

## 2. Factores de riesgo



DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.312.02>

### 2.1 Condiciones familiares.

La familia es un eje fundamental en la prevención de la violencia escolar, al ser responsable de enseñar a los niños y adolescentes habilidades para la convivencia, la expresión y la resolución de conflictos. Un entorno familiar estable, definido por límites claros y un cuidado constante, puede mitigar la aparición de conductas agresivas hacia los pares. En contraste, el INEGI (2021) destaca que las condiciones vulnerables, como la inseguridad económica y la escasa cohesión familiar, constituyen una influencia significativa en el riesgo de violencia escolar.

La familia deja de ser un lugar seguro y se convierte en un patrón negativo cuando en ella se aprende y se reproduce la violencia. De acuerdo con Yuste y Pérez (2008), basándose en la percepción de los padres sobre cómo la dinámica familiar afecta la agresión de sus hijos, el principal factor de aprendizaje de la violencia reside en la combinación de escasos o nulos valores, la falta de respeto hacia los demás y la ausencia de vida familiar compartida.

En esta línea, Orozco y Mercado (2019) han sostenido que la familia puede influir en la violencia escolar de diversas maneras. Según su estudio, la comunicación abierta (ya sea con el padre, la madre o ambos) parece ser un factor decisivo para prevenir la victimización de los adolescentes, mientras que los episodios intrafamiliares de violencia están más

directamente relacionados con la manifestación física de la agresión en el ámbito escolar.

De igual manera, resulta crucial el estilo de crianza. Cerezo et al. (2025) sugieren que las prácticas familiares también afectan directamente la manera en que los niños abordan y resuelven los conflictos. Los estilos de crianza negligentes, por ejemplo, tienden a asociarse con comportamientos agresivos, mientras que los estilos autoritarios o sobreprotectores tienden a asociarse con actitudes más pasivas o vulnerables. Aunque no puede asegurarse que todas las personas criadas con dichos estilos desarrollen esas conductas, esa tendencia permite comprender cómo el entorno familiar influye en la forma en que los niños reaccionan ante el conflicto.

La tendencia a la violencia se refleja en el alcance a largo plazo del fenómeno, lo cual ha llevado a autores como Arias (2018) a sugerir que el acoso escolar está profundamente arraigado en el hogar. Es insuficiente centrarse únicamente en lo que sucede dentro de la escuela. Es crucial considerar también las experiencias que los niños tienen en casa.

Si el castigo, los gritos y la falta de autocontrol forman parte de la vida cotidiana en el hogar, esto facilita la reproducción de dichas conductas en el entorno escolar. Esta perspectiva se alinea con la propuesta del modelo ecológico de Bronfenbrenner (citada por Santoyo y Frías, 2014), que permite comprender la correlación entre los diferentes niveles del entorno infantil. Lo que sucede en la familia (microsistema) afecta directamente las relaciones del menor en la escuela y otros lugares (mesosistema). En este sentido, la exposición de los menores a la violencia, ya sea dirigida hacia ellos o hacia otros, aumenta significativamente la probabilidad de que participen en el *bullying*, tanto en el rol de víctimas como en el de agresores.

En concordancia con lo anterior, en algunos estudios latinoamericanos se ha indicado que la falta de cohesión familiar, la poca comunicación emocional y los patrones de crianza inestables, influyen en la violencia escolar. En particular, Arias (2018) señala que todo niño y niña miembro de una familia carente de estructura emocional tiene mayor probabilidad de ser víctima de violencia tanto desde la perspectiva de los agresores como de las víctimas.

Una dimensión similar en la influencia del entorno familiar es el manejo de la autoridad y la coerción parental. El estudio de Orozco y Mercado

(2019) demostró que las normas familiares y los valores morales cultivados en el hogar son determinantes de la violencia escolar. Su impacto es especialmente significativo en el grupo de víctimas, quienes internalizan estas normas y valores. Estos hallazgos son consistentes con los de Santoyo y Frías (2014), quienes confirman que los jóvenes que han sido testigos o víctimas de violencia familiar muestran una tendencia a reproducir patrones similares de agresión en la escuela.

Es fundamental señalar que el patrón de agresión aprendido no se limita a la violencia física. El rechazo emocional, la humillación y la falta de reconocimiento son también conductas que se aprenden en el hogar y se manifiestan en las interacciones entre pares. La internalización de estos tratos es clave para que los niños puedan expresar sus propios sentimientos y comprender los de los demás.

Por otro lado, la ausencia de tiempo dedicado a los hijos puede ser una variable directamente relacionada con la falta de validación afectiva, especialmente por parte de la madre. Sin embargo, el concepto de tiempo no se reduce a la mera supervisión, sino que implica una figura sentimental e interactiva, la cual es fundamental y esencial para el desarrollo de la autonomía emocional y la resolución pacífica de conflictos.

Orozco y Mercado (2019) sugieren que las condiciones varían según el género. A través de su estudio con adolescentes, identifican que los varones propensos a la violencia en la escuela suelen provenir de un núcleo familiar inestable, mientras que aquellos varones propensos a tener conflictos con su familia son frecuentemente rechazados y victimizados en el hogar.

El análisis de género es un componente crítico de esta dinámica. La evidencia recopilada sobre las variaciones en la exposición a la violencia doméstica entre niños y niñas señala una diferencia en las respuestas: algunas adolescentes tienden a internalizar los conflictos familiares, lo que las hace más vulnerables a la violencia escolar (como víctimas), mientras que los varones suelen externalizarlos mediante conflictos con sus pares (como agresores o en confrontaciones directas).

Arias (2018) añade que estas dinámicas suelen ser replicadas en el cuadro familiar y trasladadas al escolar. En este sentido, cuando el control se convierte en una prioridad y es ejercido bajo un modelo autoritario, los niños y niñas aprenden a interactuar bajo esa misma lógica de privación y

dominación hacia otros. De esta manera, Berger (2007, al citar a Farrington) refiere que, bajo esta perspectiva, los niños que presentan problemas con el control emocional, que carecen de recursos sociales y que tienen baja autoestima pueden convertir su agresión en contra de los más débiles de sus grupos, o bien, convertirse en víctimas persistentes de acoso.

Así pues, el entorno familiar influye en la manera en que los niños y niñas perciben el conflicto y las formas de responder a él. Por ello, al hablar de violencia escolar es preciso dejar de pensar en la escuela como un espacio aislado y entenderla como un lugar donde se proyectan múltiples conductas aprendidas en el hogar. La violencia escolar, entonces, no es un producto de ese espacio, sino una extensión de la problemática familiar.

En consecuencia, es importante conocer qué opinan los padres sobre la violencia y su rol en la educación. Al respecto, Yuste y Pérez (2008), afirman que muchos adultos creen en la expresión de “si te pegan, tu pega”, con la que, en apariencia, busca proteger a los niños, al usarla, en realidad legitiman la violencia como medio efectivo para resolver; es decir, sugerir el uso de la violencia para la autodefensa no solo contribuye a que los actos violentos no sean castigados, sino que también los justifica.

La falta de un diálogo profundo con los niños sobre el significado de la violencia y sus consecuencias tiene como resultado que no cuenten con información suficiente para distinguir una reacción agresiva del autocontrol.

En relación con lo anterior, Santoyo y Frías (2014) afirman que las reacciones de los niños ante el conflicto dependen de cómo aprendieron a lidiar con el rechazo o el vacío emocional. Por su parte, Yuste y Pérez (2008) añaden que la crianza con sobre cuidado o autoritarismo, es otro factor importante. Además, señalan que dejar al niño bajo el cuidado de otra persona, puede resultar en relaciones inmaduras, pues se produce una desconexión emocional entre los padres y el niño, lo cual puede provocar en él sentimientos de abandono.

La suma de experiencias familiares no resueltas constituye un factor de riesgo potencial que, con el tiempo, puede desencadenar graves consecuencias, especialmente cuando las instituciones educativas carecen de mecanismos adecuados para detección, el apoyo y la prevención de la violencia escolar.

Por lo tanto, resulta claro que las circunstancias familiares no deben examinarse de manera individual ni con criterios unidimensionales. La violencia en el entorno educativo es un fenómeno multifactorial, generado por una compleja mezcla de elementos individuales, ambientales e interpersonales. El ambiente familiar es, sin duda, un componente central. La clave no reside en diagnosticar la “disfuncionalidad”, sino en reconocer las rutinas diarias, las carencias emocionales aprendidas y los patrones de relación que son esencialmente diferentes a los ideales.

Un aspecto frecuentemente ignorado en los debates sobre el rol de la familia es la gestión de las emociones. Si los cuidadores no instruyen a los niños en la identificación, expresión y control de la ira, la tristeza o el temor, se generan respuestas automáticas que suelen derivar en impulsividad emocional o en el aislamiento.

Como indica Arias (2018), esto se refleja en el entorno escolar, en este sentido, muchos niños intentan cubrir el vacío del abandono supliendo la ausencia de validación emocional en sus familias mediante actividades de gran intensidad para captar atención.

Esta búsqueda de atención se manifiesta de dos maneras opuestas que son:

1. La externalización agresiva: sucede cuando algunos niños intentan captar la atención asumiendo conductas agresivas o indisciplina.
2. La internalización pasiva: se refiere al extremo opuesto de la agresión, en este sentido se externaliza la necesidad de atención buscando ser percibido como mártir, o eludiendo el contacto y permitiendo que la atención se transforme en un medio para ser percibidos como víctimas.

La ausencia de un lugar seguro para la expresión emocional es el problema principal en ambas situaciones. El vínculo emocional de los niños con sus padres —como área de regulación afectiva— controla su relación con sus pares.

En contraste, Orozco y Mercado (2019) sostienen que un ambiente cálido, amoroso y atento (asociado con la experiencia positiva) disminuye la baja autoestima y juega un rol protector fundamental contra el acoso escolar. En un ambiente familiar frío, aislado o violento, la baja autoestima provoca una percepción negativa de uno mismo. Los impactos de esta baja

autoestima o el rencor acumulado se manifiestan en la conducta y las interacciones con los compañeros.

Por otra parte, la carencia afectiva no siempre se manifiesta de forma evidente. En el seno de numerosas familias funcionalmente estables (donde los padres están físicamente presentes), se observa un tipo de desamparo emocional sutil: los padres no prestan atención genuina, muestran una falta de interés por la vida y el mundo interno del niño, y minimizan sus problemas o preocupaciones.

Si bien la reacción ante este desamparo pudiera interpretarse como un comportamiento agresivo (o una respuesta pasiva/evasiva), esta dinámica finalmente priva al niño de un referente adecuado para la gestión de la ira. Como resultado, el menor pierde la capacidad de reconocer y admitir que su manifestación de enojo puede ser inapropiada.

En relación con lo anterior, Santoyo y Frías (2014) sostienen que la violencia en el hogar incrementa la probabilidad de que los niños sean hostigados en las escuelas, a la vez que legitima la violencia como medio de enseñanza. En otras palabras, si la disciplina en la familia tiende a implicar agresiones físicas, gritos y humillaciones, es posible que el niño considere que puede comportarse de esa manera al relacionarse con los demás en otras circunstancias. De hecho, Arias (2018) afirma que numerosos acosadores replican los patrones de autoridad y obediencia que aprendieron en su entorno familiar.

Así pues, la violencia no es innata, sino aprendida, asimilada y reproducida en las interacciones sociales en que el niño se desenvuelve libremente.

La permisividad excesiva también constituye una forma de negligencia, aunque se manifieste desde una perspectiva distinta: los niños que crecen sin límites claros ni consecuencias definidas, de forma que luchan por establecer sus propios límites internos y por construir un sentido de comunidad y pertenencia a la misma.

Este déficit impacta directamente no sólo en la conducta del niño en el entorno escolar, sino también en el desarrollo de sus capacidades sociales y de empatía. En este contexto, varios padres entrevistados por Yuste y Pérez (2008) reconocieron abiertamente su temor a traumatizar o rechazar a sus hijos. Esta aprensión los llevó a ser reacios a establecer una estructura fa-

miliar sólida, lo que afectó negativamente la dinámica familiar y el comportamiento del menor tanto en casa como en la escuela.

Todo esto evidencia que la dinámica familiar juega un rol crucial en la educación psicológica de los niños. La familia puede ser un lugar que propicie el crecimiento emocional y el aprendizaje, o puede convertirse en un ambiente adverso e que fomente relaciones insatisfactorias y desfavorables entre pares.

Sin embargo, frecuentemente se resta importancia a un elemento de igual relevancia en la ecuación del desarrollo: la relación entre hermanos. La rivalidad, el favoritismo o el maltrato entre hermanos pueden reflejar, por un lado, las presiones y deficiencias parentales y, por otro, constituir un predictor temprano de la violencia extrafamiliar futura.

Santoyo y Frías (2014) sostienen que el acoso entre hermanos (independientemente de su naturaleza física o psicológica) representa un riesgo significativo y frecuente para los alumnos que reconocen haberlo sufrido o haber participado en él. Cuando esta violencia entre pares cercanos no se considera relevante en el entorno familiar, tiende a normalizarse. Esto genera en el niño la percepción de que las relaciones sociales se establecen y se mantienen por medio del control y la fuerza.

Esta percepción se intensifica debido al ambiente social familiar en crecimiento. Los niños se encuentran inmersos en una estructura donde los roles de los adultos están, hasta cierto punto, explícitamente estereotipados como violentos, sexistas y autoritarios.

Las narrativas familiares que sitúan la agresión en el contexto de la expresión emocional son especialmente frecuentes en comunidades que confían más en el respeto basado en la fuerza que en el diálogo. En estos entornos, se instruye a los niños que obtener respeto equivale a ejercer autoridad, lo que pone en constante tensión y choque los paradigmas de masculinidad y feminidad.

Los niños, a su vez, ejercen un efecto considerable en cómo perciben su posición dentro de la familia. Cuando sienten que sus voces no son oídas, sus puntos de vista no son apreciados o sus vidas están regidas por la competencia fraterna o las demandas perjudiciales de los adultos, sus formas de interacción suelen transformarse en conductas pasivas o defensivas.

De acuerdo con Arias (2018), los mecanismos de protección que los niños desarrollan en casa se incorporan al ambiente educativo. Estos procedimientos frecuentemente conllevan agresión física, sarcasmo o aislamiento absoluto. A pesar de la forma que adopten, estos procedimientos resultan destructivos si la escuela es concebida como un espacio seguro. Las expectativas tácitas dentro de la propia familia pueden ser igual de riesgosas, aunque se manifiesten de formas más sutiles y delicadas.

Ahora bien, las expectativas que la familia tiene de los niños pueden ser otro factor de riesgo de violencia escolar; cuando los niños sienten la necesidad de satisfacer los criterios de sus padres, ya sean educativos, sociales o de comportamiento, pierden la oportunidad de llevar una vida completa y balanceada. Además, Según Orozco y Mercado (2019), el peso de las expectativas familiares, sin el respaldo emocional apropiado, puede llevar a la desregulación de las emociones del niño.

Así pues, tras este análisis, puede decirse que aunque la educación para prevenir la violencia escolar no es únicamente responsabilidad exclusiva de la familia, el ambiente familiar inculca buena parte de los valores y actitudes del niño, lo cual es sumamente relevante para la aparición de este fenómeno.

Por ello, de acuerdo con Yuste y Pérez (2008), las iniciativas para evitar la hostilidad y el maltrato escolar deben inducir tácticas preventivas a nivel familiar. Enfrentar este problema implica admitir que las circunstancias familiares no son irrelevantes, sino que el escenario en que se aprenden y reproducen formas de interactuar que, finalmente, se trasladan a la vida escolar, para bien o para mal.

Así, al abordar la dimensión familiar de la violencia escolar, el desafío no solo es reconocer a las familias en conflicto, sino también explorar qué ideas o conductas arraigadas en la comunidad pueden ser potenciadas o reemplazadas para fomentar el crecimiento emocional, los patrones de apoyo y los valores necesarios para una convivencia sana entre los niños, sus familias y comunidades.

## 2.2. Entorno socioeconómico

Al analizar los factores de riesgo que inciden en la violencia escolar, el entorno socioeconómico emerge como uno de los más influyentes y, a la vez, más invisibilizados. Las condiciones materiales en las que viven niñas, niños y adolescentes no solo inciden en sus posibilidades de aprendizaje, sino también en la forma en que se relacionan con sus pares, con los docentes y con la institución educativa en general. Rodríguez (2012) subraya que los contextos de marginación social impactan directamente en la formación escolar pues limitan los recursos del alumnado y afectan su estabilidad emocional.

De igual forma, Zapata y Ruiz (2015) advierten que los fenómenos de violencia escolar no pueden analizarse de forma aislada, ya que responden a estructuras sociales amplias marcadas por la pobreza, la exclusión y la desigualdad. Desde esta perspectiva, el entorno económico y social no es un simple contexto, sino un agente que condiciona las formas de convivencia, la percepción de justicia y la reproducción o contención de la violencia en el espacio escolar.

Por ello, en este subtema se abordarán brevemente los principales vínculos entre el entorno socioeconómico y la violencia escolar desde una perspectiva integral. Según el informe regional de la UNESCO (2016), en América Latina las condiciones socioeconómicas precarias aumentan la vulnerabilidad de los estudiantes a situaciones de acoso y exclusión escolar.

En este sentido, la pobreza no solo es la carencia de recursos económicos, sino también una desventaja estructural que se manifiesta en múltiples dimensiones de la vida social.

En el contexto educativo, la pobreza puede traducirse en mayor ausentismo, bajo rendimiento académico, dificultades para acceder a útiles escolares o a recursos digitales, y una menor participación por parte de las familias en la vida escolar. Además, aunque no se discute lo suficiente al respecto, dicha desventaja social se relaciona con el aumento de la conflictividad y la violencia dentro de las escuelas.

Con base en lo anterior, Zapata y Ruiz (2015) indican que la violencia escolar refleja violencias sociales mucho mayores, con manifestaciones como la pobreza, la segregación territorial y la discriminación estructural. Del

mismo modo, Millán y Pérez (2019) señalan que la exclusión económica es una desventaja en el ámbito escolar, pues profundiza las hostilidades entre estudiantes. En consecuencia, según Rodríguez (2012) esas condiciones adversas afectan tanto la práctica docente como la cultura escolar.

En contextos de pobreza, las relaciones entre estudiantes suelen estar marcadas por la competitividad por recursos escasos, la angustia ante la visibilidad de la desigualdad y la naturalización de la agresión como forma de interacción. Además, muchos estudiantes también muestran altos niveles de estrés por encontrarse en hogares inseguros y económicamente frágiles, en los que la ansiedad por las dificultades materiales causa conflictos entre los adultos que, de estar en otras condiciones, no se producirían. Esta combinación de facto se traduce en irritabilidad o disruptividad hacia los maestros.

Ahora, en contextos de desigualdad profunda, la vida escolar se da entre estudiantes con estructuras socioeconómicas muy distintas. La brecha social entre los estudiantes en el aula, según Millán y Pérez (2019), puede generar sensaciones de marginación, enojo o inferioridad en los estudiantes más pobres y desfavorecidos, haciéndolos mucho más propensos a ejercer y ser objeto de violencia.

Además, como indica Fedra (2016), esa situación no solo afecta a los alumnos sino también a los maestros, pues deben enfrentar esa tensión social que alimenta las relaciones escolares, a pesar de no contar con las herramientas o la formación para hacerlo.

En el contexto mexicano, el entorno socioeconómico ha sido denominado como precario, lo que significa que no solo existe una carencia de bienes materiales, sino también un conjunto de relaciones de exclusión que marcan la forma en que los alumnos se incorporan a la vida escolar. Por ejemplo, si un niño o niña es marginado por vivir en áreas rurales, colonias o barrios con altos índices de pobreza, por pertenecer a grupos indígenas, ser migrante o tener condiciones familiares inestables, su experiencia en la escuela se verá afectada por múltiples barreras simbólicas y materiales. Al respecto, Zapata y Ruiz (2015) indican que la exclusión social se manifiesta en la escuela en la forma de violencia simbólica, como discriminación entre pares, baja percepción de logro por parte de los docentes y baja integración a las actividades escolares.

Por su parte, la marginación puede provocar, en el alumno, aislamiento, retraimiento o actitudes defensivas que los maestros interpretan como expresiones de desinterés o conductas problemáticas. En realidad, esas conductas buscan desafiar las estructuras institucionales que no reconocen ni valoran la experiencia de vida de los estudiantes excluidos.

Ahora bien, las carencias de infraestructura, material didáctico, material digital o programas de apoyo psicológico son comunes en las escuelas de localidades marginadas. La escasez de recursos y el consecuente sentimiento de desamparo constituyen factores que exacerban la desigualdad y la frustración experimentada por estudiantes, docentes y directivos. En este contexto, Rodríguez (2012) señala que la disparidad en los recursos institucionales y en la atención desencadena un sentimiento de desprotección, tanto en el alumnado como en el profesorado. Esta problemática se ve reforzada por la evidencia aportada por Poujol (2016), quien establece que los índices de violencia escolar presentan una marcada variabilidad y una fuerte correlación con el nivel socioeconómico.

Las respuestas institucionales a esta realidad son frecuentemente reactivas, desarticuladas y marginales. Poujol (2016) enfatiza que, más allá de las desigualdades individuales, la violencia escolar es un reflejo histórico de las condiciones sociodemográficas y del contexto colectivo del entorno. Por lo tanto, es fundamental que el enfoque socioeconómico considere que los estudiantes no acceden al sistema educativo en condiciones de igualdad. Estas disparidades no son atribuibles a las personas, sino que son el resultado directo de historias, estructuras y condiciones socioeconómicas pre-existentes.

Ahora, es pertinente reflexionar sobre cuál debe ser el papel de la escuela en contextos socioeconómicamente adversos. Cuando la pobreza y la desigualdad ya no son circunstancias individuales y se convierten en condiciones de vida de una comunidad entera, la función de la escuela debe ir más allá de simplemente enseñar contenidos. En la mayoría de las regiones de México y América Latina, las instituciones educativas son el único espacio público sistemáticamente presente en las vidas de los niños y jóvenes. La escuela, en un entorno en el que la violencia, la exclusión o el abandono por parte del Estado son algunos de los desafíos cotidianos, es al mismo tiempo un espacio de desarrollo académico, social, simbólico y emocional.

En este sentido, según Millán y Pérez (2019), algunas de las funciones de las escuelas en contextos de pobreza extrema son la asistencia social, la contención emocional y la mediación de conflictos, las cuales exceden las capacidades formales de su personal.

Así, es vital para comprender que, para muchos, la escuela es el lugar en el que pueden desayunar y almorzar, adquirir hábitos personales, recibir apoyo emocional informal y mantener rutinas estables. Sin embargo, el papel de la escuela en la comunidad no se limita a eso, pues también puede provocar tensión entre las demandas institucionales y la realidad del entorno, aunque no todas las escuelas están igualmente preparadas para este rol. Por ejemplo, Rodríguez (2012) señala que los docentes de las escuelas de zonas marginadas sufren una sobrecarga emocional raramente reconocida, además de que no cuentan con acompañamiento por parte de las autoridades de educación. De esta manera, la falta de recursos humanos y materiales, la rotación de personal, la formación limitada de los docentes en el manejo de problemas psicosociales y los objetivos de rendimiento administrativo limitan la capacidad de la escuela para actuar como agente de transformación del contexto.

No obstante, incluso en dichas condiciones, algunas comunidades escolares han desarrollado estrategias de resistencia y cuidado colectivo. Por ejemplo, Poujol (2016) indica que existen escuelas que han desarrollado prácticas restaurativas, formando redes de apoyo entre compañeros y fomentando la participación comunitaria para contrarrestar los efectos del contexto socioeconómico. A pesar de ser, por lo general, prácticas informales y débiles, estas iniciativas dejan claro que la escuela puede convertirse en un lugar de esperanza, siempre que se cuente con voluntad colectiva y compromiso ético.

Ahora bien, otro aspecto clave es la precarización docente; en definitiva, no puede estudiarse la violencia escolar en el marco de la marginación socioeconómica sin tener en cuenta los modos siempre violentos en los que los adultos responsables del cuidado y la enseñanza son institucional y culturalmente tratados en instituciones educativas.

La precariedad profesional, entendida en términos de salarios bajos, contratos temporales, falta de formación continua y apoyos no debilitadores, limita la capacidad de las y los docentes para ser agentes de cambio en con-

textos desfavorables. Dichas condiciones laborales no solo afectan su salud y bienestar personal, sino también su intervención pedagógica y compromiso al enfrentarse a problemáticas socioafectivas. Al respecto, Rodríguez (2012) señala que los docentes en escuelas con coeficientes de desigualdad altos tienen doble desgaste: por un lado, deben hacerse cargo del cumplimiento de los objetivos académicos establecidos por la política educativa; y, por el otro, deben manejar variables emocionales, familiares y sociales que exceden la formación inicial que recibieron. Además, en muchos casos, los docentes son los únicos adultos estables en la vida de niños y niñas en situación de desprotección.

Ahora, es importante explorar las respuestas institucionales de violencia. Poujol (2016) advierte que las instituciones escolares suelen centrarse en aspectos formales de control, como cuestiones administrativas y de convivencia del alumnado, pero dejan de lado la formación humana de los docentes y, a la vez, de los alumnos. En consecuencia, muchos profesores y profesoras no se sienten respaldados por la escuela, como institución, al hacer frente a situaciones de *bullying*, maltrato familiar o conflictos graves entre alumnado, pues no tienen claro qué protocolo seguir, ni cuentan con personal capacitado para atender esas problemáticas y además de que las autoridades escolares no suelen reconocerlas como tales.

Dicha experiencia no solo vuelve evidentes, para los docentes, las múltiples limitaciones con las que trabajan, sino que crea un círculo vicioso; la frustración experimentada reduce la voluntad y disposición de profesorado de involucrarse en temas socioemocionales, lo cual reduce las capacidades de prevención e intervención de la escuela ante esas problemáticas. Al respecto, Arias (2018) señala que la ausencia de estrategias institucionales propicia que profesores y profesoras normalicen prácticas violentas, reactiven mecanismos punitivos o simplemente ignoren esos conflictos, siguiendo la máxima “ojos que no ven, corazón que no siente”.

Ahora bien, con el fin de comparar escenarios y respuestas, se explorarán algunas experiencias nacionales e internacionales. Analizar la relación entre las condiciones económicas y la violencia escolar implica también voltear la mirada más allá del contexto inmediato, pues muchos países han enfrentado problemáticas similares. En América Latina se han impulsado diversas iniciativas, con distintos niveles de consolidación institucional, que

buscan responder al impacto de la desigualdad en la convivencia escolar. Como indica el informe regional de la UNESCO (2016), en países como Colombia, Chile y República Dominicana se ha observado que, aún en entornos marcados por la pobreza o la violencia estructural, es posible transformar el clima escolar cuando se cuenta con una comunidad educativa comprometida con la equidad y el respeto.

En México, según Santoyo y Frías (2014), si bien se han desarrollado diversas estrategias para abordar la violencia escolar, muchas de ellas no logran convertirse en políticas sostenidas debido a factores como la rotación del personal directivo o la disponibilidad presupuestaria. No obstante, en algunas escuelas se han logrado mantener algunos proyectos comunitarios que han tenido resultados positivos, gracias a la continuidad institucional y al trabajo coordinado con actores locales.

En el caso de Colombia, los entornos escolares se han promovido como espacios de reconciliación en zonas afectadas por conflictos armados, con base en programas de cultura de paz y mediación escolar. Por otro lado, en Chile, se ha institucionalizado un enfoque normativo de convivencia que obliga a las escuelas a implementar planes y estrategias de manera transversal, con participación de la comunidad educativa. Estas experiencias, como explican Zapata y Ruiz (2015), demuestran que la voluntad política sostenida puede dar lugar a transformaciones institucionales de fondo.

En contraste, Poujol (2016) observa que muchas respuestas institucionales en México tienden a ser reactivas, centradas en la sanción más que en la prevención o la formación. Además, advierte que la ausencia de datos desagregados por condición socioeconómica impide ver con claridad el impacto de la pobreza en las dinámicas escolares, lo que a su vez dificulta el diseño de políticas públicas más eficaces y equitativas.

Así, con base en lo comentado hasta ahora, puede afirmarse que no es posible entender la violencia sin considerar las estructuras sociales que la atraviesan. Las buenas prácticas internacionales muestran que es posible lograr mejoras si el gobierno, la escuela, la familia y la comunidad trabajan en conjunto. No obstante, para ello es necesario reconocer que la calidad de la vida escolar también es una cuestión de justicia social, pues la escuela reproduce o, en el mejor de los casos, media las dinámicas socia-

les en las que se encuentra inserta. Las condiciones materiales precarias, la exclusión estructural, la desigualdad en el acceso a recursos, la precariedad docente y la limitada capacidad institucional son todos factores que configuran el marco dentro del cual niñas, niños y adolescentes conviven y aprenden.

Por ello, como argumentan Rodríguez (2012), Poujol (2016) y Millán y Pérez (2019), para prevenir la violencia escolar es necesario ver este fenómeno de manera crítica y reconocer que la escuela forma parte de un ecosistema social más amplio. Los programas escolares, por sí solos, no bastan, deben articularse con políticas sociales que garanticen condiciones de vida dignas, oportunidades reales de inclusión y un compromiso institucional sostenido con la equidad.

### **2.3 Aislamiento social**

Uno de los factores relacionados con la violencia escolar que suele mencionarse con mayor frecuencia es el aislamiento social. Este fenómeno es complejo pues además de implicar cuestiones emocionales e individuales, es una dinámica que se produce, reproduce y, por años, invisibiliza en el entorno escolar. Dicha combinación de elementos tiene consecuencias severas en la salud mental del estudiante y, además, pone en riesgo su permanencia en del sistema educativo.

De igual manera, se ha encontrado que el aislamiento social va ligado a diversas formas de violencia escolar. Por ejemplo, la UNESCO (2023) afirma que más del 30 % de los estudiantes en el mundo reportaron violencia escolar, pero que esto hizo que fueran aislados, lo cual afectó tanto su rendimiento académico como su bienestar emocional.

Por su parte, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018a) señala que los ambientes escolares excluyentes tienden a invisibilizar las necesidades de ciertos grupos, especialmente de aquellos provenientes de contextos familiares vulnerables o con trayectorias escolares discontinuas.

Ahora bien, la falta de propuestas que atiendan el fondo de este problema ha hecho que muchos estudiantes pasen su vida escolar en un entorno

indiferente a ellos o que incluso amenaza su bienestar. Esto es grave, pues con frecuencia los lleva a comportarse de manera violenta y al abandono escolar.

En concordancia con lo anterior, Tepale et al. (2021) indican que los adolescentes que viven acoso escolar refieren experimentar, como consecuencia de ello, sentimientos de tristeza y desconexión así como aislamiento, lo cual incide en su bienestar y continuidad en el sistema escolar.

Por su parte, Zúñiga (2013), citado en Arias (2018), señala que los síntomas del aislamiento incluyen vergüenza, retraimiento, falta de sueño, bajo rendimiento académico y evasión escolar, elementos que debilitan el vínculo con la escuela y alimentan el círculo de la exclusión.

Además, es importante mencionar que el aislamiento social en el sector educativo suele estar asociado a malas prácticas por parte de las autoridades escolares, que son indiferentes a las dificultades de los niños.

En este sentido, Tepale et al. (2021) enfatizan que el acoso entre estudiantes evidencia la falta de condiciones adecuadas en las escuelas para generar redes de apoyo efectivas, así como la ausencia de protocolos de intervención apropiados.

De esta manera, el aislamiento de la víctima no solo silencia la agresión directa a la infancia, sino también la indiferencia de la escuela con respecto al bienestar de los niños, pues son las mismas instituciones las que impiden el desarrollo de estrategias efectivas para abordar esos temas. Esto es especialmente preocupante si se considera que un gran porcentaje de los niños que son aislados también carecen de recursos, tienen problemas familiares y conflictos emocionales que los hacen mucho más vulnerables.

En su informe más reciente, la UNESCO (2023) enfatiza que el aislamiento debe romperse para prevenir la violencia escolar, lo que implica transformar los entornos escolares en espacios seguros, autónomos y conectados. Para ello, recomienda emitir alertas tempranas y brindar apoyo entre pares a todos los involucrados, además de formar al personal docente en manejo de emociones. Esto contribuirá a fortalecer el sentido de pertenencia, autonomía e identidad de los estudiantes.

Por otra parte, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018b) ha señalado la urgencia de reorientar las políticas educativas en México hacia la dimensión relacional del proceso de enseñanza-apren-

dizaje. El organismo argumenta que la desintegración del tejido social del aula mina la capacidad de la escuela para organizar el aprendizaje, lo cual vuelve el centro educativo un espacio represivo y un mero mediador del conflicto. Bajo esta óptica, el aislamiento no debe considerarse un problema individual, sino un síntoma claro de la fragilidad del tejido escolar.

La violencia, por lo tanto, no es un fenómeno aislado que surgió de repente, sino uno que se ha mantenido a lo largo del tiempo por medio de dinámicas de exclusión sostenida que dejan las necesidades de los grupos vulnerables fuera del área de visión.

En muchas regiones, la disolución del tejido social ha generado la escasez de referentes comunes, lo que a su vez genera desconfianza entre las familias y el cuerpo docente. Esta problemática es especialmente notoria en los contextos rurales y en aquellos con una fuerte marcación de violencia estructural, dado que la escuela suele ser la única institución con presencia rutinaria, pero no siempre cuenta con la legitimidad necesaria para movilizar procesos de cohesión comunitaria.

Al considerar el informe de la UNESCO (2023), recuperar el rol de la escuela como un lugar de unidad y fuerza es uno de los mayores desafíos. En este sentido, es crucial adoptar una visión integral que vaya más allá del currículo e incorpore actividades fuera del aula para estimular la colaboración, el diálogo y el reconocimiento de la diversidad.

Esta noción concuerda con lo que Cortés et al. (2021) evidencian, cuando descubren que las escuelas con adecuadas estrategias de integración experimentan un cambio significativo en la percepción del aislamiento y una mejora sustancial en la convivencia. Por su parte, los estudios de Arias (2018) muestran que el aislamiento social tiene una naturaleza cíclica: quienes se sienten solos tienden a retraerse, lo que incrementa su invisibilidad y dificulta la intervención escolar. Esto exige una acción que valide la voz del joven y fortalezca su sentimiento de pertenencia, reconociendo el dolor emocional como una parte real del entorno escolar.

Cualquier tipo de exclusión dentro del entorno escolar puede manifestarse como la omisión. Es decir, la exclusión no siempre resulta de una acción directa de rechazo, sino también de la falta de atención, la ausencia de políticas inclusivas, la omisión de ciertos grupos en el contenido curricular y la carencia de personal capacitado en el ámbito psicoemocional. De hecho,

el INEE (2018a) considera urgente implementar modelos educativos más equitativos e integradores, que no se centren exclusivamente en el desempeño académico sino que reconozcan la dimensión emocional y relacional como un componente fundamental para el desarrollo personal.

Bajo el enfoque de Tepale et al. (2021), en un entorno escolar altamente excluyente, el apego institucional disminuye y la práctica del centro educativo se limita a la acción de crisis en lugar de abordar las causas estructurales. En otros términos, el ambiente escolar se fragmenta en un área segmentada donde ciertos estudiantes son sistemática e institucionalmente marginados.

El INEE (2018a) recuerda que las características de un entorno escolar inclusivo no se construyen únicamente con infraestructura y equipamiento, sino fundamentalmente con relaciones basadas en el respeto, la empatía y la participación. Para mitigar el aislamiento, es imprescindible crear las condiciones para que todos los alumnos se sientan parte de la vida escolar, tanto en el ámbito académico como en el afectivo. Esto depende directamente de políticas educativas sensibles a la diversidad y de un liderazgo escolar comprometido con la justicia.

Es sumamente importante ser conscientes de que el aislamiento opera por medio de prácticas habituales, las cuales, a menudo, no percibimos. Por ejemplo, los sistemas de evaluación que se centran únicamente en el aprovechamiento académico o en el comportamiento estricto marginan a aquellos que no logran alcanzar el “buen rol de estudiante” idealizado.

Según la UNESCO (2023), este tipo de exclusiones conducen a la denominada violencia estructural, el cual convierte el aislamiento social de un simple síntoma a una forma específica de violencia escolar. Como sostiene Arias (2018), excluir a un estudiante del reconocimiento simbólico o de la participación es tan violento como el acoso visible. Por consiguiente, cualquier estrategia preventiva debe considerar las múltiples variables que subyacen a la exclusión escolar.

Atender el aislamiento social como factor de riesgo de violencia escolar supone superar las respuestas fragmentadas que suele brindar la gestión institucional. Por lo anterior, es vital implementar estrategias integrales que no solo establezcan protocolos de intervención ante situaciones ya identi-

ficadas, sino que las prevengan mediante la creación de comunidades de aprendizaje al inicio del ciclo escolar.

En relación con lo anterior, la UNESCO (2023) insiste en que fortalecer las redes de apoyo estudiantiles, fomentar tutorías entre pares y, más aún, brindar educación emocional son pilares en la construcción de entornos escolares seguros e inclusivos.

Lamentablemente, como señalan Tepale et al. (2021), en muchas escuelas, las acciones emprendidas para abordar el aislamiento consisten en intervenir únicamente para ayudar a la víctima y no consideran modificar las estructuras institucionales que permiten y reproducen la violencia. Consecuentemente, abogan por pensar estos problemas desde modelos educativos más activos que, por medio de experiencias colectivas de aprendizaje, asambleas escolares, actividades culturales y proyectos colaborativos, reconstruyan el tejido relacional desde una perspectiva más colaborativa.

En este sentido, es imperativo buscar la transformación institucional más que la mera intervención ante casos de violencia escolar específicos. La creación de espacios seguros dentro y fuera del aula debe ser una prioridad. Al respecto, Arias (2018) señala que un ambiente seguro, en el cual el estudiantado puede expresar sus sentimientos sin temor a la humillación o castigo, es condición necesaria para la inclusión.

De igual manera, es vital involucrar a la familia y la comunidad. Como señala el INEE (2018b), las estrategias que han logrado una mayor reducción del aislamiento son aquellas que tienen como aliados a padres y madres en la construcción socioemocional de sus hijos. Los talleres de crianza respetuosa, las redes de apoyo, los encuentros familiares y la colaboración entre docentes y tutores refuerzan la coherencia entre los valores enseñados en la escuela y los practicados en casa.

Así, abordar el aislamiento en la educación significa asumir una responsabilidad ética. Las desigualdades estructurales económicas, culturales, étnicas y territoriales no deben ser vistas como situaciones excepcionales, sino como dimensiones del horizonte educativo. Tal y como señala la UNESCO (2023), no se trata solo de enseñar contenidos, sino de formar ciudadanos capaces de convivir en su diferencia. Por lo tanto, una escuela que produce aislamiento renuncia a su función de ser un espacio que transforma a los niños.