

## **LA COMUNIDAD DE LA PREPARATORIA 2 DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA**

*Actitudes de sus miembros respecto de la violencia y no-violencia escolar*

RICARDO VÁZQUEZ VALLS / ALFREDO ENRIQUE VILLANUEVA MERCADO /

ARTURO FERNANDO RICO / MARÍA AZUCENA RAMOS HERRERA

### **Resumen:**

En este trabajo nos acercamos a una explicación de algunas actitudes que inciden en la realidad socioeducativa de la Preparatoria 2 de la Universidad de Guadalajara en relación con la violencia y no-violencia escolar. Para reconocer la percepción de la comunidad sobre este fenómeno realizamos una encuesta entre sus miembros; los resultados indican las dificultades de la convivencia en una población estudiantil numerosa y donde los reglamentos y sus aplicaciones son erráticos. El propósito es obtener evidencias cuantificables, para que las propuestas académicas tengan mayor claridad y así lograr que las acciones curriculares y extracurriculares coincidan con los fines del plan de estudios.

### **Abstract:**

This project addresses an explanation of attitudes that influence the socioeducational reality of High School 2 of Universidad de Guadalajara, in terms of violence and nonviolence at school. To recognize the community's perception of the phenomenon, we surveyed its members; the results indicate the difficulties of interaction in a numerous student population guided by erratic regulations. The purpose of the study is to obtain quantifiable evidence to offer greater clarity to academic proposals and thus attain agreement between curricular/extracurricular actions and the plan of studies.

**Palabras clave:** violencia escolar, educación media superior, comunidad educativa, actitudes, México.

**Key words:** Violence at school, high school education, educational community, attitudes, Mexico.

---

Ricardo Vázquez es profesor titular "C" de la Preparatoria 3 e investigador del Programa de Fomento a la Investigación (PFIE) del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara así como médico especialista "C" de la División de Pediatría del OPD Hospital Juan I Menchaca. Prisciliano Sánchez 684, Sector Juárez, Zona Centro, CP 44100, Guadalajara, Jalisco. CE: ricovalls@hotmail.com.mx

Alfredo E. Villanueva, Arturo F. Rico y María Azucena Ramos son profesores de la Preparatoria 2 e investigadores del PFIE del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara.

## Introducción

**E**n este trabajo se exploraron las percepciones y actitudes relacionadas con la violencia y la no-violencia escolar de los miembros de la Preparatoria 2 de la Universidad de Guadalajara, en México. Esta escuela se ha caracterizado por su enfoque liberal, popular y humanista. Como en todo sistema abierto, los riesgos más graves como el desorden, la violencia y el caos han estado presentes en ella y en todos los estratos de su población; riñas por problemas estudiantiles; pugnas magisteriales; grupos de poder; indiferencia y baja participación académica de sus integrantes y otras situaciones que empañan sus momentos de alta realización académica.

Desde hace seis años, un grupo de profesores ha intentado generar un cambio en esta dinámica de las relaciones humanas sobre la base de dos supuestos: *a)* la capacidad de convivir en armonía se aprende y *b)* la escuela es el espacio por excelencia para ello. Durante estos años las actividades se centraron en el programa “Eliminación de la violencia”, espacio extracurricular donde profesores y alumnos interesados en promover una convivencia pacífica vivencian una propuesta de desarrollo personal; proceso que puede facilitar una mejor convivencia en todos los ámbitos incluido, desde luego, el escolar.

Sin embargo la preparatoria es muy numerosa y los cambios son rápidos, constantemente hay nuevos alumnos, existe rotación en el personal académico y los ciclos administrativos requieren adaptaciones a las nuevas dinámicas de trabajo. La velocidad del cambio dificultó dimensionar muchos aspectos de lo que sucedió en el tránsito curricular de los que participaron en este programa. Algunos no continuaron su desarrollo dentro de él, lo que dio lugar a que pronto olvidaran la riqueza de vivir integralmente. Como contrapartida, se sabe que lo experimentado en este trabajo permite crecer y seguir aprendiendo (Ramos *et al.*, 2001:57-59).

Al persistir los eventos violentos y continuar suscitándose riñas aisladas, consideramos conveniente conocer las actitudes y percepciones de alumnos, profesores y personal administrativo y de servicio, respecto de la violencia, la no-violencia y sus diversas manifestaciones en el medio escolar; al indagar cómo se gestan y desarrollan esas actitudes en sus elementos constitutivos, pudimos establecer la magnitud de estas expresiones en los diferentes actores de la escuela, las que forman parte del modo de relacionarse cotidianamente en ella y donde aparece con claridad la actitud acrítica ante estos fenómenos y la disociación prevaleciente en la percepción de la

propia violencia –que es negada– mientras la violencia del otro se reconoce como tal.

En un ámbito escolar sobre poblado, heterogéneo y con poca claridad respecto de las normas sociales, la violencia se vive como parte del *paisaje natural* del plantel. Los resultados nos permitieron acercarnos a la comprensión de las condiciones bajo las que se producen las interacciones en la escuela, a partir de un nuevo esquema referencial conformado por el hecho de que las formas de violencia en su interior están en relación directa con las situaciones violentas que se viven en múltiples esferas sociales externas. Además, se presentan formas particulares de este fenómeno, que se expresan como indiferencia, frustración académica y ausencia de un proyecto viable para el desarrollo personal a través del trabajo escolar que plantea, curricularmente, el bachillerato para sus diversos integrantes.

## **Antecedentes**

Los estudios sobre violencia en la escuela son cada vez más relevantes debido a que entre las funciones esenciales de las instituciones educativas está la de crear los espacios pertinentes que favorezcan aprendizajes tendientes al desarrollo, individual y comunitario, productivo, confiable, eficiente y eficaz de sus alumnos; para lograrlo requieren incluir las propuestas que contribuyan a disminuir las actitudes de violencia en todas sus manifestaciones, ya que ésta obstaculiza la paz y justicia social, la capacidad productiva y la convivencia armónica del individuo.

Por ello, existe un creciente interés mundial, en particular en las instituciones educativas, por estudiar y reconocer la problemática, si bien es cierto que la presencia del fenómeno en algunos de los casos es mínima, en la provincia brasileña de Río de Janeiro, la percepción de riesgos de agresión, observada por los profesores, se exacerba por el nivel de impotencia desde su rol institucional, creándoles dificultades en la comunicación y diseminando la percepción de la escuela pública como un campo de batalla directo y simbólico, por lo que Kodato (2003:51) considera que la principal víctima de la violencia escolar es el proceso pedagógico y las consecuencias van desde la deserción escolar, hasta la persistencia de altos índices de analfabetismo. El miedo, el individualismo y la falta de un proyecto pedagógico efectivo impiden construir una representación colectiva del rol social de la escuela, como prácticas e interacciones sociales dirigidas hacia el conocimiento y la difusión del bienestar.

Catherine Blaya realizó una encuesta empírica comparativa sobre victimización y clima escolar. Interrogó a profesores y estudiantes de escuelas públicas de Francia e Inglaterra, ubicadas en áreas de bajos recursos, y encontró que uno de los mayores problemas fue la resistencia a participar en la encuesta. Algunos puntos interesantes que surgen de este estudio son: En ambos países se enfrentan con la violencia y problemas de comportamiento. El tipo de violencia a la que los alumnos se enfrentan en los dos países, es la verbal. Los niños tienen mayores posibilidades de ser victimizados que las niñas. La violencia grupal, más común en Francia, causa mayores traumas y tiene una fuerte influencia sobre la percepción de la comunidad escolar como un todo, no sólo a su clima (Blaya, 2002: 225-247).

Dewey G. Cornell, de la Universidad de Virginia, refiere que para prevenir los actos violentos no existe una fórmula mágica, pero hay indicadores: “Los agresores suelen hablar de sus intenciones con sus pares, mas ellos, no lo reportan a sus padres, profesores y administradores”. De ahí que surja la necesidad de establecer una guía para evaluar posibles amenazas, desde las no graves y transitorias hasta las sustantivas o serias. En su universidad, las víctimas suelen ser de raza, sexo y grado escolar similares; 8% de las amenazas suelen ser serias y el plan de acción requiere de entrevistas a padres y estudiantes así como a directores de los planteles educativos (Cornell, 2003:27).

Algunas de las escuelas preparatorias que integran el sistema de educación media superior (SEMS) de la Universidad de Guadalajara tienen situaciones de violencia recurrentes, debidas a diferentes factores como el alto índice de población estudiantil; diversidad socioeconómica y cultural de los actores escolares; espacios físicos reducidos; falta de claridad y de actualización de los reglamentos escolares así como apatía para su ejecución. Otro aspecto es la zona geográfica en la que se ubican, que da lugar a intolerancias y a distancias económicas y culturales enormes entre los integrantes de la comunidad universitaria. También los grupos políticos universitarios son fuente continua de fricciones y problemas. Por último, cabe mencionar la poca atención que se da a las interacciones sociales que se generan en el interior de las escuelas; la escasa relevancia que tiene para la comunidad la promoción de una convivencia armoniosa, pacífica y democrática como parte de las funciones fundamentales para las que fue creada.

Los conceptos eje en los que se basó esta investigación para su interpretación son los siguientes:

*Actitudes:* Para Díaz Barriga:

“[...] son constructos que median nuestras acciones y que se encuentran compuestas de tres elementos básicos: cognitivo, afectivo y conductual. Otros autores han destacado la importancia del componente evaluativo en las actitudes, señalando que éstas implican una cierta disposición o carga afectiva de naturaleza positiva o negativa hacia objetos, personas, situaciones o instituciones sociales. Son experiencias subjetivas (cognitiva afectiva) [sic] que implican juicios evaluativos, que se expresan en forma verbal o no verbal, que son relativamente estables y se aprenden en el contexto social” (cit. en Prieto, 2002:44).

Por otra parte, “El aprendizaje de las actitudes es un proceso lento y gradual, donde influyen distintos factores, tales como: las experiencias personales previas –aprendizajes anteriores–, las actitudes significativas de otras personas, la información que se recibe y el contexto sociocultural” (Prieto, 2002:44).

En el caso educativo, que fue el campo de nuestra investigación, las actitudes se expresan en el llamado currículum real, especialmente en el oculto, implícito. Es de esperarse que en la escuela se promuevan, desarrollen y fortalezcan, de forma explícita, actitudes que permitan el crecimiento humano: solidaridad, cooperatividad, respeto a la diferencia, búsqueda de la equidad e igualdad de los géneros, toma de decisiones, responsabilidad por los sentimientos propios y capacidad de aceptar la realidad.

*Violencia:* es comprendida como actitud o comportamiento que constituye una violación o un arrebato al ser humano de algo que le es esencial como tal (integridad física, psíquica, moral, derechos y libertades); puede provenir de personas o instituciones y realizarse en forma activa o por pasiva.

Woollam (2000:133-136) señala que la violencia tiene que ver con la imaginación desbocada y la incapacidad del individuo de ver y aceptar la realidad como es; asimismo, alude a la negación de esa realidad, lo que genera conductas destructivas al interior y al exterior de la persona como pueden ser depresión, frustración, destrucción, agresión, daño e, incluso, conductas criminales. La violencia conecta esa energía que se encamina a la destrucción del medio o de sí mismo. Esta visión woolliana se articula, esencialmente, con la subjetividad humana en la que el indivi-

duo es dueño de sus emociones, sentimientos y conductas, y donde nadie es culpable ni responsable de sus decisiones de violencia más que él mismo.

El campo decisional, a diferencia de como suele entenderse cotidianamente, no sólo se constituye por las resoluciones en torno a la acción, sino que también abarca su aspecto contrario, optar por no hacer. Por consiguiente, la indagación de la violencia, como cualquiera que se enmarque en el ámbito de la conciencia y las emociones, ha de ir al encuentro de la subjetividad, de lo profundo *de, en, y desde* ella. Por otra parte, los autores de este trabajo hemos sostenido que:

Antropológicamente los humanos nacen en plenitud de armonía con el medio. Un recién nacido no intenta escapar de la realidad; él simplemente expresa sus necesidades usando la energía de que dispone para satisfacerse. El medio social, muy pronto lo introduce en el ser bueno o ser malo; traducido en deberías o no deberías, por lo que a partir de que el niño puede hacer uso del lenguaje, ya asimiló esa disociación. Aunado a esto, muy pocos núcleos familiares del Occidente disponen de los recursos para mantener la conciencia corporal, mediante técnicas como son la respiración centrada, la atención al cuerpo, prácticas de meditación y la oportunidad de explorar las emociones. Con este antecedente formativo, desde la más temprana infancia, el humano está preparado psicológicamente para incorporarse a la vida con una ruptura conceptual básica: No aceptar la realidad. Por ello requiere acomodarla a sus expectativas y para hacerlo, dispone de su energía, misma que aprendió a usar para destruir o dañar. Desafortunadamente, el medio no lo ayudará a resolver sus contradicciones y expresará sus efectos al exterior como violencia o hacia su interior como incomodidad, dolor, tensión o enfermedad. El suicidio o el crimen son formas extremas de no aceptar la realidad (Ramos *et al.*, 2001).

Asimismo, volviendo a Woollam:

[...] la agresión es el rechazo a sentir, es la incapacidad de que la energía fluya por todo el cuerpo; lo que genera la explosión o energía que se expulsa para destruir y la implosión o energía que se dirige al interior del cuerpo generando autodestrucción: enfermedades, accidentes o suicidios. La agresión es la transformación de la energía constructiva del ser humano, que cuando choca con algún elemento en la

realidad percibido como *no debería ser o existir*, se encamina hacia la destrucción (Woollam, 2000:53-66).

## Metodología

Se realizó un estudio de tipo cuantitativo, observacional, comparativo y transversal, que posibilitó conocer algunas actitudes hacia la violencia, la no-violencia y sus magnitudes. Se establecieron diferencias entre quienes perciben o no violencia en sus diversas estructuras y formas, los agresores identificados y las fuentes de agresión. Asimismo se definieron las condiciones sobre las que la comunidad percibe la construcción de una educación democrática y pacifista. Las hipótesis de trabajo fueron:

- 1) Más de 50% de los miembros de la comunidad de la Preparatoria 2, percibe violencia en cualquiera de sus manifestaciones al interior de la escuela.
- 2) Existen diferencias significativas en los diferentes estratos que integran la comunidad de la Preparatoria 2, respecto de sus percepciones de violencia y no-violencia en la escuela.

El universo de trabajo fueron los integrantes de la comunidad de la Preparatoria 2 durante el ciclo escolar 2002-B (septiembre de 2002 a febrero de 2003), que en aquel momento contaba con una población de cuatro mil 350 alumnos, 290 docentes (incluidos académicos y técnicos docentes) y 50 administrativos y de servicio. La distribución de la muestra general fue de 469 alumnos, 102 profesores y 32 administrativos y de servicio.

Para los alumnos se calculó una muestra probabilística estratificada por turnos, semestres y sexo, fue seleccionada al azar y se estableció con un nivel de confianza de 95%, integrada con 469 casos distribuidos entre los tres turnos de manera estratificada y de acuerdo con el porcentaje de estudiantes de cada turno, por lo que la distribución final fue: 178 del matutino (37.95%); 175 del vespertino (37.31%); y 116 del nocturno (24.73%).

Por cada grado escolar y considerando que en los turnos matutino y vespertino existían seis grupos por semestre, se trabajó en cada uno con cinco alumnos, con lo que se obtuvieron  $29 \pm 2$  encuestas por cada uno de los seis semestres y un total de  $176 \pm 2$  para el turno matutino y para el vespertino:  $353 \pm 2$  por ambos turnos; en el nocturno existían cuatro gru-

pos por semestre, con población menos numerosa que en el día, por lo que se obtuvieron  $19 \pm 2$  encuestas por semestre y un total de  $116 \pm 2$ . Así, el total general fue de 469 encuestas aplicadas. Además, se cuidó elegir un número igual de hombres y mujeres, con lo que la muestra se conformó con 230 mujeres y 239 hombres (cuadro 1).

CUADRO 1

*Muestra de alumnos*

| Turno      | Promedio alums. por grupo | Total encuestados por turno | Grupos por semestre | Encuestas por semestre |
|------------|---------------------------|-----------------------------|---------------------|------------------------|
| Matutino   | 50                        | 178                         | 6                   | $29 \pm 2$             |
| Vespertino | 50                        | 175                         | 6                   | $29 \pm 2$             |
| Nocturno   | 40                        | 116                         | 4                   | $19 \pm 2$             |

Para el caso de los docentes y el personal administrativo y de servicio se incluyó una muestra con el mismo nivel de confianza que en el caso de los estudiantes, que quedó conformada por 102 profesores y 32 administrativos y de servicio. No fue factible hacer la estratificación por turnos y sexo de estos dos subgrupos, debido a que la mayoría laboran en ambos turnos.

El instrumento utilizado fue un cuestionario autoaplicable con preguntas objetivas y abiertas. Al diseñarlo, se partió de dos puntos de referencia: *a)* lo que se sabe de la situación del plantel en relación con la violencia y *b)* el trabajo denominado “Eliminación de la violencia” que, desde hace seis años, se realiza al interior de la escuela, en diplomados, talleres y seminarios, bajo la perspectiva de un aprendizaje vivencial, personal, donde los participantes se confrontan con sus actitudes violentas y deciden qué hacer con ellas, y llevarlos a conformar nuevas actitudes que les acercan a un estadio de convivencia y armonía, preludio de la educación para la paz.

Por esta razón se decidió iniciar por “hablar un poco”, con la comunidad escolar a través del cuestionario, que refirió las actitudes de los sujetos individualmente, y la encuesta como colectividad; es decir, lo que evidencia la suma de todos los cuestionarios a través de todas las preguntas y sus respuestas. De tal forma, se construyó un instrumento que permitió comparar la visión conceptual del equipo de investigación respecto de lo que pensamos es la violencia, es decir, lo que hasta ahora hemos aprendido

integralmente a partir de lo que hacemos, sentimos, pensamos, convivimos, deseamos y valoramos; con esto se pudo contrastar el modelo teórico, con la vivencia descrita en la escuela por sus actores y a partir de ello se evidenció el fenómeno de la vivencia en la Preparatoria 2 en sus complejas manifestaciones violentas y no violentas.

Previamente se realizó una prueba piloto, informal, entre los propios docentes, miembros del equipo de investigación y con alumnos de la licenciatura en Psicología de la Universidad de Guadalajara, quienes sugirieron diversas modificaciones a las preguntas originales, con el objeto de hacer más sencilla su comprensión y, por tanto, evitar ambigüedades. Se procedió a construir el instrumento utilizado con los alumnos, con 20 ítems y varias subclasificaciones de respuestas, 20 de ellas objetivas y 14 abiertas. Al cuestionario se le incluyó una leyenda introductoria resaltando la importancia de responder a cada una de las preguntas, además de las instrucciones de llenado y cinco apartados. El primero para los datos generales: fecha, turno, semestre en curso, edad y sexo.

El segundo fue para identificar primero, a través de dos opciones, si los alumnos percibieron o no violencia en la Preparatoria 2; en caso afirmativo señalaron las formas observadas y cuál era su opinión al respecto. Para ello se anexaron dos preguntas abiertas: “¿qué sienten al respecto?” y “¿qué hacen frente ello?” Además, se incluyó: “¿consideras que la violencia se relaciona con tu rendimiento escolar y, en caso afirmativo, cómo?” Estos cuestionamientos abiertos, revelaron la parte perceptual-sensorial, así como la conductual y los valores que los encuestados dieron a sus percepciones.

El tercer apartado determinó si los encuestados habían vivido la agresión directa, ya sea en forma activa o pasiva, con las siguientes preguntas: “¿te consideras una persona violenta?” En caso afirmativo, “¿para qué te ha servido ser violento?”, “¿cómo manifiestas tu violencia?” y “¿qué has sentido al respecto?” También se determinó si habían sido agredidos y en caso afirmativo, por quién(es); asimismo se les pidió describir la forma en que se les agredió y cómo respondían ante ello; en cuanto a si lo comunicaron o no, y, de ser afirmativa la respuesta, a quién(es) y cómo lo hicieron. Con estos cuestionamientos se delinearon las respuestas a las preguntas planteadas en el protocolo de la investigación: ¿Existe violencia directa en la vida escolar? Y, en caso afirmativo, ¿se vive esto en forma activa o pasiva? A partir de las respuestas hubo un acercamiento a la manera, interpersonal

y fáctica, en que se desarrolló la experiencia de la comunidad, es decir, la parte interactiva de la actitud.

El cuarto buscó contestar la pregunta de investigación respecto de las posibles fuentes que originaron la violencia en la escuela y, en su caso, identificar las causas; también se pidió señalar si lo comunicaron (y a quién(es) y cómo). Finalmente, el último apartado fue para precisar posibles actitudes hacia la no-violencia, donde los encuestados debían señalar los comportamientos (área conductual de la actitud) que consideraron significativos para generar relaciones no-violentas en la escuela (área de valores de la actitud) y, si llevaron a cabo formas de convivencia para ser maduros, independientes y responsables de sus actos (área social de la actitud). También se preguntó si consideraban la existencia de opciones para eliminar la violencia (área cognitiva de la actitud) a lo que, en caso afirmativo, se pidió mencionar cuáles eran. Otro cuestionamiento se refirió a si conocían algún programa en la Preparatoria 2 que promoviera la eliminación de la violencia y cuál(es). Se les pidió expresar sus ideas para eliminar la violencia y, por último, si les gustaría (área emocional de la actitud) participar en actividades dirigidas a eliminar o reducir la violencia y ¿cómo? En el cuadro 2 se muestra la construcción del instrumento de trabajo.

La siguiente acción fue diseñar la encuesta para docentes y administrativos, para ello se tomó como soporte la estructura de la de alumnos, también se hizo un pilotaje informal y, una vez que establecida su consistencia, se procedió a su aplicación. Las diferencias entre los cuestionarios que se aplicaron a estudiantes, profesores y personal administrativo y de servicio fueron mínimas, estuvieron en relación con aspectos obvios, por ejemplo a los docentes no se les cuestionó qué semestre cursaban.

## CUADRO 2

### *Construcción del instrumento de trabajo*

| Núm. | Conjunto   | Preguntas |
|------|--|-----------|
| 1    | Datos generales  | 1 a 8     |
| 2    | Confirmación de percepción de violencia en la escuela  | 9 a 9.6   |
| 3    | Confirmación de existencia de violencia directa en la vida escolar; en caso afirmativo, si ocurre en forma activa o pasiva | 10 a 11.7 |
| 4    | Posibles fuentes y causas de la violencia en la escuela  | 12 a 14   |
| 5    | Actitudes hacia la no violencia  | 15 a 20   |

La selección de los alumnos de la preparatoria que participaron en el estudio, estuvo a cargo de un grupo de estudiantes de Psicología, previamente adiestrados para informar a los elegidos sobre el anonimato en que se mantendrían sus respuestas, la necesidad de responder a partir de lo que ellos sabían acerca de las preguntas y hacer aclaraciones en las que el interrogatorio daba opción para respuestas abiertas. Aplicaron el instrumento en cada aula y seleccionaron aleatoriamente a los encuestados de acuerdo con la información previa que se les dio sobre la estratificación.

El análisis de resultados se realizó con el programa EPI-INFO 2002, *software* para base de datos y estadísticas para profesionales de la salud pública (julio de 2002) para el control y prevención de enfermedades, con el que se estudiaron la distribución de las frecuencias, las medidas de tendencia central y de dispersión así como la prueba chi cuadrada para comparar resultados, esta última con un nivel de confianza de 95 por ciento.

Por último es importante resaltar que aun cuando la encuesta nos acercó a una comprensión de las percepciones de los integrantes de la comunidad escolar, podemos esperar que algunos de los resultados se encuentren bajo el efecto “halo” –por el cual el encuestado responde como supone que se espera– por lo que podemos observar respuestas típicas de lo que se considera socialmente correcto o apropiado en este tema. Ante esto, el equipo de investigación ha considerado conveniente dar continuidad a sus labores indagatorias con un enfoque cualitativo, donde los profesores –el grupo que manifestó mayor interés por participar para construir una comunidad sin violencia– fueron los invitados, trabajo del que presentaremos los resultados en otro espacio.

## **Resultados y discusión**

La muestra total quedó integrada por 603 cuestionarios aplicados, de ellos 469 correspondieron a alumnos, equivalentes a 77.77% del total (178 del turno matutino, 175 del vespertino y 116 del nocturno; 230 mujeres y 239 hombres). Los académicos representaron 16.91% de la muestra total y quedó integrada con 102 cuestionarios, 26 de mujeres y 74 de hombres, y dos que no contestaron. El personal administrativo y de servicio sumó 5.30% del total; es decir 32 sujetos de los cuales 26 eran mujeres y 6 hombres.

Al concentrar los resultados por grupos de encuestados, en relación con la percepción, o no, de violencia en la escuela, encontramos los si-

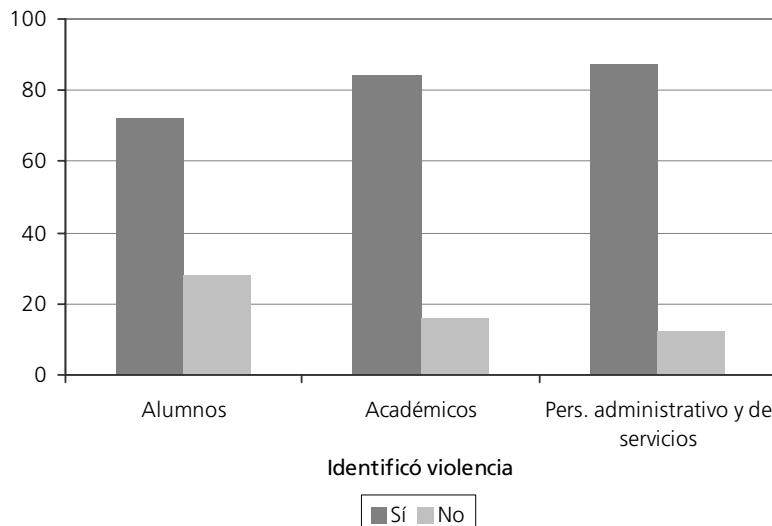
guientes datos: 71.8% de los alumnos, 84.2% de los académicos y 87.5% de los administrativos y de servicio, observaron violencia (gráfica 1). Estas diferencias son estadísticamente significativas con una chi cuadrada de Bartlett = a 18.0507 y P de .0026 (se considera significativa si el resultado es menor que 0.05).

Como se deriva de los datos anteriores, la primera de nuestras hipótesis de investigación –más de 50% de los miembros de la Preparatoria 2 percibe violencia– quedó confirmada, incluso por arriba de lo esperado, lo que indica una alta incidencia de la percepción del fenómeno. Los resultados muestran que el personal administrativo y de servicio está en contacto más directo y cotidiano con las situaciones que se viven en la escuela, lo cual puede ser por las cargas horarias de sus actividades laborales (6 a 8 horas diarias); a mayor tiempo presencial, mayores posibilidades de observar el fenómeno, a diferencia de los académicos, cuyas estancias en la escuela pueden ir de una a ocho horas, y de los alumnos, quienes permanecen en el plantel de cuatro a cinco horas diarias.

Por otra parte, las formas de violencia que se observaron con mayor frecuencia pueden observarse en el cuadro 3.

**GRÁFICA 1**

*Alumnos, académicos y personal administrativo y de servicio que identificaron violencia (%)*



**CUADRO 3**

*Formas de violencia identificadas en la escuela, según número de marcas por forma (NM) y porcentajes de totales de la muestra y del número de marcas obtenidas (TNM)*

| Formas de violencia | NM    | % de la muestra | % TNM  |
|---------------------|-------|-----------------|--------|
| Insultos            | 344   | 57.04           | 22.04  |
| Golpes              | 306   | 53.33           | 19.60  |
| Vandalismo          | 292   | 48.42           | 18.70  |
| Gritos              | 285   | 47.26           | 18.26  |
| Discusiones         | 200   | 33.16           | 12.81  |
| Armas               | 71    | 11.71           | 04.55  |
| Acoso               | 63    | 10.44           | 04.04  |
| Total               | 1 561 |                 | 100.00 |

Fuente: Encuesta Comunidad Escolar.

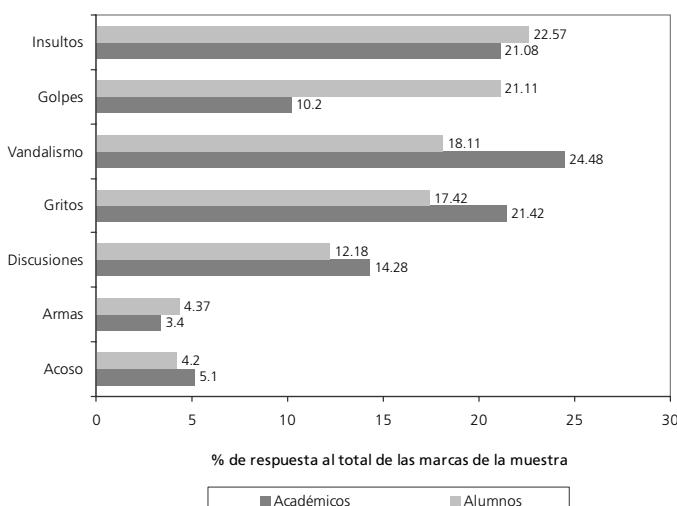
Por grupos, hallamos que entre los alumnos (gráfica 2) los insultos representaron el porcentaje más alto del total de las formas de violencia (22.57), menor a lo reportado en un estudio comparativo de los sistemas escolares inglés y francés (Blaya, 2003:58), donde la violencia verbal se encontró en 36.6 y 28.4%, respectivamente; sin embargo, cabe aclarar que ignoramos si los gritos fueron incluidos dentro del rubro de violencia verbal; de ser así, sería mayor el porcentaje de nuestro estudio con un total de 39.99 (insultos y gritos). Otra manifestación menos observada en esta investigación fueron los golpes (21.11%), a diferencia de 35.9 y 32.5% observados, respectivamente, en Inglaterra y en Francia. En el rubro que todo parece indicar que estamos por arriba de los porcentajes observados en el estudio europeo, es en el de vandalismo (18.11% en la Preparatoria 2) contra 13.4 y 5.8% en las escuelas inglesas y francesas. No obstante, es importante reconocer que para nosotros el vandalismo significó la destrucción de mobiliario y/o material escolar y de vehículos así como el uso del graffiti, y podría ser diferente su interpretación (no se aclara en los estudios mencionados). Para nuestros alumnos la destrucción del mobiliario escolar funciona como “no hacer nada”, a diferencia de lo que significa destruir algo “propio”, “algo de casa”, lo que representa el sentido de cuidar la propiedad privada y el desprecio a los bienes públicos, como

propiedad colectiva, esto se relaciona con la no concepción de ciudadano –“haz de derechos y obligaciones correlativos”– y, por lo tanto, la manifestación fehaciente del no compromiso colectivo y social, a pesar de encontrarse en una institución de orden público, que pertenece a una estructura social. Todo esto representa que el alumno no está educándose en la convivencia.

En el grupo de los profesores (gráfica 2), el vandalismo ocupó el primer lugar de las formas de violencia, con 24.48%, quizás porque las evidencias de estos actos permanecen –en ocasiones por días, semanas e incluso años– y por lo tanto se convive cotidianamente con ellas. En cuanto a los gritos e insultos, representan una forma del lenguaje cotidiano entre pares, y a veces entre quienes no lo son, por ello consideramos que sus porcentajes (21.42 y 21.08, respectivamente) también son altos. La frecuencia de los golpes es menor, pero existen y se dan periódicamente, por lo que al responder esta pregunta pudo darse el sesgo entre lo que se observa cotidianamente y lo que aparece en forma periódica. En un estudio etnográfico en escuelas públicas en Río de Janeiro, Brasil, con un índice de homicidios de hasta 46.2/100,000 (300% más frecuente que en otros lugares del país entre la población general), se encontró una mayor frecuencia de golpes entre estudiantes, según lo observado por sus profesores (60%) (Kodato, 2003:51).

#### GRÁFICA 2

#### *Formas de violencia identificada por alumnos y académicos en relación con el total de sus marcas (%)*



De acuerdo con las respuestas del personal administrativo y de servicio, podemos concluir que señalaron a los estudiantes como los promotores de la violencia, con actos en los que predominan, en orden de frecuencia: el vandalismo, los gritos, las discusiones, los insultos y los golpes.

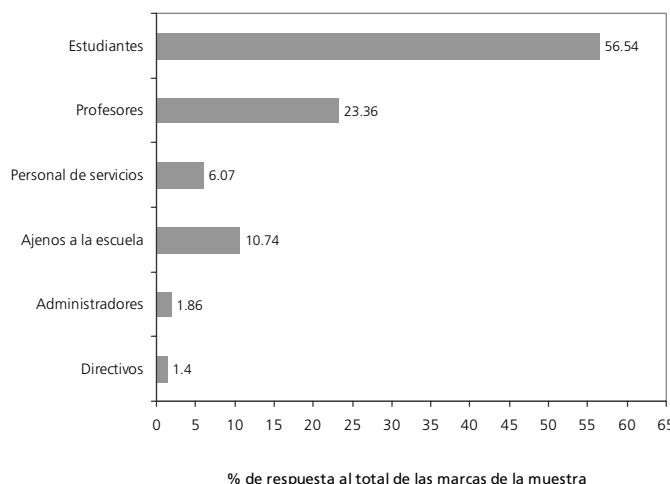
Otro rubro indagado se relaciona con la pregunta sobre si el encuestado se consideraba violento, 6.1% de la muestra total lo afirmó, y la distribución por grupos fue de 12.5% de los administrativos, 6.1% de los alumnos y 3.9% de los profesores; con ello de nuevo apareció el personal administrativo y de servicio con un porcentaje más alto de reconocimiento de su violencia.

En el desglose por grupos, en la muestra de los alumnos la diferencia en las percepciones de los violentos y no violentos es estadísticamente significativa (con un valor de chi cuadrada de Bartlett = 79.9292 y  $p = 0.000$ ), resultado que reveló la existencia de un núcleo focalizado de estudiantes que se consideran violentos, que observan un medio escolar adverso en ese sentido y, de acuerdo con ello, serían los promotores y ejecutores de la violencia directa en la Preparatoria 2. Por otro lado, de los alumnos que dijeron observar este fenómeno en la escuela, 42% señaló que se han sentido agredidos directamente mientras que 58% dijo no haberlo sentido, aunque sí han observado violencia. Esta diferencia es estadísticamente significativa (con un valor de chi cuadrada de Bartlett = 58.5773 y  $p = 0.000$ ), lo que implica que el medio escolar presenta múltiples posibilidades de expresiones violentas que son observadas y vividas por los alumnos.

En el grupo de académicos existe una baja autopercepción de conductas violentas (3.9%), lo que puede significar que este grupo no está en contacto directo con estas expresiones, ya que los alumnos los señalan como el segundo grupo agresor en la escuela (23.36%) (gráfica 3); así sus manifestaciones pueden encontrarse en el currículum oculto.

A diferencia de los otros dos grupos –donde quienes fueron agredidos percibieron más violencia–, los administrativos y de servicio fueron quienes la observaron en ambos casos: los que recibieron agresiones y los que no las sufrieron. Esto indica que este grupo puede ser el que tiene más problemas interpersonales como tal. También es importante considerar la posibilidad de que en ellos se presente un ejemplo típico de lo que es la violencia estructural escolar, al ser considerados menos importantes y, en algunos casos, poco educados o, incluso, verse como el grupo menos favorecido socioeconómicamente.

GRÁFICA 3

*Agresores señalados por alumnos (%)*

El 34.7% de la muestra total (200 encuestados) se sintió agredido dentro de la escuela, sin encontrar diferencias significativas entre los tres grupos. De este total, 94.4% identificó violencia. Esto es significativo con chi cuadrada de Bartlett = 6.7098 y P = 0.0096 e implica que casi todos los agredidos identificaron la violencia. El resultado indica que la minoría que dice haber sido agredida y que no aceptó observar violencia en la escuela, puede estar relacionada con su incapacidad para identificarla, sea por sobre-exposición a ella o por la percepción de algún tipo de amenaza interna o externa que les impide expresarlo libremente.

Del 27.2% de alumnos que declaró no observar violencia, 8% mencionó haber sido agredido, el resto no; la diferencia en los porcentajes entre estos dos grupos es estadísticamente significativa con chi cuadrada de Bartlett = 45.0463 y P = .000; lo que indica que existe algún motivo por el que, a pesar de vivirla, no la quieren reconocer.

En relación con el género, de las mujeres que se han sentido agredidas, 93.4% observaron violencia y del 6.6% que no lo ha experimentado, 68.8% sí la identificaron. De los hombres que aceptaron haber recibido agresiones, 95.5% percibió violencia. En la muestra de los académicos, 53.8% de las maestras declaró haber recibido agresiones, frente a 31.5% de los varones.

Esta diferencia (chi cuadrada = 2.0448 y nivel de significación de P = 0.0437) indica que la vivencia de la agresión en la escuela está más clara y sentida en el grupo de académicas; también sobre la situación del género femenino, problema social actual y particularmente vivido en el ámbito de la Preparatoria 2, donde las docentes siguen siendo minoría, no sólo numéricamente sino también por su exclusión de los niveles de poder y decisión de la escuela.

Los núcleos de agresores identificados en la escuela, se presentan en el cuadro 4. El 18.8% de los administrativos consideró que ellos mismos son el grupo agresor predominante; este porcentaje es el más alto de los tres grupos, con chi cuadrada de Bartlett = 6.8769 y es significativo con P = 0.000.

#### CUADRO 4

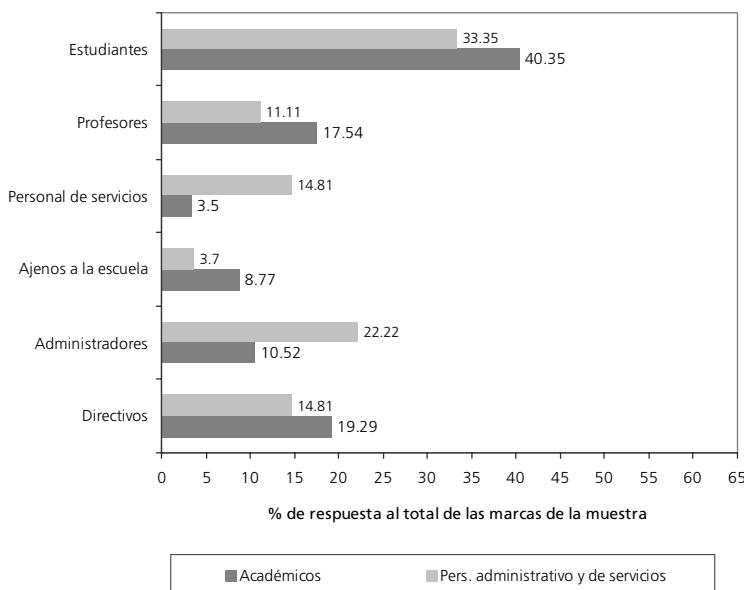
*Agresores identificados por la comunidad, según número de marcas por grupo agresor (NM) y porcentajes de totales de la muestra y del número de marcas (TNM)*

| Agresores            | NM  | % de la muestra | % TNM  |
|----------------------|-----|-----------------|--------|
| Estudiantes          | 153 | 25.5            | 51.34  |
| Profesores           | 63  | 10.4            | 21.14  |
| Ajenos a la escuela  | 29  | 4.8             | 0.973  |
| Personal de servicio | 19  | 3.2             | 0.638  |
| Administradores      | 16  | 2.8             | 0.537  |
| Directivos           | 18  | 2.7             | 0.604  |
| Total                | 298 |                 | 100.00 |

La gráfica 4 muestra la percepción sobre quiénes son los agresores de los académicos y del personal administrativo y de servicio. Si cruzamos las preguntas respecto de los agresores y las formas de violencia observadas por los académicos, podemos concluir que los estudiantes son considerados (en una proporción que supera el doble del siguiente grupo señalado, que es el de directivos) como los promotores de la violencia en la escuela, con actos en los que predominan, en orden de frecuencia, el vandalismo, los gritos, las discusiones, los insultos y los golpes.

GRÁFICA 4

*Agresores señalados por académicos y personal administrativo y de servicios (%)*



Respecto de los agresores y las formas de violencia observadas por los administrativos, podemos concluir que los estudiantes también son considerados los promotores de la violencia en la escuela, con predominio igual que el anterior.

Por otra parte, en el cuestionario se incluyó la pregunta 12, relacionada con posibles detonadores de violencia en las interacciones áulicas; se establecieron 32 opciones que consideramos significativas de las formas en que ocurre la convivencia escolar; para este trabajo tomamos sólo las 10 más señaladas por cada grupo y las contrastamos con las de los otros dos. Los resultados indican que los profesores (lugar 1), los alumnos (2) y administrativos (3) consideraron la burla, mofa o ironía de los profesores hacia los alumnos, como una situación frecuente y muy importante de generación de violencia. Asimismo, el uso de un lenguaje vulgar dentro del aula apareció como otra fuente de violencia para los tres grupos; en este apartado el cuestionario no menciona quiénes lo utilizan, por lo que podemos suponer que puede ser por cualquiera de sus actores,

lo que implica que aquí, de nuevo, profesores y alumnos participaron en las proporciones señaladas para generar las situaciones de violencia dentro del aula.

La evaluación es otra situación que los tres grupos identificaron como fuente de violencia, ya que mencionaron la reprobación indiscriminada como un factor que la propició.

Los profesores y el personal administrativo y de servicio señalaron que los grupos numerosos (en el contexto del estudio éstos son de 50 a 100 alumnos), son una situación que genera violencia. Los estudiantes no lo consideraron así, ya que esta situación la ubicaron en el lugar 17 de 32.

Tanto para profesores como administrativos, el hecho de que los alumnos griten fuera del salón de clase ocupa los lugares 6 y 8, respectivamente; mientras los alumnos no lo consideraron así, dándole a esta opción el lugar 21, lo que nos explica una situación cotidiana de la escuela, donde los estudiantes (mil 800 para cada uno de los turnos matutino y vespertino, y mil 200 para el nocturno) gritan en pasillos y áreas comunes; una forma de comunicarse y socializar, ya que suponen estar *como en el rancho o en tierra de nadie*.

El que los alumnos ironicen, se burlen o mofen de los profesores fue considerado por éstos y profesores como un detonador de violencia; no así para los administrativos, quienes le dieron el lugar 16, tal vez porque ellos, al no estar presentes en la situación alumno-profesor en el aula, no lo perciben en forma directa.

El hecho de que los profesores griten en clase fue considerado en los lugares 8 y 6 por los profesores y los alumnos, respectivamente, lo que demuestra que este aspecto es importante para quienes están involucrados en la situación. No es el caso de los administrativos y de servicio, que lo señalaron en el puesto 11.

No ser puntual para entrar a clase fue puesto por los profesores en el lugar 10 como situación que propicia violencia, para los administrativos el 5 y los alumnos lo ubicaron en el sitio 27. La opción dice, en general, “no ser puntual”, esto indica que para los docentes, la puntualidad es importante aunque no prioritaria como factor violento; sin embargo, los administrativos y de servicio lo ubicaron en el lugar 5, por lo que le dan más prioridad, ya que ellos continuamente demandan que el no entrar a tiempo a las clases da lugar a desorden en las áreas públicas como patio y corredores, dificultando además el desarrollo normal de las clases.

Para los alumnos el hecho de que los profesores ignoren a los alumnos en clase ocupa el lugar 3; para los docentes el sitio 11 y el 7 para administrativos. Con ello entendemos que los estudiantes quieren atención, la cual es importante para su desarrollo escolar; pero los maestros no la otorgan ya que, como señalamos antes, consideraron que los grupos son muy numerosos, lo que les dificulta darles la atención individualizada que sus alumnos demandan.

Si comparamos los resultados de la pregunta 12 (detonadores de violencia) con los obtenidos sobre las formas de violencia que observaron los académicos, en cuanto a orden y disciplina, vemos que en ambos se releva la situación de gritos, desorden e indisciplina como fuente principal.

El 22.1% de los profesores afirmaron que la violencia afecta su rendimiento escolar, esto significa que para un alto porcentaje de los profesores, la vivencia cotidiana de la violencia tiene un impacto que deteriora su capacidad académica productiva.

En cuanto a las opciones para eliminar o disminuir la violencia, 73.2% de todos los encuestados, consideraron que es posible: 86.7% de los profesores, 80% de los administrativos y 76.6% de los alumnos (chi cuadrada de Bartlett = 9.4023 y una significancia de P = 0.0022).

A la pregunta sobre si conocían un programa de la escuela para eliminar la violencia, del total de la muestra, 19.5% dijo conocerlo. Los docentes (44.3%) son quienes más los conocen, luego los administrativos (20%) y, por último, los alumnos (14.6%) (chi cuadrada de Bartlett = 3.4395 y significancia entre los grupos P = 0.000). El programa que se ha desarrollado en la escuela desde hace años, sólo es conocido por una minoría, por lo que es necesario darle difusión y ampliar su cobertura.

De la muestra total, 52.3% participarían en actividades para eliminar la violencia. Por grupos, los porcentajes son: profesores, 66.3; administrativos, 50; y alumnos, 49.7%, con chi cuadrada de Bartlett = .5507 y nivel de significancia P = 0.04580. Esto implica que el grupo de profesores tiene más disposición por participar en alguna acción tendiente a disminuir o eliminar la violencia, después administrativos y, finalmente, los alumnos.

## Conclusiones

El 71.8% de los miembros de la comunidad escolar de la Preparatoria 2, percibieron violencia en su interior, porcentaje que refleja una alta incidencia y mayor a la esperada (51%).

No existieron diferencias significativas en la percepción de violencia, en relación con el género, turno y grado escolar en el grupo de estudiantes de la muestra. Sin embargo, al comparar a los tres grupos estudiados, encontramos que existen estas diferencias, donde el porcentaje más alto es el del personal administrativo y de servicio.

En todos los grupos hay distintos índices de percepción de violencia en la escuela tanto en su forma activa como pasiva, aunque estos resultados no representan diferencias significativas entre los grupos.

Una parte significativa de la muestra total (73.2%) acordó que existen opciones para eliminar la violencia. Una menor proporción conocía programas destinados para ello al interior de la preparatoria, con una diferencia estadísticamente significativa entre los estratos estudiados, y donde el mayor porcentaje se da entre los profesores; asimismo, de la muestra total, 52.3% estaba dispuesto a participar en algún programa para mejorar la convivencia y vivir en la no-violencia, donde también son los docentes –con una diferencia significativa– quienes manifestaron mayor interés (66.3%).

Las hipótesis de trabajo se comprobaron, lo que confirma la urgencia de crear programas adecuados para mejorar la convivencia escolar y vivir en la no-violencia. Además, a través de las encuestas, fue posible observar cómo están integradas las actitudes de los sectores de la población escolar participante, así como el importante papel que tiene cada uno de sus actores para sentir, pensar, actuar y valorar las conductas tanto violentas como las no-violentas.

Asimismo, los resultados dan cuenta de las dificultades que implica una convivencia armónica en un ámbito escolar sobre poblado, diverso y donde las condiciones disciplinarias no quedan claras para la mayoría de sus miembros, lo que es factor de fricciones y diferencias en la cotidianidad, tanto al interior como fuera del aula.

Se puede contrastar el hecho de que las actitudes hacia un fenómeno como el de la violencia se exponen con respuestas aprendidas y asimiladas automáticamente a través de crítica y rechazo hacia la agresión y los violentos. Sin embargo, en sus respuestas, los involucrados no dieron indicios claros de cómo podrían interactuar en este fenómeno con formas pacifistas y ordenadas. Por lo que al contestar sobre lo que harían ante estos hechos, la respuesta más frecuentemente fue “responder de la misma forma”.

Este análisis de las actitudes nos permite observar un sinnúmero de contradicciones que se dan en la cotidianidad, que no pueden ser aclaradas ni resueltas por quienes las manifiestan, ya que a la pregunta directa, la respuesta es el estereotipo y, a la exploración de sus diferentes facetas, las respuestas vienen de la forma como lo sienten y valoran de acuerdo con sus aprendizajes.

En cuanto a la no-violencia, el espacio escolar que permitiría a los adolescentes avanzar hacia aprendizajes significativos en este sentido, está reducido curricularmente, porque los programas que tocan estos asuntos sólo bordean su análisis y se aplican a la lectura y memorización de conceptos, soslayando la practicidad del conocimiento que, en el análisis de resultados, queda patente: la “estrategia de aprendizaje de la conciencia bancaria” no deja huella que posibilite la construcción del ser maduro. Por otro lado, los espacios extracurriculares de la escuela, representan la vivencia de la violencia en sus múltiples manifestaciones, gritos, insultos, vandalismo, golpes, etcétera. Estos elementos no constituyen un medio favorable para aprender a convivir ordenadamente. Finalmente, no desdenamos la evidente violencia estructural en la que toda la sociedad está inmersa en la actualidad.

Conocer, comprender y actuar sobre las actitudes estudiadas, requiere de la participación de toda la comunidad escolar, misma que ha construido las formas actuales de vida interpersonal y social.

## Propuestas

Algunas de las propuestas desprendidas de esta investigación son:

- Revisar la currícula del bachillerato general de la Universidad de Guadalajara, con el fin de incluir alguna asignatura que trate directamente la problemática de la violencia escolar, tanto para la preventión e identificación de factores de riesgo y posibles brotes, como para apoyar al alumno a convivir de forma satisfactoria.
- Establecer en el resto de las asignaturas del bachillerato general los mecanismos adecuados para que el alumno integre el aprendizaje que le lleve a adquirir habilidades para eliminar la violencia. Esto se posibilitaría con un programa de recuperación de la práctica de los docentes, que se realice en forma permanente, con el fin de que puedan reconocerse y tomar la decisión de modificar las actitudes violentas.

- Realizar investigaciones prospectivas entre la población que asista a este tipo de cursos y diplomados con el fin de establecer estadísticamente su costo-beneficio.
- Continuar desarrollando, de manera permanente, el programa Eliminación de la violencia, hacia todos los actores que forman el sistema escolar.
- Analizar la magnitud del problema de la violencia escolar en otras dependencias universitarias del sistema de educación media superior.
- Diseñar estrategias (mediante foros que incluyan a todos los sectores de la comunidad escolar), para que los alumnos, desde el momento del primer ingreso, se apropien de las normas y dispongan de recursos adecuados ante casos de violencia en la escuela. Evitar que los reglamentos se conviertan en catálogos de sanciones y dejar que éstos coadyuven a mejorar las labores escolares de cada uno de los actores y, así, cumplir con la premisa de “aprender a ser y hacer” y no a “no ser y no hacer” (Royer, 2003:9).
- Promover entre los alumnos, profesores y directivos los verdaderos fines del bachillerato que conllevan a la adquisición de habilidades y no solamente a obtener una nota aprobatoria, que tenga que ser la más alta de la escala, es decir que se comprenda –en definitiva– que las notas sólo deben de ser un reflejo de las habilidades obtenidas.

## Bibliografía

- Blaya, C. (2002). *Violencia nas escolas e políticas públicas*, Brasilia, pp. 225-247.
- Blaya, C. (2003). “Violence à l’école et socialisation professionnelle: les leçons du comparatisme”, en *Second International Conference on Violence in School: Research, Best Practices and Teacher Training*, Québec: Université Laval/UNESCO/Observatoire European de la Violence Scolaire, p. 58.
- Cornell, Dewey G. (2003). “Guidelines for Responding to Student threats of Violence, University of Virginia, USA”, en *Second International Conference on Violence in School: Research, Best Practices and Teacher Training*, Québec: Université Laval/UNESCO/Observatoire European de la Violence Scolaire, p. 27.
- Kodato, S. (2003). “Social Representations of Violence in Brazilian Public Schools”, en *Second International Conference on Violence in School: Research, Best Practices and Teacher Training*, Québec: Université Laval/UNESCO/Observatoire European de la Violence Scolaire, p. 51.
- Prieto Quezada, M. T. (2002). *Hacia una fundamentación teórica para el estudio de la violencia*, Guadalajara: Del Villar Editores.

- Ramos Herrera, M. A.. *et al.* (2001) *Evaluación de dos años de trabajo en el programa de eliminación de la violencia en el Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara*, reporte de investigación, Guadalajara: Dirección de Formación Docente del SEMS de la Universidad de Guadalajara.
- Royer, É., (2003). “Le chuchotement de galilée: recherches, pratiques exemplaires et formation des enseignants”, en *Second International Conference on Violence in School: Research, Best Practices and Teacher Training*, Québec: Université Laval/UNESCO/Observatoire European de la Violence Scolaire, p. 9.
- Woollam, R. (2000). *Elegir con la mente tranquila*, México: Amate, pp. 53-66 y 133-136.

**Artículo recibido:** 7 de marzo de 2005

**Aceptado:** 16 de junio de 2005