se pregunta en la mayoría de los estudios que aquí se refieren. Es discutible que los distintos tipos de violencia en esta clasificación sean mutuamente excluyentes en sentido analítico, pero tienen la ventaja de identificar un conjunto bastante completo de manifestaciones violentas en la escuela.

TABLA 1
Conductas violentas que se pueden ejercer a otros alumnos

• Llamarle por motes	• No hablarle	• Reírse de él cuando se equivoca	• Insultarle
• Acusarle de cosas que no ha dicho o hecho	• Contar mentiras acerca de él	• Meterse con él por su forma de ser	• Burlarse de su apariencia física
• No dejarle jugar con el grupo	• Hacer gestos de desprecio hacia él	• Gritarle	• Criticarlo por todo lo que hace
• Imitarlo para burlarse	• Odiarlo sin razón	• Cambiar el significado de lo que dice	• Darle puñetazos, patadas
• No dejarlo hablar	• Esconderle las cosas	• Ponerle en ridículo frente a los demás	• Tenerle manía (estar contra él, tenerle <i>idea</i>)
• Meterse con él para hacerlo llorar	• Decir a otros que no estén con él o que no le hablen	• Meterse con él por su forma de hablar	• Meterse con él por ser diferente
• Robar sus cosas			

Tomado de: Oñate y Piñuel y Zabala (2006).

Siempre está presente el hecho de que el significado particular que en determinados contextos tienen algunos de los actos de esta clasificación puede variar. En algunos lugares, la manifestación esporádica, con intensidades bajas y en determinadas circunstancias de algunas de estas conductas probablemente no sean consideradas como actos de violencia, sino parte de la diversión de los alumnos, por lo que fijar el punto donde se vuelven agresión es uno de los retos de un ejercicio analítico y clasificatorio.

Olweus (en Benítez y Justicia, 2006) establece una referencia para ello: frecuencia mínima de una semana y una duración mínima de seis meses, criterio que nos parece, por otra parte, un tanto arbitrario.

El informe del INEE presenta diversos análisis de las manifestaciones de violencia en función de aspectos que son de distinto nivel de agrupación: los relativos al alumno, como género o edad; a la clase, como las sanciones que ha recibido por faltarle al respeto al profesor; a la familia, como la frecuencia en que los padres saben en dónde se encuentra su hijo cuando no está en la escuela o la percepción de la conflictividad en las relaciones familiares que tiene el estudiante, entre otros. También hay datos correspondientes a la escuela, como el grado de exigencia académica y qué tan estricta considera el alumno a la disciplina en la institución o, finalmente, relativos a la modalidad del centro escolar al que asiste.

Estas comparaciones arrojaron en el estudio del INEE algunas variaciones significativas en la violencia observada que ya sugieren aspectos relevantes en los que hay que afinar el conocimiento disponible. En ese sentido se encontró, por ejemplo, que ser hombre, haber reprobado –y por lo tanto estar en extraedad– o tener baja calificación, haberse cambiado de escuela, percibir cierto grado de conflictividad en las relaciones interpersonales de su familia y haber sido sancionado por faltarle al respeto al profesor, entre otras, son características de aquellos estudiantes que en mayor proporción aceptaron participar o ser víctimas de violencia.

A partir de estos hallazgos, es necesario realizar estudios en México que consideren, desde su diseño, algunas técnicas analíticas disponibles que permiten identificar la magnitud con la que cada una de estas variables, ubicadas en distinto nivel de agrupación (del propio alumno, del aula, de la escuela, de la modalidad, etcétera), contribuye a explicar la magnitud de las conductas violentas que se observan o, dicho de otra manera, a jerarquizar la importancia de tales variables en términos de su poder predictivo de la

conducta violenta. Esto es posible con técnicas de análisis multinivel aplicadas a un conjunto de datos agrupados con distintos criterios, como los que se han comentado, contribuyendo así a establecer la magnitud con la que determinadas variables particulares –ya identificadas en el estudio del INEE– explican las variaciones en la manifestación de conductas violentas en los estudiantes.⁷

En otros países ya se han hecho trabajos desde esta perspectiva. Por ejemplo, el Instituto de Investigación Criminológica del estado alemán de Baja Sajonia o Niedersachsen obtuvo, en 2005, información de alrededor de 23 mil alumnos acerca del clima escolar y las conductas violentas en la escuela, la mayoría (17 mil 21 estudiantes) cursaban el noveno grado y una menor cantidad (6 mil 142) el cuarto. Con la aplicación de estas técnicas encontraron que los predictores más importantes para la aceptación de la violencia como alternativa para la interacción y para exponerse a ella en los medios (videojuegos, películas, etcétera) son algunas características del individuo en primer lugar. Otros predictores importantes son algunos antecedentes de violencia familiar (Möble, Kleimann y Rehbein, 2008).

Con la misma herramienta analítica y con la misma base de datos que el estudio anterior, sólo que concentrado en los alumnos de cuarto grado, Simonson (2008) encontró que algunas características de composición de la clase, específicamente la proporción de estudiantes inmigrantes y la de aquéllos con padres con poca escolaridad, explican de manera importante la violencia observada; adicionalmente, algunas conductas de crianza de los padres y la existencia de violencia doméstica también resultaron variables predictoras de este fenómeno en los alumnos.

Por otra parte, la tendencia de que más alumnos de primaria que de secundaria aceptan participar en actos violentos también se ha observado en otros países, por ejemplo, un estudio del Instituto Nacional para la Psicología y Psicopatología Infantil en conjunto con el Centro Nacional de Monitoreo sobre las Drogas, en Eslovaquia, observa una tendencia prácticamente igual (Nociar, 2008). Algunas alternativas para explicar esta tendencia es que el fenómeno es manifestado en mayores proporciones en las generaciones más jóvenes o, como señala el INEE, los alumnos de secundaria son más reacios a autoincriminarse aunque, dada la naturaleza exploratoria de los acercamientos, es aventurado inferir al respecto.

El contexto de la escuela es clave para comprender la violencia en su interior

Como se comentó, el informe del INEE contiene resultados de dos acercamientos, uno denominado de gran escala y otro de pequeña. Tratándose de un país tan extenso y diverso, y dada la naturaleza del acercamiento de gran escala, la conclusión sobre la magnitud de la violencia reportada por los alumnos no refleja los matices y particularidades de contextos específicos y las problemáticas sociales que rodean a la escuela que puedan estar asociadas con la manifestación de determinadas formas de violencia en su interior. No obstante, el acercamiento de pequeña escala que se reporta en el mismo informe del INEE, hecho en 20 secundarias de cinco entidades del país –que entre otras cosas exploró las características del sistema de disciplina de las escuelas visitadas y algunas de las conductas violentas más visibles en los estudiantes– ofrece datos que vinculan el contexto propio de la escuela con dichos comportamientos. Por ejemplo, las agresiones verbales y físicas se presentan de manera más evidente en escuelas de contextos marginales (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007:151), también se observó que en los pocos casos –dos– en donde se detectó la tendencia de los alumnos a formar o ser parte de pandillas, claramente el personal de la escuela señaló la presencia de estos grupos alrededor de la institución (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007:154). En México existen otros acercamientos que también consideran el contexto escolar, la mayoría se hicieron en el Distrito Federal y el Estado de México.

Por ejemplo, en un estudio realizado en 2002 por Velázquez (Velázquez, 2005) en nueve preparatorias de ocho municipios del Estado de México –cinco públicas y cuatro privadas– se presentan testimonios de algunos estudiantes sobre la violencia, que la consideran como un tema central en la escuela. Uno de ellos refiere su experiencia como “un infierno” otros señalan que cuando estuvieron en la secundaria “fue un problema muy grave” y que incluso fue motivo del cambio de escuela para algunos de ellos.

Ortega *et al.* (2005) proporcionan datos de la Ciudad de México provenientes de la Encuesta de Adicciones 2003 del Instituto Nacional de Psiquiatría y de la Unidad de Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil, entre los que destaca que 28.3% de los hombres y el 23.4% de las mujeres reportan que hay “muchos asaltos en los alrededores de su escuela”, cifra sin duda preocupante. Los autores también señalan que 30.9%

de los hombres y 23% de las mujeres considera que sus compañeros de escuela “son peligrosos”. Esta información muestra que ciertamente hay concentraciones urbanas donde el asunto da señales de alarma.

Tello (2005) describe el escenario social en el que se ubican escuelas que registran conductas violentas:

La presencia de ciertos elementos que hoy se significan como contribuyentes a la violencia y a la inseguridad como el graffiti, aun en las paredes de las escuelas; las tienditas enrejadas, espacios pequeños y oscuros, con máquinas de video juego; los billares, las vinaterías, los cafés internet –que principalmente conectan a experiencias sexuales y películas pornográficas y ocasionalmente a sitios de venta de resúmenes y tareas–; verdulerías o abarrotes que disimulan la venta de cerveza a los adolescentes, repiten y caracterizan la conformación de los espacios del entorno de las secundarias en las colonias populares (Tello, 2005:1169).

Sin embargo, este no es el único escenario que favorece las manifestaciones de violencia en la escuela, ya que la investigación en el tema ha mostrado que no es propia de contextos sociales desfavorables o de grupos específicos, sino que puede gestarse en todos los grupos sociales (Defensor del Pueblo, 2007). El INEE también encuentra que son los alumnos de escuelas particulares, en el caso de la secundaria, quienes aceptan en mayor medida que las otras modalidades haber participado en actos de violencia en el acercamiento de gran escala.

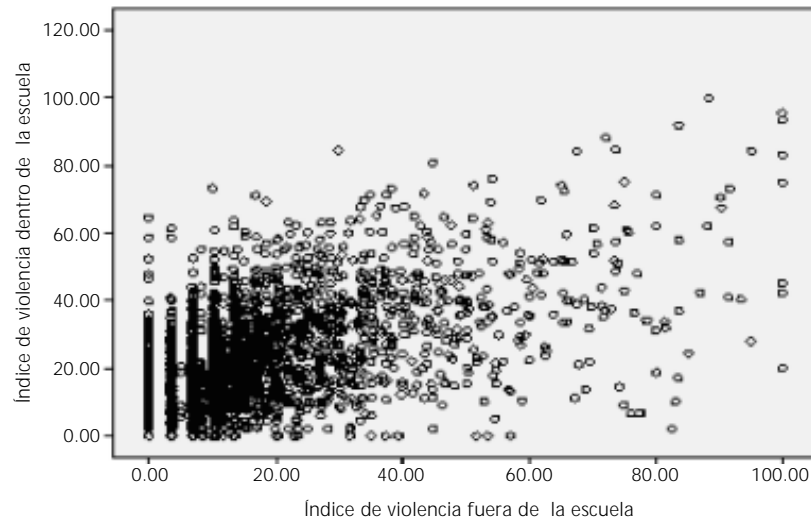
No obstante lo anterior, una tendencia que sí es generalizada es que los docentes que perciben mayor violencia al exterior de la escuela, también lo señalan al interior de la institución. La correlación entre los índices de violencia dentro y fuera de la escuela⁸ que se presenta en el informe del INEE es fuerte. En esa correlación, que se muestra en la gráfica 2, se observa que hay *algunos* puntajes que se ubican en el valor muy cercano a cien y que también reportan altos niveles de violencia alrededor de la escuela. En esos planteles el problema es, definitivamente, percibido como muy grave.

Por lo anterior, el contexto social de la escuela parece tener un lugar de primera importancia en la manifestación del fenómeno de la violencia. Al respecto, un estudio dirigido por la Universidad de Bergen en Noruega entre 1997 y 2002, con estudiantes de entre 11 y 15 años de edad, concluye

que las víctimas y agresores se involucran en diferentes tipos de relaciones disfuncionales con la familia, los pares, la escuela y la comunidad (Carvalhosa y Samdal, 2008).

GRÁFICA 2

Correlación entre los índices de violencia dentro y fuera de la escuela percibida por el profesor en el informe del INEE



Fuente: Elaboración propia a partir de INEE (2007).

Lo que también se observa en la gráfica 2 es que *son pocos los profesores que reportan niveles muy altos en su percepción* de violencia desde una perspectiva de sistema; por el contrario, la mayoría indica bajos niveles.

De lo anterior se desprende la necesidad de diseñar acercamientos cualitativos que exploren la naturaleza de los procesos sociales asociados con la violencia o acoso que se *filtran* a la escuela y los mecanismos mediante los que eso es posible, así como la manera en que ésta incorpora, detiene, atiende o incluso capitaliza la manifestaciones sociales asociadas con la violencia en términos formativos. Es importante conocer la experiencia de los individuos y los significados que construyen alrededor de las conductas y actitudes de agresión que se manifiestan con distinta intensidad al interior de los planteles educativos. El INEE reporta que *sólo son aproxima-*

damente dos alumnos de cada diez quienes agreden a otros compañeros, pero hay poca evidencia sobre la manera particular en que afecta el espacio social compartido por todos, de ahí la importancia de desarrollar ese tipo de acercamientos.

¿Es mayor la proporción de manifestaciones de violencia en México con respecto a otros países, comunidades o regiones?

Otra forma de explorar la incidencia del problema es la comparación de los datos del informe del INEE con los obtenidos en otros contextos. Cuando no provienen de investigaciones diseñadas para ese fin, estos análisis deben tomarse siempre con reserva dadas las distintas condiciones sociales, de los sistemas educativos, de los acercamientos metodológicos y de la dinámica cultural de los países donde surgen los datos. Al respecto, Benítez y Justicia (2006) señalan que las diferencias en los porcentajes de participación en violencia y victimización pueden deberse, entre otros, a las diversas formas de definición del concepto que se mide, a las diferencias en los instrumentos utilizados y a las características de la muestra.

Sin embargo, una vez establecidas dichas reservas, en las comparaciones de resultados de investigaciones independientes éstas no limitan el poder exploratorio y analítico de la comparación entre estudios que miden la proporción en la que se observan determinadas manifestaciones de violencia en la escuela, en ausencia de datos estrictamente comparables entre distintos contextos o para todos los casos.

Existen, por otra parte, algunos estudios transnacionales (cfr. Olweus, 1984 y Morita, 2001) que hacen comparaciones de datos entre países que son técnicamente válidas y que no han encontrado diferencias significativas (Carney y Merrel, en Benítez y Justicia, 2006), pero también hay trabajos que han encontrado diferencias importantes.

La encuesta HBSC y los resultados del INEE

En la literatura sobre el tema destacan dos estudios vinculados entre sí conocidos como la encuesta HBSC debido a las iniciales del grupo que lo coordina (Health Behaviour in School-aged Children Bullying Analyses Working Group).⁹ El primero de ellos incluyó a 25 países o regiones y recogió información de estudiantes de entre 11 y 16 años. Los datos corresponden al ciclo escolar 1997-1998 y se utilizó el mismo instrumento para todos. A excepción de Groenlandia, que lo aplicó de manera censal,

se utilizó un diseño muestral bietápico, primero de escuelas y posteriormente de alumnos dentro de cada escuela elegida en cada país. Originalmente, 28 naciones enviaron información, aunque tres de ellas no aportaron suficientes datos sobre las unidades de muestreo para considerarlos en los análisis comparativos. El promedio en tamaño de las muestras fue de cuatro mil 528 estudiantes, aunque el rango osciló entre los mil 648 y los seis mil 567.

Una de las conclusiones relevantes de este trabajo es que existe una variación muy importante –que Tonja *et al.* (2004) califican de “diferencias dramáticas”– entre alumnos que se ven involucrados en la violencia escolar entre los países participantes, con un rango que va desde 9 hasta 54%. La gráfica 3 muestra la proporción de estudiantes que se involucraron en situaciones de violencia, ya sea como agresores, como víctimas o en ambas circunstancias en estos países o regiones.

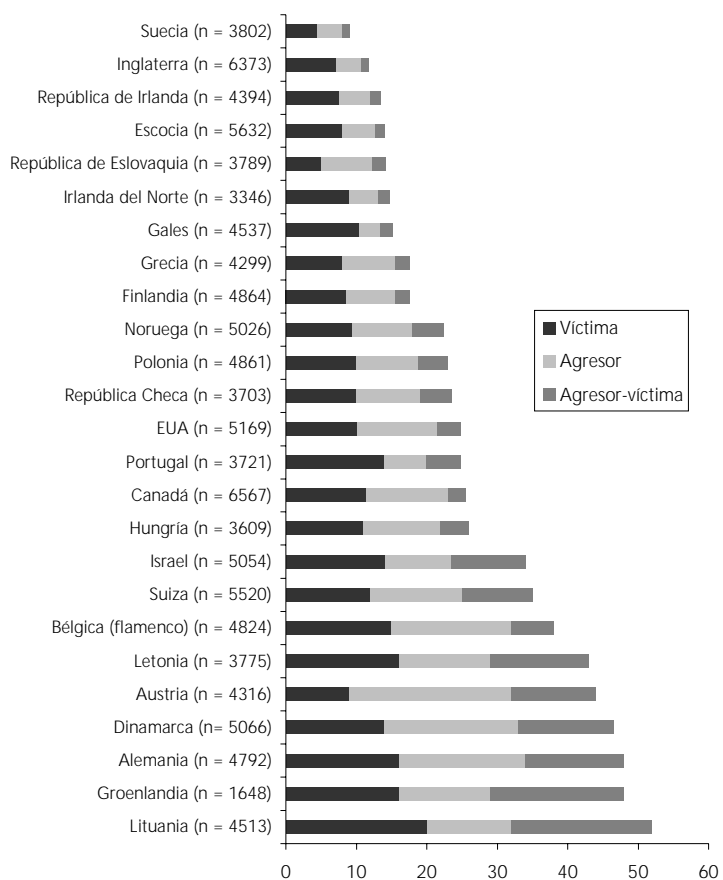
Se observa que en Finlandia, Grecia, Gales, Irlanda del Norte, República de Eslovaquia, Escocia, República de Irlanda, Suecia e Inglaterra la incidencia de este fenómeno es aproximadamente menor a 20%. De hecho, en Suecia se reporta en un porcentaje muy cercano a 10 y en Inglaterra es apenas superior a esta cifra. Los países que presentan una incidencia aproximada de entre 20 y 30% son Noruega, Polonia, República Checa, Estados Unidos, Portugal, Canadá y Hungría; mientras que los que se ubican en valores mayores a 30% son Israel, Suiza, Bélgica (de habla holandesa –flamenco–), Letonia, Austria, Dinamarca, Alemania, Groenlandia y Lituania.

Como se ha señalado, en México el porcentaje de alumnos que señalaron haber sido lastimados físicamente es de 17 en primaria. Esa proporción es similar al conjunto de los alumnos de Letonia, Alemania, Groenlandia y Lituania que fueron víctimas de *bullying*.

El porcentaje de estudiantes mexicanos de secundaria que han sido agredidos físicamente es de 14, parecido a lo observado en Dinamarca, Suiza e Israel con respecto a las víctimas de este tipo.

En contraparte, los alumnos mexicanos de primaria que han participado agrediendo a otros es de 19%, cifra muy parecida a la que reportan los daneses y alemanes; mientras que en los de secundaria este porcentaje es de aproximadamente la mitad (11), similar al observado en Estados Unidos, Canadá, Hungría e Israel.

GRÁFICA 3
Porcentaje de alumnos involucrados en acoso escolar en 25 países



Fuente: Tonja *et al.* (2004).

Desde una perspectiva general podría decirse que en esta comparación los estudiantes mexicanos se involucran en acciones donde hay agresión física en proporciones parecidas a las que se observa el *bullying* en países donde hay una relativa mayor incidencia de ese fenómeno, de entre los que participaron en ese estudio.

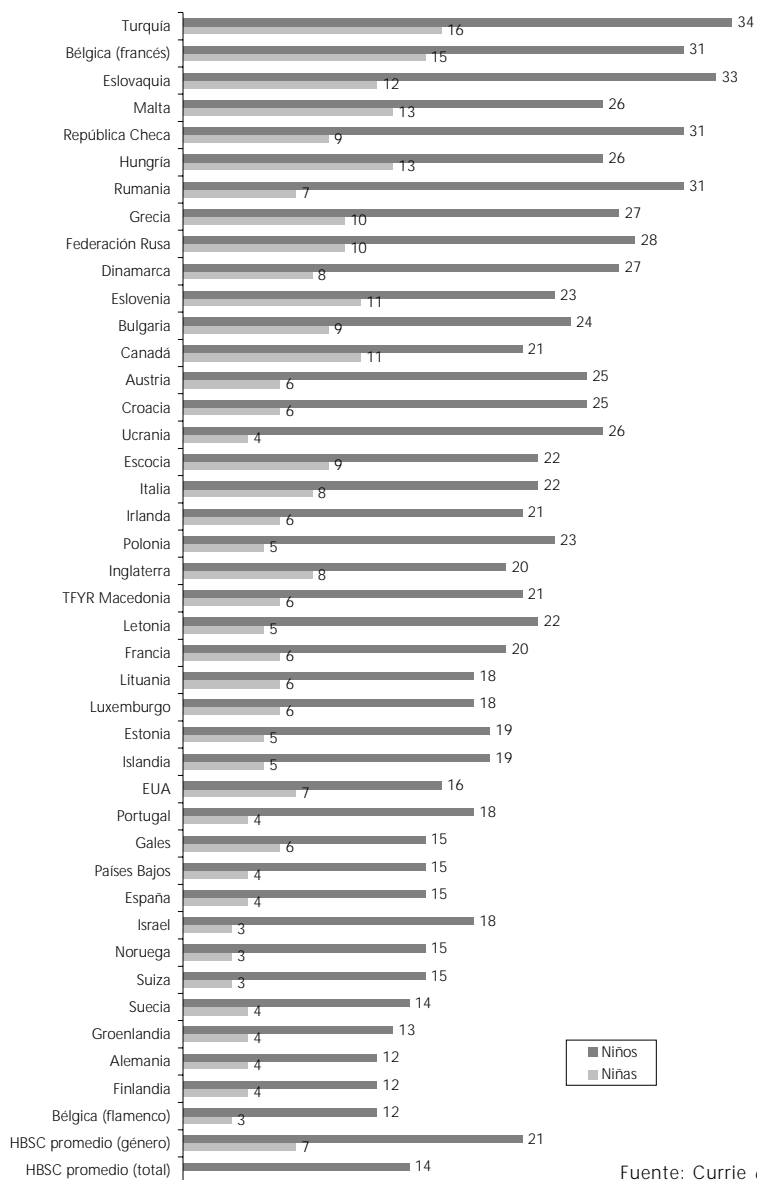
La gráfica 3 también permite asumir que una tendencia relativamente consistente entre países es que suele ser mayor la proporción de estudiantes que señalan haber sido víctimas que los que aceptan haber participado en actos de violencia, como también lo reporta puntualmente el trabajo del INEE con datos proporcionados por alumnos mexicanos. Los países en donde no parece seguirse ese patrón son Austria, Alemania, Bélgica y Estados Unidos.

Posterior al estudio comentado, el mismo grupo de trabajo llevó a cabo otro acercamiento con una metodología similar en el ciclo escolar 2005-2006 que se centró en explorar las inequidades en los servicios de atención a los adolescentes y cuyos resultados han sido recientemente publicados. En esta nueva versión participaron 41 países o regiones, 12 más que en el ejercicio previo. Una parte de la información que se obtuvo corresponde a una dimensión del *bullying*, donde específicamente se preguntó a los alumnos sobre su participación en peleas.

La gráfica 4 muestra el porcentaje de alumnos con 13 años que participaron en esa actividad al menos en tres ocasiones en los últimos doce meses en el conjunto de países y regiones que intervinieron. Los datos de esta gráfica se comparan con el porcentaje de participación en peleas de alumnos mexicanos de primaria, ya que la información se obtuvo en estudiantes de sexto grado que tienen una edad promedio aproximada a los 13 años. La comparación se considera en este caso *con mayor grado de legitimidad* que en el anterior, en el sentido de que la naturaleza de la acción sobre la que se pregunta a los alumnos es prácticamente la misma, ya que la pregunta que contestaron los mexicanos es si habían participado en peleas en las que hubieran dado golpes durante el ciclo escolar; en cambio, anteriormente se comparaba el *bullying* con participación en peleas y, como se ha apuntado, éstas son uno de los indicadores importantes de este fenómeno, aunque ciertamente no el único. Se observa, como en México, que en la mayoría de los países o regiones hay diferencias significativas entre hombres y mujeres.

La proporción de los alumnos mexicanos de primaria es similar al observado en los hombres de Islandia, Luxemburgo, Lituania y Francia. La comparación del porcentaje de los de secundaria se hace con los que en el estudio referido tenían 15 años (gráfica 5), aproximadamente la edad promedio de los de tercero de secundaria en México, quienes contestaron las preguntas aplicadas por el INEE. La similitud se encuentra con los hombres de Israel, Portugal, España, Bélgica y Suecia.

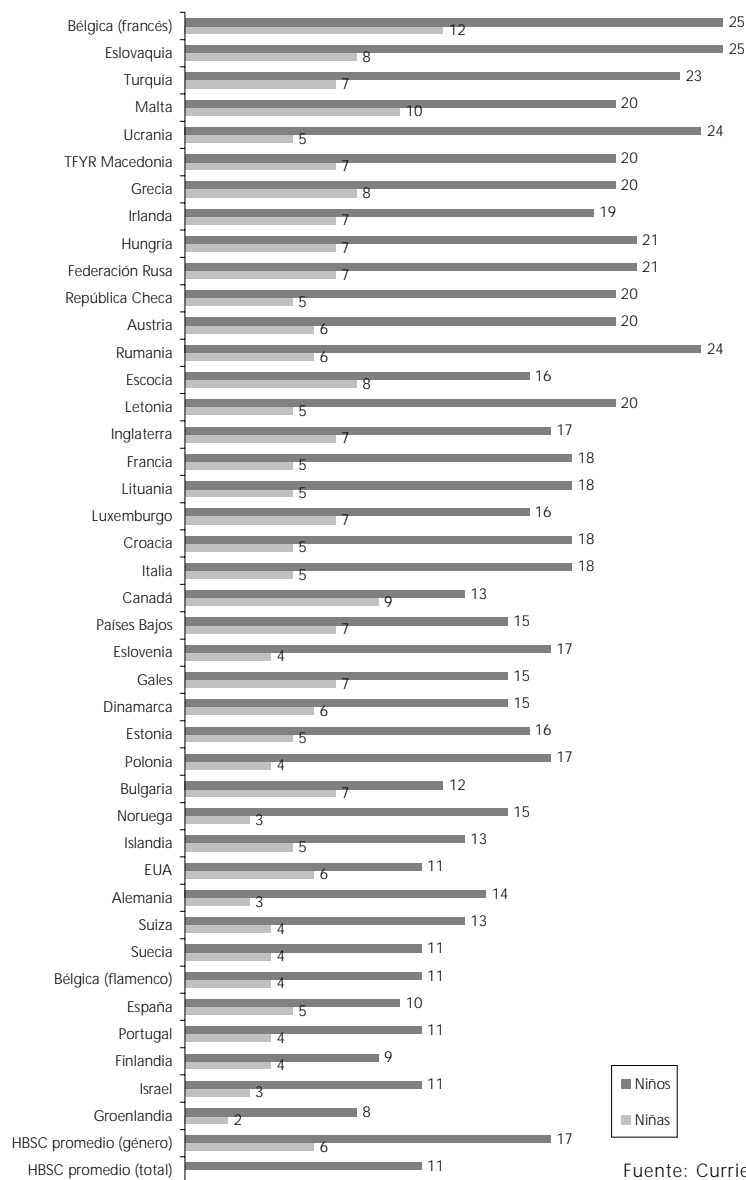
GRÁFICA 4
Porcentaje de hombres y mujeres de 13 años en distintos países que participaron en peleas por lo menos tres veces en los últimos 12 meses



Fuente: Currie *et al.*, 2008.

GRÁFICA 5

Porcentaje de hombres y mujeres de 15 años en distintos países que participaron en peleas por lo menos en tres veces en los últimos 12 meses



Fuente: Currie et al., 2008.

Otros estudios y los resultados del INEE

Comparaciones adicionales de otros estudios realizados en distintos países se presentan en la tabla 2, que muestra un comportamiento de la magnitud de la violencia con variaciones importantes. El porcentaje promedio de alumnos de primaria y secundaria que afirmaron participar en peleas en las que dieron golpes (agresores) en México es de 15% para ambos niveles y el de los que se dijeron agredidos físicamente también en ambos niveles (víctimas) es de 15.5%. Con estos datos puede asumirse que la situación mexicana es de menor magnitud que la de Turquía y Estados Unidos, mientras que es mayor que en Japón y Noruega y relativamente parecida a lo que pasa en Inglaterra, Holanda y Corea, aunque con porcentajes de víctimas y agresores ligeramente mayor que estos últimos tres países. Smith (s/f) no reporta los intervalos de confianza correspondientes a los porcentajes de esos países, por lo que no se puede establecer si las variaciones entre países con cifras similares sugieren diferencias significativas.

TABLA 2

Porcentaje de estudiantes involucrados en actos de violencia en distintos países

País	Aspecto explorado	%
Turquía (Falikasifoglu, 2004)	Participó en peleas en los últimos 12 meses	42
4,000 alumnos de 9° a 11° grados	Amenazó a otros	19
Corea (Kim, Koh y Levental, 2004)	Agredió	16.7
1,700 alumnos entre 12 y 14 años	Fue agredido	14.1
Estados Unidos (Nansel <i>et al.</i> , 2001)	Agresor	44.3
15,000 alumnos del 6° al 10°	Víctima	41.1
Inglaterra (Morita, 2000)	Víctima	12.2
Alumnos de 10 a 14 años		
Holanda (Morita, 2000)	Víctima	13.9
Alumnos de 10 a 14 años		
Noruega (Morita, 2000)	Víctima	10
Alumnos de 10 a 14 años		
Japón (Morita, 2000)	Víctima	9.6
Alumnos de 10 a 14 años		

Fuente: Elaboración propia a partir de Smith (s/f).

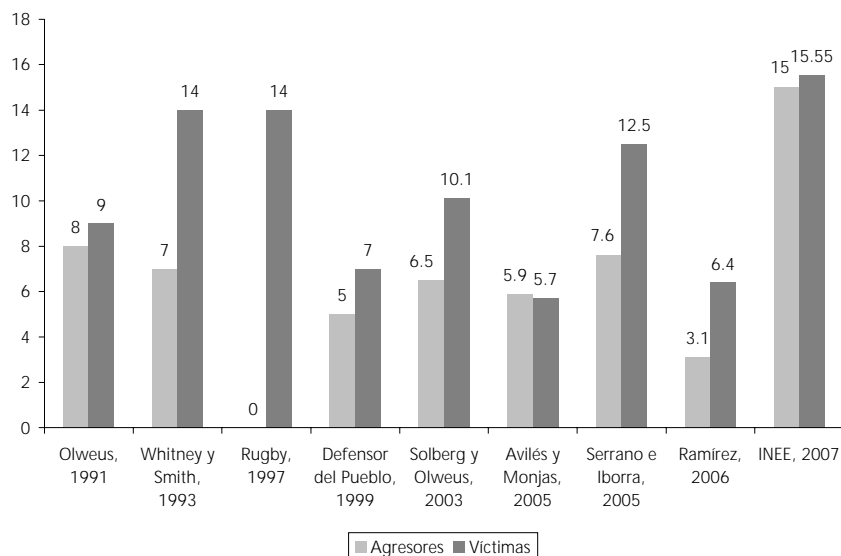
A pesar de lo anterior, en la porción de alumnos que se dicen víctimas de violencia destaca el caso de Estados Unidos, junto con Turquía, en cuanto a la participación en agresiones; no obstante que en los datos presentados anteriormente el porcentaje de quienes intervinieron en peleas en el vecino país, si bien no es de los menores –se encuentra entre los ubicados en un lugar intermedio–, tampoco es de los que se reporta mayor incidencia entre el conjunto de los 41 países estudiados.

De las comparaciones anteriores se desprende la idea de que los niveles de violencia en México, si bien presentan porcentajes más altos que algunos países, también son similares a los de otros con distintas características sociales y culturales.

Benítez y Justicia (2006) presentan los resultados de una serie de estudios en donde se observa la magnitud de las víctimas y los agresores. La gráfica 6 recoge esos resultados e incluye los del INEE.

GRÁFICA 6

Porcentaje de estudiantes involucrados en situaciones de violencia en distintos estudios



Nota: Rugby, 1997 no presenta porcentaje de agresores.

Fuente: Elaboración propia a partir de Benítez y Justicia, 2006 e INEE, 2007.

En la gráfica 6 se observa que el porcentaje de agresores es claramente menor que los observados en México, y hay tres estudios cuya proporción de víctimas de violencia es similar a la de este país. Con estos datos, no parece haber elementos suficientes para asumir que la magnitud de violencia en México es drásticamente distinta a la de otras naciones, aunque hay razones para suponer que posiblemente es mayor que en algunas de ellas.

Por otra parte un estudio con representatividad nacional, llevado a cabo en Canadá, señala que el porcentaje de alumnos de entre 11 y 12 años que han agredido a otros compañeros asciende a 13, mientras que para los que declararon ser víctimas ascendió a 11 (Craig, Peters y Konarski, 1998). Las edades de los estudiantes para ese trabajo corresponden a las de sexto de primaria del informe del INEE. La participación en peleas con golpes para ellos es de 19%, y para el caso de los alumnos que se dijeron lastimados físicamente de 17%. Específicamente para este grupo etario, la tendencia de mayor proporción en los agresores y menor en las víctimas se repite en ambos países con aproximadamente las mismas distancias en términos porcentuales, pero la magnitud de las cifras es claramente superior en el caso de los mexicanos, con diferencia de seis puntos con respecto de los canadienses, tanto en participación como en víctimas. Es probable que las diferencias sean estadísticamente significativas; si ese es el caso, hay más alumnos envueltos en esta problemática en México que en Canadá, al menos hacia el final del ciclo de educación primaria.

Violencia escolar en países con similitudes culturales o socioeconómicas con México

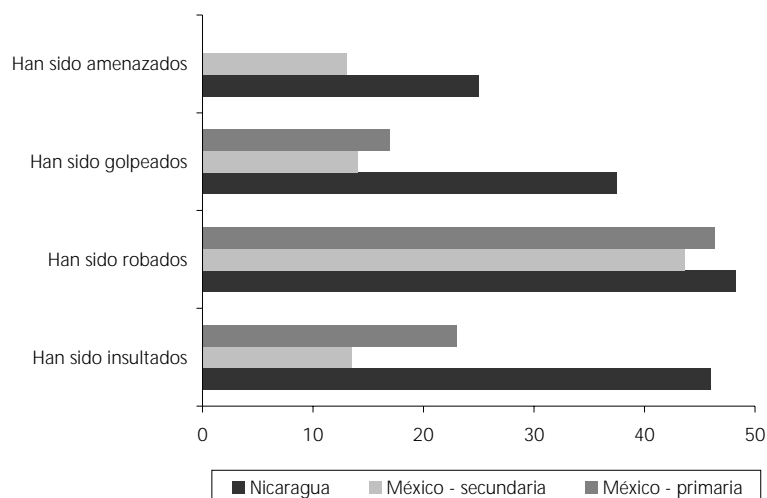
Hay algunos estudios cuyo interés, además de verificar la medida en que difieren de lo encontrado en México, estriba en el hecho de que se realizaron en países y comunidades en los que se puede asumir que comparten alguna característica con nuestro país. Los resultados que a continuación se presentan provienen de alumnos que hablan español y/ o viven en un país en vías de desarrollo.

Nicaragua

Un estudio dirigido por Ortega *et al.* (2005) sobre violencia entre iguales, cuya muestra es representativa de la población estudiantil del nivel primario en Managua,¹⁰ encuentra datos que, al compararlos con los del INEE, se observa que la magnitud para México es menor (gráfica 7).

GRÁFICA 7

Porcentaje de alumnos que reportaron la incidencia de distintos actos de violencia en Nicaragua y México



Fuente: Elaboración propia a partir de Ortega, 2005 e INEE, 2007.

La proporción de nicaragüenses y mexicanos que reportaron haber sido robados es muy similar (48.3% en los primeros, y 46.4 y 43.65% en los alumnos de las primarias y secundarias mexicanas, respectivamente); de hecho podría asumirse que es prácticamente la misma si se considera la variación en la precisión del porcentaje debido a los intervalos de confianza del dato puntual. Sin embargo, no ocurre lo mismo en la recepción de golpes (37.5% en Nicaragua, 17 y 14.1% en las primarias y secundarias mexicanas, respectivamente) y amenazas (25.5% en el país centroamericano y 13.1% en alumnos de secundaria del nuestro), cifras que difieren prácticamente el doble.

Brasil

Un estudio realizado en Brasil (Abramovay, 2005), que incluyó muestras de cuatro capitales y el Distrito Federal, señala que 4.8% de los alumnos manifestaron que en el último año habían sido golpeados en su escuela, cifra muy inferior al 17 y 14% de los estudiantes mexicanos de primaria

y secundaria que indicaron haber sido lastimados físicamente en el ciclo escolar previo.

Con respecto a la conducta de robo, en Brasil se reporta una tendencia parecida a la observada en México: 58.2% de los brasileños dijeron que habían sido víctimas de esta agresión, mientras que sólo 4.8% aceptó haber robado; 40% de los mexicanos manifestaron haber sido robados y sólo entre uno y dos de cada diez aceptaron haber robado algún objeto o dinero. La tendencia es la misma, aunque las proporciones de participación son mayores en Brasil.

Canarias y España

El Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC, 2005) presenta otro estudio con una muestra representativa de alumnos y docentes de secundaria, en donde se observa que 15.77% de los profesores de esa comunidad reportó que los conflictos en su escuela tenían que ver con violencia del alumnado. En esos términos, la comparación entre la percepción de los maestros indicaría una magnitud mayor en el dato correspondiente a nuestro país, donde 63% de los docentes manifiesta que en su escuela se registran peleas donde hay la presencia de golpes, aunque su frecuencia es muy baja.

No hay que olvidar, sin embargo, que muchos estudios han encontrado consistentemente –incluido el del INEE– que la percepción de los docentes sobre la magnitud de violencia que se vive en las escuelas suele tener sesgos en el sentido de que los profesores tienden a minimizar el problema.

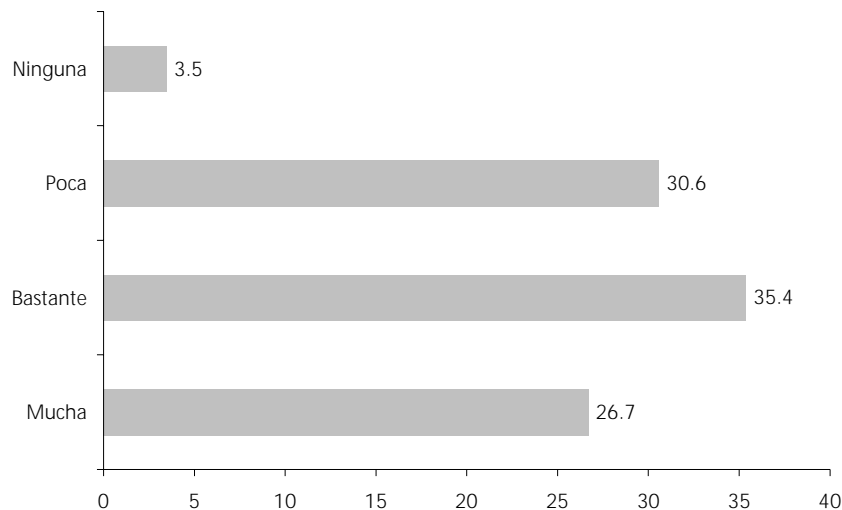
En el caso de los datos obtenidos en los alumnos de secundaria, el estudio de Canarias utilizó una escala para explorar el grado en que se dan las *peleas entre personas*, en ese caso los porcentajes se comportaron tal como se observa en la gráfica 8.

El cuestionamiento utilizado en ese instrumento no habla de golpes estrictamente, sino del término más genérico “peleas” y es posible que en ellas los estudiantes también incluyeran las de naturaleza verbal, tal vez eso explica que son muy pocos los que señalaron la categoría de “ninguna”.

Esto es diferente de lo que pasa en México, donde aproximadamente dos de cada diez alumnos participan o son víctimas de peleas con golpes; en Canarias, por el contrario, más de seis de cada diez afirman que estas riñas suceden con distinta frecuencia (si se suman las tres categorías de la escala). En este caso, la comparación muestra una magnitud menor en nuestro país.¹¹

GRÁFICA 8

Porcentaje de alumnos en los distintos grados que indican frecuencia de peleas entre personas en la escuela en la comunidad de Canarias



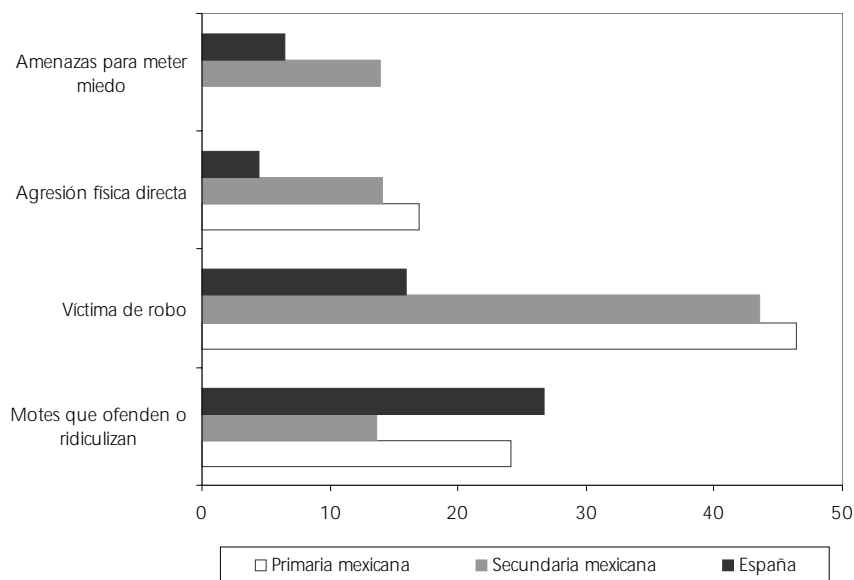
Fuente: Elaboración propia a partir de ICEC, 2005.

Por el contrario, existe otro estudio en España coordinado por una organización denominada Defensor del Pueblo avalado por la Unicef, que no necesariamente conduce a la misma conclusión. Ese trabajo cuenta con un diseño muy sólido y tiene representatividad nacional en la educación secundaria, la muestra incluyó tres mil estudiantes de 300 escuelas secundarias obligatorias; tiene la fortaleza adicional de contar con dos mediciones en el tiempo, lo que permite apreciar la evolución de la problemática en el periodo comprendido entre 1999 y 2006. Al comparar ambos estudios, uno de los resultados alentadores para España es que al parecer la tendencia en algunas manifestaciones de violencia indica una reducción con respecto de los datos disponibles de la primera medición. Ello permite asumir que las políticas preventivas y las líneas de intervención en la escuela pueden impactar positivamente en la magnitud con la que se manifiesta esta problemática en la escuela.

La gráfica 9 ofrece resultados del INEE y del estudio español. En esta comparación, que parece más pertinente por la coincidencia en las acciones vio-

lentas sobre las que se preguntó a los alumnos de que fueron objeto, hay señales de que el problema tiene una magnitud mayor en México, específicamente en algunas situaciones que se refieren en la gráfica.

GRÁFICA 9
Porcentaje de alumnos que reportaron la incidencia de distintos actos de violencia en España y México



Fuente: Elaboración propia a partir de Defensor del Pueblo, 2007 e INEE, 2007.

Aproximadamente la misma cantidad de alumnos mexicanos de primaria reportan burlas constantes (24.2%) en comparación con los españoles de secundaria que indican ofensas o ridiculizaciones (26.7%), mientras que el porcentaje de mexicanos de este último nivel educativo es menor, ya que quienes manifestaron esta situación representan alrededor de la mitad que los anteriores (13.6%).

En cuanto a haber sido lastimado físicamente, que es la manifestación de violencia por antonomasia, las diferencias en puntos porcentuales entre alumnos de primaria y secundaria mexicanos no parecen muy impor-

tantes: 17 y 14.1% respectivamente, pero considerando los intervalos de confianza que reporta el propio INEE, se puede afirmar que son estadísticamente significativas (en primaria el valor real se encuentra entre 16.3 y 17.8%, mientras que en secundaria entre 13.6% y 14.5%), por ello es muy probable que el porcentaje de alumnos españoles que han vivido la misma situación (4.4%) difiera significativamente de los mexicanos en cualquiera de los niveles educativos.

Otro aspecto donde la diferencia es muy clara es en el robo. La incidencia reportada por los alumnos mexicanos de ambos niveles educativos es similar (46.4 y 43.6%), pero es cerca de tres veces mayor que la de España (16%), sin duda es también desfavorable la situación en esta comparación. Finalmente, el tema de las amenazas no es tan distinto al anterior, nuestros alumnos de secundaria reportan alrededor de seis puntos porcentajes más que los españoles.

Finalmente, hay otros trabajos (Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano y Slee, en Stys, 2004) que hallan que en Canadá y Estados Unidos la magnitud de violencia es muy similar pero, al mismo tiempo, afirman que es mayor que en los países europeos. La comparación hecha aquí entre España y México apunta en el mismo sentido, es decir, nuestro país muestra porcentajes de incidencia mayores a los europeos y llama la atención que también en el caso de la investigación de Nicaragua los niveles de violencia son igualmente altos en comparación con los estudios de España.

Conclusiones

Los resultados del estudio del INEE tienen un potencial muy importante tanto para generar una amplia discusión sobre el fenómeno de la violencia en las escuelas de México, como para identificar líneas de investigación prometedoras. La perspectiva que utilizó el informe comentado ha sido también utilizada en otros países y contextos, permitió hacer aquí, salvando algunas diferencias y bajo determinadas consideraciones, algunas comparaciones con los resultados que se ubican en la literatura.

La valoración de la magnitud de la violencia como *muy baja* en términos relativos, hecha en el informe analizado, puede explorarse con mayor precisión en lo conceptual y diversidad en lo metodológico, como aquí se ha sugerido. No obstante la existencia de casos específicos en los que los niveles de violencia son muy altos, como lo reporta el mismo

INEE y como se puede observar en diversos reportes de investigación que muestran la situación de violencia que se vive en zonas o planteles específicos, realizados principalmente en el Distrito Federal y el Estado de México, la magnitud de este fenómeno en las escuelas de nuestro país puede ser considerado, con todas las reservas del caso y tomando en cuenta la definición que se ha discutido al inicio del documento, como similar a lo que ocurre en este sentido en Canadá, Estados Unidos y en algunas regiones de Europa.

Salvo el estudio de PISA (2003), que basa sus conclusiones en la percepción de la magnitud de la violencia en las escuelas según los directores de las mismas –y cuyos resultados no se comentan aquí dadas las diferencias observadas en otros trabajos y en el del INEE entre la percepción de los docentes y lo que reportan los alumnos– no existen investigaciones transnacionales sobre el tema donde México haya participado. Es muy importante, por tanto, que se promueva la participación de México en estudios como el que dirige la HBSC y que se diseñen proyectos de investigación internacionales en conjunto con países con los que se comparten similitudes culturales, lingüísticas y socioeconómicas.

Dada esa condición, las comparaciones con datos similares a los que obtuvo el INEE –es decir provenientes de alumnos que declaran haber agredido a sus compañeros o haber sido víctimas de violencia– aunque tienen sus limitaciones metodológicas, han servido para construir una idea sobre la magnitud de la violencia que hay en las escuelas mexicanas en comparación con lo que sucede en otros países.

Con base en lo anterior, se ha podido establecer que no hay razones suficientes para asumir, al menos en los documentos analizados, que la magnitud del problema en México sea muy distinta a lo observado en la mayoría de los estudios de otros países, especialmente en lo que corresponde a la proporción de alumnos que se consideraron víctimas de agresiones. Sin embargo, la proporción de estudiantes mexicanos que se ven involucrados en la violencia son más altos que en algunos países e incluso con respecto a otros la diferencia es considerable (por ejemplo en el caso de la comparación con datos de alumnos españoles).

También es importante señalar que hay cierta evidencia que sugiere que en los países del continente americano –por lo menos de los que hay información disponible– se registran mayores proporciones de alumnos que se ven involucrados en este problema en comparación con los euro-

peos o, por lo menos, la magnitud de violencia en los primeros es similar a los que mayor proporción presentan entre los segundos; evidentemente los datos disponibles hasta ahora no son concluyentes, ya que hay otros países europeos donde se han observado proporciones relativamente similares a las que reporta el INEE en México.

El estudio de gran escala del INEE proporciona datos sobre algunas manifestaciones violentas en la interacción entre alumnos que la mayoría de las investigaciones reportan, pero no ofrece datos sobre conductas más sutiles, que son difícilmente registrables con el tipo de acercamiento que se utilizó, por ello es necesario enriquecer los instrumentos utilizados, de tal forma que se obtenga información de una más amplia gama de manifestaciones violentas en la escuela.

El informe ofrece otros datos que son por demás interesantes, dignos de ser analizados a la luz de otra información disponible; por ejemplo, con respecto a las características personales, familiares y escolares que presentan los alumnos que más agreden y los que menos lo hacen, también se precisa un análisis minucioso sobre las diferencias encontradas por modalidad –no analizadas en este documento– en ambos niveles y con respecto a la posible relación entre los sistemas disciplinarios de las escuelas y la magnitud de la violencia encontrada, entre otros. Esto, además de la necesaria investigación a partir de esos resultados.

Finalmente es importante señalar que la creciente comprensión que se genere sobre la violencia en las escuelas mexicanas, proveniente tanto de la investigación como de la difusión de experiencias de intervenciones creativas y exitosas en ese terreno, deberá tenerse en cuenta para determinar la naturaleza de las políticas educativas que deben ponerse en marcha.

Una estrategia integral de atención a la mejora de los procesos de convivencia implica, entre otros aspectos, la revisión de las pautas de interacción que se dan al interior de las instituciones educativas, el reconocimiento de que algunas de ellas están motivadas por la misma estructura organizativa de las instituciones, por los hábitos y competencias de los docentes para atender a los alumnos en esta dimensión de la formación (entre ellas la competencia de mediación de conflictos y el conocimiento de la etapa del desarrollo psicosocial en el que se encuentran los estudiantes) y por el grado en que se asumen decisiones conscientes y colegiadas sobre estrategias específicas para adaptarse al entorno cultural y a los intereses de los alumnos.

Dicha estrategia de atención también implicaría definir acciones no sólo correctivas sino preventivas y, más aún, potencializadoras de las capacidades que favorecen el tipo de interacción que se busca entre las personas que conviven en un centro educativo. Estas estrategias, desde luego, deberán poner especial énfasis en promover las competencias para la convivencia específicamente entre estudiantes y profesores.

Notas

¹ Este artículo pretende ser una contribución en ese sentido aunque, evidentemente, no agota todos los temas que son discutibles a partir de dicho informe.

² Esta noción se asocia con la sensación de seguridad o inseguridad en un ambiente en el que estrictamente no haya acciones de violencia todo el tiempo.

³ Se asume que esta forma de agresión no necesariamente es intencional en el sentido de que determinadas conductas se reproducen por la fuerza de la tradición, por el fenómeno de conformidad a los grupos o por la tendencia a la obediencia (cosificación) ni porque haya siempre –de manera necesaria– una intención clara y unipersonal de dañar a otros, aunque esa intención esté presente con determinada frecuencia. El fenómeno de conformidad fue estudiado por Asch (1956), quien demostró que 33% de los sujetos considerados en sus estudios tendían a adaptar su juicio al de los demás aunque fuera clara y completamente erróneo. Por otra parte, Milgram (1963, 1974) demostró en sus estudios sobre la obediencia y la autoridad que 65% de los sujetos que participaron en sus experimentos estaban dispuestos a infringir, estimulados o presionados por una figura de autoridad, daño físico con determinada intensidad a otras personas –desconocidas– por cometer errores en una situación experimental.

⁴ Se trata de los autores del informe que publicó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación que se comenta a lo largo de este artículo. Cuando se hace referencia al informe del INEE o a los datos del INEE, se trata del mismo documento.

⁵ Se trata de instrumentos que se aplican junto con las pruebas de rendimiento en el apren-

dizaje de los estudiantes. El objetivo de estos cuestionarios es obtener información que permita identificar aspectos socioculturales y del entorno escolar que expliquen, en alguna medida, la variación del desempeño en los alumnos observada en las pruebas de rendimiento.

⁶ Este estudio utilizó una muestra representativa de 24 mil 990 alumnos(as) de catorce comunidades autónomas en España, de primaria, secundaria obligatoria y bachillerato, de entre 11 y 18 años de edad.

⁷ A estas técnicas también se les conoce como modelos logísticos o análisis de ecuaciones estructurales. Son técnicas que permiten identificar los efectos en una variable dependiente “y” de información correspondiente a datos que se han obtenido en distintos niveles de agrupación. Este análisis evita caer en lo que algunos investigadores denominan “la falacia atomista”, que consiste en hacer inferencias sobre la variabilidad intergrupala con base en datos obtenidos en otro nivel de agrupación, es decir, individuales.

⁸ La correlación fue directa y significativa, con un valor de .647 (Aguilar, Muñoz y Orozco, 2007:111). Los índices fueron contruidos a partir de la percepción de los docentes en torno a la frecuencia de distintas manifestaciones de violencia intra y extra institucionales. El rango de los valores de los índices van de cero a cien y, a medida que se avanza en ellos, aumenta la percepción de incidencia de actos violentos tanto dentro como fuera de la escuela.

⁹ Se trata de un grupo de trabajo financiado por la Organización Mundial de la Salud y coordinado desde la Universidad de Edimburgo en el Reino Unido. Fue fundado en 1982 a raíz de un estudio realizado por tres investigado-

res, y el proyecto fue rápidamente adoptado por la Organización Mundial de la Salud. El estudio HBSC es llevado a cabo por una extensa red de investigadores, con el objetivo principal de tener nuevas comprensiones sobre la salud del adolescente en los contextos sociales. Existe un coordinador internacional (actualmente ocupa el cargo Candance Currie) y un admi-

nistrador de banco de datos que asumen el cargo por elección.

¹⁰ La muestra la conformaron tres mil 42 estudiantes de tercero a sexto grados de primaria.

¹¹ Asumiendo que la comparación es relativamente válida, no obstante la manera distinta en que se preguntó a los alumnos en este estudio.

Bibliografía

- Abramovay, M. (2005). "Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robo y agresiones físicas", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26) 833-864.
- Aguilera, A.; Muñoz, G. y Orozco A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en primarias y secundarias*, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Asch, E. (1956). "Studies and independence and conformity: A minority of one against a unanimous majority", *Psychological Monographs*, 70.
- Avilés, J. M. (2002). *La intimidación y el maltrato en los centros escolares*, disponible en <http://www.el-refugioesjo.net/bullying/bullying-definicion.htm> (consultado el 1 de octubre de 2007).
- Benítez, L. y Justicia, F. (2006). "El maltrato entre iguales: Descripción y análisis del fenómeno", *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9 (4), 151-170.
- Craig, W. M.; Peters, R. de V. y Konarski, R. (1998). *Bullying and victimization among canadian school children*, Canadá: Applied Research Branch/Human Resources Development Canada.
- Carvalho, S. y Samdal, O. (2008). "Prevention of bullying in schools: an ecological model", abstract, *4th World Conference Violence in school and public policies*, Lisboa: Facultad de Psicología Humana, Universidad Técnica de Lisboa.
- Currie, C. et al. (eds.) (2008). *Inequalities in young's people health. Health Behavior in School-Aged Children International Report From the 2005/2006 Survey*, Edimburgo: CAHRU/University of Edinburgh, disponible en: <http://www.euro.who.int/Document/E91416.pdf> (consultado el 1 de julio de 2008).
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*, España: Defensor del Pueblo.
- Department of Justice Canada (2003) *Project Impact Study of the National Strategy on Community Safety and Crime Prevention. Phase II*. Canadá: Department of Justice.
- ICEC (2005). *La convivencia en los centros educativos de secundaria de la comunidad autónoma de Canaria*. Canarias: Gobierno de Canarias-Consejería de Educación Cultura y Deportes.
- Milgram, S. (1963). "Behavioral study of obedience", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 371-378.
- Milgram, S. (1974). *Obedience to authority: An experimental view*, Nueva York: Harper and Row.

- Möble, T.; Kleimann, M y Rehbein, F. (2008). "Violent behavior at school –Interplay or violent media use, acceptance of violence, personality traits and peer group– a structural equation analysis", abstract, *4th World Conference Violence in school and public policies*, Lisboa: Facultad de Psicomotricidad Humana-Universidad Técnica de Lisboa.
- Morita, Y. (2001). *Ijime No Kokusai Hikaky Kenkiu (The Comparative Study of Bullying in four Countries)*, Tokio: Kaneko Shobo.
- Nociar, A. (2008). "Age gender and substance use in relation to violence at primary and secondary schools in Slovakia", abstract, *4th World Conference Violence in school and public policies*, Lisboa: Facultad de Psicomotricidad Humana, Universidad Técnica de Lisboa.
- OCDE (2004). *Taking fear out of schools: A report of an International Policy and Research Conference on School bullying and violence*, disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/26/51/33868117.pdf> (consultado el 6 de septiembre de 2007).
- Olweus, D. (1984). "Agressors and their victims: Bullying at school", en Frude, N. y Gault, H., *Disruptive behaviour in schools*, nueva York: Wiley and Sons.
- Oñate, A. y Piñuel y Zabala, I. (2006). *Estudio Cisneros X. Violencia y acoso escolar en España*, España: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo; Mobbing Research; Educandi, disponible en <http://portales.educared.net/convivenciaescolar/contenidos/biblioteca014.pdf> (consultado el el 24 de agosto de 2007).
- Ortega, R. *et al.* (2005). "Violencia escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en las escuelas de primaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 10 (26), julio-septiembre, 787-804.
- Ortega, S.; Ramírez, M. y Castelán, C. (2005). "Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la Ciudad de México", *Revista Iberoamericana de Educación* 38, 147-169.
- PISA (2003) *PISA 2003: Technical report*. OECD, disponibe en <http://www.oecd.org/dataoecd/49/60/35188570.pdf> (consultado el 6 de septiembre de 2007).
- Ruiz, G. y Muñoz, G. (en prensa). "Acoso escolar", en J. Sanmartín, J. R. Gutiérrez Lombardo y J. Martínez Contreras (eds.) *Reflexiones sobre la violencia*.
- Sanmartín, J. (2006). "¿Qué es esa cosa llamada violencia?" suplemento del boletín *Diario de campo* (México: INAH), noviembre-diciembre.
- SEP (2007). *Programa Nacional Escuela Segura*, México: Secretaría de Educación Pública.
- Simonson, J. (2008). "The impact of school contexts on violence in primary schools – a multilevel analysis" abstract, *4th World Conference Violence in school and public policies*, Lisboa: Facultad de Psicomotricidad Humana, Universidad Técnica de Lisboa.
- Smith, K. (s/f). *Definición, tipos y expansión del bullying y la violencia escolares* (trad. de Mercedes Bravo Carnicero), disponible en <http://convivencia.mec.es/sgc/con2005/SMITH.pdf> (consultado el 6 de septiembre de 2007).
- Soen, D. (2002). "School violence and its prevention in Israel", *International Educational Journal*, 3 (3), 188-205, disponible en: <http://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v3n3/soen/paper.pdf> (consultado el 3 de mayo de 2006).

- Stys, Y. (2004). *Beyond the schoolyard: Examining electronic bullying among canadian youth*, tesis, Canadá: Universidad de Carleton.
- Taki, M. (2001). *Japanese school bullying: Ijime. A survey analysis and intervention program in school*, Japón: National Institute for Educational Policy Research in Japan.
- Tello, N. (2005). "La socialización de la violencia en las escuelas secundarias. Proceso funcional a la descomposición social", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 10 (27) octubre-diciembre, 1165-1181.
- Tonja R., N. *et al.* (2004). "Cross National Consistency in the relationships between bullying behavior and psychosocial adjustment", *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine* 158 (8), disponible en: <http://archpedi.ama-assn.org/cgi/content/full/158/8/730> (consultado el 2 de julio de 2008).
- Velázquez R., L.M. (2005). "Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 10 (26), julio-septiembre, 739-764.

Artículo recibido: 12 de diciembre de 2007
Dictaminado: 13 de mayo de 2008
Segunda versión: 12 de julio de 2008
Comentarios: 18 de agosto de 2008
Aceptado: 21 de agosto de 2008