

Introducción



<https://doi.org/10.52501/cc.335.00.02>

En el año 2015, el entonces subsecretario de Educación Media Superior del gobierno federal de México, Rodolfo Tuirán Gutiérrez, realizó un ejercicio de autocrítica poco habitual en esos niveles jerárquicos: presentó¹ los diez principales problemas que, a su juicio y tras una evaluación detallada, enfrentaba la Educación Media Superior en ese momento. Los enlistó en orden de importancia: baja cobertura; elevadas tasas de abandono escolar; graves problemas de equidad e inclusión; aprendizajes insuficientes; débil profesionalización de docentes y directivos; marcadas diferencias en la calidad de los servicios; trayectorias educativas posteriores al bachillerato intermitentes; infraestructura y equipamiento obsoletos e insuficientes; desarticulación entre la oferta educativa y la demanda laboral; y, finalmente, la elevada prevalencia de conductas de riesgo entre el estudiantado, un problema emergente al que pidió prestar atención.

Estas conductas de riesgo, entendidas como acciones u omisiones que incrementan la probabilidad de sufrir consecuencias adversas a corto, mediano o largo plazo, incluían: consumo de sustancias (tabaco, alcohol, marihuana o drogas sintéticas), participación en actos violentos (peleas, acoso escolar, uso de objetos para agredir), autolesiones o conductas suicidas (intentos de daño autoinfligido, ideación suicida), desórdenes alimenticios (restricción calórica severa, vómitos inducidos, uso de laxantes), iniciación

¹ Jaime Martínez Vallejo. 22 de octubre del 2015. *Conferencia Dr. Rodolfo Tuirán Gutiérrez. XVI-Coloquio EMS*. [video] YouTube. 18 de julio de 2025. <https://www.youtube.com/watch?v=leufWn9gpGY>

sexual sin métodos de protección o con múltiples parejas, y adicciones conductuales incipientes (uso excesivo de redes sociales o videojuegos, que afectan en el sueño, el rendimiento académico y las relaciones interpersonales).

Hoy, casi diez años después, si bien se han registrado avances en la atención de dichos problemas, los resultados han sido desiguales. En particular, el último punto citado —entonces apenas emergente— ha cobrado dimensiones alarmantes, pues el contexto social del estudiantado está marcado por la violencia.

Dado este panorama, es fundamental revisar cómo se ha conceptualizado la violencia en el contexto educativo. Según Sanmartín,² existen diversas formas de clasificarla, y una de las más influyentes es la propuesta por Krug et al., elaborada para la Organización Mundial de la Salud. Esta clasificación define la violencia como toda conducta intencional que cause, o pueda causar, daño físico, psicológico o emocional, y distingue 26 tipos diferentes. Si bien dicha tipología resulta hoy limitada frente a la multiplicidad de combinaciones, manifestaciones y solapamientos que adopta la violencia en distintos contextos, es más útil basarnos en la clasificación propuesta por Krug et al. que reducir el fenómeno a una categoría unívoca —como lo hacen algunos autores al sostener que la violencia es una sola—, lo cual empobrece su análisis.³

En el ámbito escolar, la violencia suele presentarse de forma cruzada entre diversos actores: entre docentes y estudiantes (particularmente notorio en la actualidad), entre madres y padres de familia y el personal docente o directivo, y entre los propios estudiantes. De las anteriores, la violencia protagonizada por jóvenes estudiantes es la que genera mayor alarma social, no solo por su frecuencia, sino por las diferentes formas en las que se manifiesta.

Además, resulta común que dentro del ámbito escolar no se distinga con claridad entre conflicto y violencia, lo cual incrementa la cantidad de repor-

² José Sanmartín Esplugues, Conceptos y tipos de violencia, en José Sanmartín Esplugues, Raúl Gutiérrez Lombardo, Jorge Martínez Contreras y José Luis Vera Cortés (coords.), *Reflexiones sobre la violencia*, Instituto Centro Reina Sofía y Siglo XXI editores, México, 2010.

³ Idem.

tes y causa interpretaciones imprecisas. Como advierte Serrano,⁴ los conflictos son enfrentamientos producidos en la cotidianidad por el choque de diferentes puntos de vista, posiciones o criterios, que pueden llegar o no a degenerar en actos violentos. El conflicto es consustancial al ser humano, la violencia, no; esta no aparece de manera fortuita, sino que es producto de la convergencia de diversos factores de riesgo. Por ello, aunque se espera que existan conflictos entre estudiantes dentro del entorno escolar, no es aceptable, ni desde el punto de vista educativo ni el ético, que estos deriven en episodios de violencia o reciban respuestas violentas. Para Serrano, “el ser humano no nace violento, se hace violento”.⁵ Por ello, define la violencia escolar como una acción u omisión intencionada que tiene lugar dentro de la escuela, en sus alrededores o en actividades vinculadas al ámbito educativo, y que causa o puede causar daño a terceros. Esta violencia, señala, adopta tres modalidades principales: la ejercida por docentes hacia estudiantes, la que los estudiantes dirigen contra el profesorado y la que ocurre entre pares.⁶

Durante el siglo xix y gran parte del siglo xx, los estudios sobre la disciplina en la escuela se centraban en la aplicación de normas y el uso del castigo corporal. Pensadores como Pestalozzi, activos a mediados del siglo xix, y otros pedagogos de época similar, no concebían la violencia escolar en términos de agresiones entre iguales, sino que la asociaban a la autoridad docente y al control disciplinario.

Fue hasta la segunda mitad del siglo xx cuando esta visión comenzó a cuestionarse. Investigaciones realizadas en Europa y Estados Unidos entre las décadas de 1950 y 1960 señalaron que los métodos punitivos —como golpear o humillar al alumnado— no solo resultaban ineficaces, sino que además afectaban negativamente la motivación y el bienestar emocional del alumnado. Sin embargo, dado que en ese momento no existía una etiqueta consolidada como *violencia escolar*, se hablaba más bien de “disciplina excesiva”, “castigos desproporcionados” o “maltrato docente”.

⁴ Angela Serrano, “Violencia escolar. Conceptos y tipos de violencia”, en José Sanmartín Esplugues, Raúl Gutiérrez Lombardo, Jorge Martínez Contreras y José Luis Vera Cortés (coords.), *Reflexiones sobre la violencia*, Instituto Centro Reina Sofía y Siglo XXI editores, México, 2010.

⁵ *Ibid.*, p. 147.

⁶ *Ibid.*, p. 148.

En Francia, durante la década de 1960, la violencia simbólica comenzó a ocupar un lugar central en las investigaciones sobre el entorno escolar. Este enfoque sostenía que la violencia ejercida por los adolescentes era, en muchos casos, una reproducción más o menos conformista de las violencias previamente sufridas por ellos mismos, producto de los mecanismos internos de la institución escolar. Es decir, la violencia estudiantil era entendida como una consecuencia de la violencia simbólica ejercida por la escuela, en cuanto que institución socialmente legitimada.⁷

Por la misma época, los trabajos de Baudelot y Establet⁸ situaron la problemática de la violencia en el marco de la lucha de clases. Desde esta perspectiva, la violencia escolar se interpretaba como una forma de resistencia frente a las normas impuestas por los sectores dominantes por medio de la institución educativa. Así, estas investigaciones, compartían la noción de que la violencia ejercida por los estudiantes era una reacción ante la violencia estructural ejercida por las propias instituciones.

En esta línea de análisis, resulta interesante el planteamiento de Charlot,⁹ quien identifica la variedad de formas que puede adoptar la violencia en el contexto escolar. Esta diversidad ha llevado a varios sociólogos franceses a proponer distinciones conceptuales basadas en el espacio institucional donde ocurre la violencia y en quién la ejerce. Se distinguen, así, tres tipos: la violencia *en* la escuela, referida a los actos que tienen lugar dentro del recinto escolar, pero sin una relación directa con el sistema educativo; la violencia *hacia* la escuela, dirigida explícitamente contra la institución y sus actividades; y la violencia *de* la escuela, entendida como violencia institucional ejercida sobre los estudiantes. Esta última abarca desde los métodos de evaluación y orientación académica hasta los comentarios despectivos de los adultos o las decisiones percibidas como injustas por parte del alumnado. En este marco, la violencia simbólica podría considerarse como una forma particular de violencia institucional.

⁷ José Antonio Castorina y Carina Kaplan, "Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica del concepto", en Carina V. Kaplan (dir.), *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 2015.

⁸ Christian Baudelot y Roger Establet, *La escuela capitalista*, Siglo XXI Editores, México, 1975.

⁹ Bernard Charlot, "A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão", *Interface*, año 4, núm. 8, Porto Alegre, 2002, pp. 432-443

Ahora bien, cabe subrayar que las formas que puede adoptar la violencia escolar son prácticamente infinitas. Estas van desde manifestaciones físicas claramente reconocibles hasta expresiones tan sutiles que pueden pasar inadvertidas. No obstante, conviene aclarar que la violencia que no sea percibida —ni por las víctimas ni por los observadores— no puede considerarse automáticamente como simbólica. Para que exista violencia simbólica, es necesario, al menos, que se imponga un arbitrario cultural que sea, a la vez, reconocido y desconocido por los sujetos; es decir, que haya una aceptación tácita por parte de las víctimas, lo que implica una forma simultánea de reconocimiento y negación.

Las investigaciones han evidenciado una amplia gama de formas en las que la violencia se manifiesta dentro de las escuelas, abarcando desde expresiones de incivilidad hasta agresiones físicas, y que incluyen tanto actos directos perpetrados por individuos sobre los cuerpos de otros como mecanismos simbólicos expresados mediante locuciones eufemísticas; sin embargo, es necesario advertir que no toda acción o práctica pedagógica puede o debe ser interpretada como una relación de violencia. En este punto, resulta fundamental distinguir entre la violencia ejercida por la escuela como institución —mediante sus estructuras, normas o prácticas— y aquella que surge a partir de contextos de fragmentación y exclusión social, en los que la escuela pierde legitimidad ante ciertos sectores del alumnado.

El punto de inflexión se suele situar en 1978, cuando Dan Olweus publicó el primer estudio sistemático sobre acoso entre alumnos¹⁰ (*bullying*). Su investigación, realizada en escuelas de Bergen (Noruega), describió por primera vez las dinámicas de agresión reiterada, exclusión social y hostigamiento verbal o físico entre iguales. A partir de entonces, el término *bullying* empezó a difundirse en la literatura anglosajona y se introdujo en muchos países europeos. El trabajo de Olweus no solo documentó la frecuencia de esas conductas, sino que elaboró criterios operativos para medirlas y sentó las bases metodológicas para investigaciones posteriores.

En la segunda mitad de la década de 1970 y principios de la década de 1980, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia

¹⁰ Dan Olweus, "Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys". Hemisphere Publishing, 1978.

y la Cultura (UNESCO) y las organizaciones gubernamentales de varios países (especialmente en Europa y América del Norte) empezaron a financiar estudios que contrastaban datos de maltrato físico y psicológico entre estudiantes. La UNESCO¹¹ publicó un informe preliminar sobre las condiciones de convivencia en las escuelas, que incluía datos de agresiones verbales y físicas, así como de acoso escolar en diferentes regiones del mundo.

Posteriormente, a lo largo de las décadas de 1990 y 2000, el campo de estudio de la violencia escolar se amplió para reconocer su carácter multidimensional. Ya no bastaba con medir únicamente el acoso físico o psicológico entre estudiantes, sino que se incorporaron otras formas de agresión —como la violencia de género, la discriminación étnica, el consumo de sustancias y la presencia de armas—, así como el papel de factores estructurales —las desigualdades socioeconómicas, ausencia de recursos escolares y corrupción institucional—.

Siguiendo los aportes teóricos de Pierre Bourdieu y Johan Galtung,¹² diversos estudios analizaron cómo las prácticas y discursos cotidianos en la escuela reproducen desigualdades de clase, etnia o género, aun sin ser reconocidas como formas de violencia por quienes las ejercen o padecen. Bajo esta perspectiva, se entiende que la violencia puede operar de manera estructural y simbólica, en actos normalizados que perpetúan jerarquías y exclusiones.

A nivel terminológico y epistemológico, desde aproximadamente 2010, ha comenzado a consolidarse un desplazamiento conceptual importante: el abandono progresivo del término en singular *violencia escolar* en favor de su uso en plural, *violencias en la escuela*. Este giro responde a la necesidad de reconocer la multiplicidad de formas, actores y contextos involucrados, retomando los aportes teóricos de Carina V. Kaplan¹³ y José A. Castorina, quienes subrayan sus diversas manifestaciones y su anclaje en procesos sociales amplios.

¹¹ UNESCO, *Informe mundial sobre la violencia en las escuelas*, UNESCO, París, 1982.

¹² Johan Galtung, "Cultural Violence", *Journal of Peace Research*, vol. 27, núm. 3, 1990 pp. 291-305, <https://ojev.org/wp-content/uploads/2019/10/GALTUNG-Johan.-Cultural-Violence.pdf>

¹³ José A. Castorina y Carina V. Kaplan, "Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica del concepto" en Carina V. Kaplan (Directora) *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*, pp. 27-53, Miño y Dávila, Argentina, 2015.

En este mismo sentido, durante décadas se empleó el término *violencia escolar*, en singular, para vincularlo a un establecimiento escolar y, sobre todo, a los actos de agresión física entre estudiantes. Sin embargo, Carina Kaplan sostiene que las violencias en la escuela sólo pueden ser aprehendidas en el marco de procesos de fragmentación, descivilización y de profundas desigualdades sociales, fenómenos que dejan huellas en las subjetividades de los sujetos educativos, por lo que plantea, precisamente la necesidad de utilizar el concepto en plural para entender la violencia escolar como un conjunto de fenómenos heterogéneos, que incluyen diversas formas de agresión en el espacio educativo, con múltiples manifestaciones y significados. Esta línea de pensamiento plantea que no hay una única violencia escolar, sino diversas violencias —físicas, simbólicas, estructurales, de género, mediáticas— que interactúan y se retroalimentan dentro de la dinámica institucional escolar.

Finalmente, y retomando algunos de los planteamientos previos, Castorina y Kaplan¹⁴ distinguen entre la *violencia escolar* (término históricamente asociado a conductas delictivas o de orden público) y las *violencias en la escuela*, entendidas como cualidad relacional y construcción social. En particular, destacan la noción de violencia simbólica, heredera de Bourdieu, para explicar cómo se ejercen formas de dominación que no siempre se perciben como violentas, pero que producen efectos de exclusión, estigmatización y subordinación.

Ambos autores coinciden en que no toda violencia se manifiesta de forma explícita. Las violencias escolares muchas veces se presentan en forma de discursos institucionales, prácticas burocráticas, reglas injustas o mecanismos de evaluación que refuerzan desigualdades. Reconocer su pluralidad implica también reconocer sus impactos diferenciados: afectación del clima escolar, incremento del abandono escolar, desgaste emocional de estudiantes y docentes, e incluso crisis de legitimidad de la escuela como espacio formativo y protector.

De acuerdo con Castorina y Kaplan, la falta de una distinción sistemática entre los tipos de violencia práctica hace que no se puedan interpretar sus

¹⁴ José Antonio Castorina y Carina Kaplan, "Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica del concepto", en Carina V. Kaplan (dir.), *Violencias en plural. Sociología de las violencias...* op. cit.

efectos sociales diferenciales, lo cual constituye, un obstáculo epistemológico. Justamente, el punto de partida para utilizar el plural (violencias) es el reconocimiento de la diversidad y a veces la confusión de los significados en la interpretación de la violencia en el campo escolar. Es decir, la oscilación entre el reconocimiento práctico de las diversas formas que adopta la violencia en las escuelas y el desconocimiento de su sentido teórico.¹⁵

La “violencia en la escuela” no es una cosa dada, no está ahí para ser aprehendida de inmediato. Como que algunos fenómenos de la vida social que parecen obvios no son fácilmente visibilizados, en su real dimensión y magnitud. No son evidentes para los agentes sociales en su cotidianeidad, de manera que la violencia como fenómeno social alcanza un estatuto de naturalización: un término que se usa para caracterizar a casi todo, termina no definiendo nada preciso. Esta imprecisión puede llevar a los sujetos sociales y a quienes pretenden aproximarse a su estudio, a definir todo o casi todo lo que sucede en las instituciones escolares a la categoría de *violencia escolar*. Reconstruir los sentidos de las violencias en la escuela —en plural— es una tarea tan compleja como necesaria.

Según Castorina y Kaplan,¹⁶ en la década de los ochenta predominó el desinterés por los estudios sociológicos de la violencia en la escuela, e incluso se la consideró un objeto ilegítimo de investigación. Este lugar lo ocuparon principalmente los estudios clínicos y pedagógicos. En ese contexto, predominó lo que ellos denominan el modelo del “fantasma de la inseguridad”: una percepción creciente de inseguridad social, en sociedades que, paradójicamente, contaban con mayores niveles de protección institucional. Este modelo se fundamentaba en el miedo a una violencia difusa, con escasa presencia empírica, pero con fuerte carga simbólica y emocional en la vida cotidiana. Posteriormente señalan que:

Hacia mediados de los años noventa, particularmente en Francia (Debarbieux, 2001), e impulsados por la seriedad de las situaciones de violencia en las escuelas, se desarrollan diversas indagaciones. Por un lado, la notable variedad de instrumentos utilizados permitió avanzar en la construcción del

¹⁵ Idem

¹⁶ José Antonio Castorina y Carina Kaplan, “Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica del concepto”, en Carina V. Kaplan (dir.), *Violencias en plural. Sociología de las violencias...* op. cit.

objeto de investigación y por el otro, se puso de relieve la insuficiencia del modelo del “fantasma de la inseguridad”, que no daba cuenta del punto de vista de las víctimas ni del tipo de delincuencia dominante por entonces en el país. Aunque sin utilizar explícitamente la categoría de violencia simbólica, en estudios actuales de Estados Unidos y Europa (Foley, 1991) se ha puesto de relieve que una parte significativa de las conductas de los alumnos clasificadas como violentas es una forma de resistencia a las normas y a una práctica escolar que les niega sus propias identidades socio-culturales.¹⁷

Esta perspectiva más compleja y situada ha permitido incorporar nuevas categorías analíticas, como la violencia institucional, vinculada a prácticas burocráticas que implican la estigmatización y exclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, migrantes o en situaciones de vulnerabilidad; y la violencia mediática y digital, que ha cobrado fuerza con la masificación del acceso a redes sociales y dispositivos móviles. Dentro de la última se encuentran los casos de ciberacoso, difusión no consentida de contenido íntimo (*sexting*) y viralización de agresiones dirigidas a miembros de la comunidad escolar.

Asimismo, se han identificado otras formas de violencia relevantes para el análisis contemporáneo: la presencia de armas en los centros educativos, las violencias por razón de género o diversidad sexual, y el acoso homofóbico. Este enfoque plural permite comprender las violencias escolares como fenómenos interseccionales, atravesados por condiciones estructurales y expresiones culturales múltiples.

En el caso de México, a finales del siglo xx diversos académicos comenzaron a abrir camino en el estudio de la convivencia y la violencia escolar. Entre ellos, destaca Claudia Saucedo, pionera en el análisis de la violencia entre pares en planteles de educación media y media superior. En su artículo “Bullying escolar: apuntes teóricos y metodológicos” (1997), no solo define con claridad el acoso escolar, diferenciándolo de otras formas de violencia como el maltrato docente, sino que propone una tipología específica que distingue entre manifestaciones físicas, verbales, sociales y psicológicas.

¹⁷ Ibid., p. 44

Otra de sus aportaciones fue el desarrollo de instrumentos para la detección temprana de situaciones de acoso en escuelas de nivel medio, así como su insistencia en considerar un enfoque integral que articule factores individuales —como autoestima o habilidades sociales— con variables contextuales del entorno familiar y escolar —como el clima institucional y las normas de convivencia—. ¹⁸

Saucedo analiza la violencia escolar desde una perspectiva cultural, crítica y situada. Propone que la indisciplina y la violencia no deben entenderse como desviaciones individuales, sino como prácticas culturales construidas a partir de códigos, significados y contextos propios del entorno escolar. Esta mirada permite trascender los enfoques punitivos para centrarse en los sentidos que los actores educativos otorgan a sus acciones. ¹⁹

Una de las principales críticas de Saucedo se dirige a la noción homogénea del *alumno problema*. La autora cuestiona los discursos institucionales que etiquetan y excluyen a ciertos estudiantes, al mostrar cómo estas clasificaciones estigmatizantes reproducen desigualdades estructurales en el ámbito escolar. Además, ofrece una reflexión metodológica rigurosa sobre los desafíos que enfrenta la investigación en este campo, particularmente en cuanto a la necesidad de captar las voces y experiencias del estudiantado.

Asimismo, advierte sobre el riesgo de respuestas centradas exclusivamente en la sanción, y propone en su lugar intervenciones que prioricen el diálogo, la empatía y la comprensión mutua. Para esta autora, la convivencia escolar debe asumirse como un eje constitutivo de la vida institucional, no como una herramienta secundaria con fines preventivos o de control.

Así, Saucedo propone transformar las relaciones escolares desde una perspectiva crítica que cuestione las formas tradicionales de autoridad, visibilice el currículum oculto y promueva una mayor participación del estudiantado en la construcción de un ambiente escolar justo y democrático. Esta postura enfatiza la importancia de reconocer a los estudiantes como actores activos en la vida institucional, capaces de incidir en los vínculos pedagógicos y en las condiciones de convivencia.

¹⁸ Claudia Saucedo, "Dilemas teórico-prácticos para pensar la indisciplina y la violencia en la escuela" en Alfredo Furlán Malamud y Terry Carol Spitzer Schwartz (coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas: 2002-2011*, ANUIES/ COMIE, México, 2013, pp. 275-304.

¹⁹ Idem

Dentro de esta lista de precursores de la investigación educativa en el tema de la violencia escolar en México se encuentra Alfredo Furlán,²⁰ quien ha abordado el fenómeno desde una perspectiva crítica y compleja. Para Furlán, la violencia en la escuela no puede reducirse a hechos aislados de agresión física o verbal entre estudiantes; por el contrario, debe entenderse como un fenómeno multidimensional que refleja y reproduce dinámicas institucionales, sociales y culturales tanto dentro como fuera del ámbito escolar.

Sostiene que la violencia escolar es síntoma de una crisis más profunda, vinculada al deterioro del sistema educativo y al debilitamiento del tejido social. Para este autor, no es posible analizar la violencia escolar sin considerar las condiciones estructurales de desigualdad, exclusión y falta de reconocimiento que afectan a amplios sectores del estudiantado. De tal manera, señala que “La violencia escolar no es una desviación excepcional del orden, sino una expresión más de las tensiones estructurales que atraviesan la escuela y la sociedad”.²¹

Además, advierte que la escuela puede convertirse en un espacio generador de violencia cuando impone normas sin mediación o diálogo, jerarquiza saberes, estigmatiza a ciertos alumnos o reproduce relaciones autoritarias. Distingue entre las violencias que se producen dentro del ámbito escolar —como el acoso entre pares, la discriminación o el autoritarismo docente— y aquellas que ingresan desde el entorno social —como las relacionadas con la pobreza, la inseguridad o las violencias estructurales más amplias—.

Una de sus contribuciones más relevantes fue señalar que la violencia escolar es de carácter multicausal y que, por tanto, debe abordarse también desde una mirada pedagógica, no sólo desde la disciplinaria o punitiva. Propone la implementación de estrategias institucionales orientadas a fomentar la participación, el diálogo, la inclusión y el reconocimiento de los sujetos escolares.

Para el análisis de la violencia escolar, Furlán propone una mirada multirreferencial que no reduzca el fenómeno a un simple asunto de seguridad, sino que lo sitúe en el corazón de los procesos de convivencia y de construcción de la autoridad pedagógica. Reprueba la adopción acrítica de enfoques

²⁰ Alfredo Furlán, *Violencia en la escuela. Una mirada desde la pedagogía*, Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires, 2002.

²¹ *Ibid.*, p.19

como la *tolerancia cero* o el uso hegemónico del concepto de *bullying*, y subraya la urgencia de construir nuevos marcos teóricos y herramientas analíticas que permitan comprender y enfrentar la violencia desde una perspectiva de paz y resolución no violenta de los conflictos.

Otro investigador clave en el desarrollo de estudios sobre violencia escolar en México es Antonio Gómez Nashiki.²² Su participación en el *Diagnóstico nacional de violencia en planteles de educación básica y media superior* (1999-2001) marcó un punto de inflexión en el abordaje empírico del fenómeno, al tratarse de uno de los primeros levantamientos sistemáticos de datos sobre agresiones entre estudiantes en el país.

Entre sus principales aportes destaca la elaboración y aplicación de encuestas estandarizadas a una muestra nacional de más de 500 planteles —incluyendo primarias, secundarias y bachilleratos— para cuantificar la incidencia de comportamientos agresivos tales como insultos, empujones, robos y agresiones con objetos. Además, diseñó indicadores de riesgo que permitieron identificar contextos con mayor probabilidad de violencia, tomando en cuenta variables como la deserción escolar, el nivel de marginación del entorno o la percepción de seguridad en la comunidad.

Gómez Nashiki²³ también desarrolló un análisis comparativo entre regiones del país (norte, centro y sur), lo cual puso en evidencia la heterogeneidad del fenómeno y subrayó la necesidad de adaptar las estrategias de intervención a realidades locales específicas. Sus investigaciones, además de aportar valiosa evidencia empírica, han sido referencia obligada para quienes se han propuesto estudiar las dinámicas de violencia escolar desde una perspectiva situada y sensible a los contextos socioculturales.

Por su parte, Luz María Velázquez²⁴ ha enfocado su trabajo en las experiencias de los estudiantes ante la violencia escolar, reconstruyendo sus trayectorias mediante relatos que dan cuenta tanto de agresiones físicas como de formas más solapadas de violencia simbólica y emocional. A partir del análisis de testimonios de estudiantes de educación media superior, ha do-

²² Antonio Gómez Nashiki, Ursula Zurita Rivera y Sergio López Molina, *La violencia escolar en México*, Ediciones Cal y Arena, México, 2013.

²³ Idem.

²⁴ Luz María Velázquez, *Los estudiantes hablan de la violencia escolar. Experiencias en el nivel medio superior*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2013.

cumentado prácticas que incluyen gritos, insultos, humillaciones, discriminación, castigos excesivos e incluso agresiones físicas por parte del profesor.

Este enfoque cualitativo permite comprender la violencia más allá de sus manifestaciones visibles, abordando también formas sutiles de maltrato simbólico y emocional. Velázquez insiste en que para entender de manera integral la violencia en las escuelas, es fundamental incorporar las vivencias del alumnado, pues estas contienen las claves para identificar las dinámicas institucionales que la posibilitan o la perpetúan.

Su contribución consiste, en buena medida, en ampliar el marco analítico de la violencia escolar, incorporando variables culturales y estructurales que superan la visión centrada únicamente en los comportamientos individuales o en las medidas disciplinarias. De este modo, su obra contribuye a una comprensión más profunda de los efectos que producen ciertas prácticas escolares en la subjetividad de los estudiantes.

A la par que se exploraba la definición de violencia escolar, las políticas internacionales comenzaron a tomar cartas en el asunto. A partir de la década de los noventa, las investigaciones documentaron también las agresiones sexuales, el hostigamiento y el acoso escolar fundamentado en estereotipos de género. De igual manera, emergieron estudios centrados en formas de violencia racial o étnica, como el *bullying* xenófobo y la discriminación lingüística, revelando dimensiones de la violencia escolar anteriormente invisibilizadas.

Desde la década del 2000, organismos internacionales como la UNESCO han impulsado diversas campañas y programas para prevenir la violencia en las escuelas y fomentar entornos seguros y libres de agresiones. Entre estas iniciativas destaca *Safe to Learn*, lanzada en 2019 en colaboración con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia²⁵ (UNICEF), centrada en promover la convivencia pacífica y prevenir el acoso escolar a nivel global.

En esta misma línea, tanto la Organización Mundial de la Salud (OMS) como UNICEF comenzaron a financiar, a principios de los años 2000, programas orientados a la prevención del acoso escolar como parte de sus es-

²⁵ UNICEF/OMS, *Manual de prevención del acoso escolar*, Suiza, 2001.

trategias globales de salud y bienestar infantil. Estas instituciones reconocieron que las agresiones en el entorno escolar tienen un impacto directo en la salud mental y física de niñas, niños y adolescentes.

Paralelamente, varios países latinoamericanos comenzaron a implementar marcos normativos y protocolos²⁶ específicos para abordar esta problemática. Tal es el caso de Argentina, que promulgó la Ley 11.301 en 2003, y de México, donde se desarrollaron protocolos estatales para la atención del acoso escolar.

Por otra parte, diversas investigaciones han evidenciado la amplia gama de manifestaciones que puede asumir la violencia escolar: desde actos de incivilidad hasta agresiones físicas, al igual que formas discursivas más sutiles, como el uso de expresiones eufemísticas o formas indirectas de exclusión. No obstante, conviene matizar que no todas las prácticas pedagógicas pueden reducirse automáticamente a relaciones de violencia. Resulta fundamental distinguir entre la violencia ejercida por la escuela como institución —mediante prácticas normativas, procesos de evaluación o decisiones administrativas— y aquella que emerge en contextos de fragmentación o exclusión social, haciendo que grupos de estudiantes dejen de reconocer la legitimidad de la autoridad escolar.

En esta línea, Castorina y Kaplan²⁷ advierten que, en situaciones marcadas por la exclusión social, algunos jóvenes no sólo rechazan los valores institucionales, sino que actúan desde formas de dominación que no se sustentan en un consenso previo. En tales casos, la noción de violencia simbólica resulta insuficiente, pues no sólo se trata de una reproducción conformista de la violencia ejercida por la escuela, sino de una resistencia activa que expresa el quiebre de la autoridad legítima en esos contextos.

De tal manera, la violencia escolar, entendida como un fenómeno complejo, multicausal y situado, no puede abordarse desde marcos simplificadores ni responderse de manera unidimensional. La revisión conceptual presentada en esta introducción ha buscado problematizar sus múltiples

²⁶ Secretaría de Educación Pública, *Protocolo para la atención de casos de acoso escolar en escuelas públicas de nivel medio superior*, México, 2005.

²⁷ José Antonio Castorina y Carina Kaplan, "Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica del concepto", en Carina V. Kaplan (dir.) *Violencias en plural. Sociología de las violencias...* op. cit.

manifestaciones, así como sus vínculos con desigualdades estructurales, culturales e institucionales.

En este sentido, el presente libro se compone de nueve capítulos que abordan, desde distintas perspectivas, los contextos, experiencias y respuestas ante las violencias escolares en planteles de educación media superior. A continuación, se presenta una breve descripción de cada capítulo, con el fin de ofrecer al lector una guía inicial sobre los ejes temáticos y los principales aportes que se desarrollan en cada uno de ellos.

El primer capítulo, “Juventudes en contextos de violencia estructural: hacia una comprensión situada de la violencia escolar”, es de la autoría de los coordinadores de la obra: Luz Marina Ibarra Uribe y César Darío Fonseca Bautista. En este capítulo se examina la violencia estructural en México y su impacto en las juventudes, particularmente en los espacios escolares de bachillerato, a partir de la llamada “guerra contra el narcotráfico” en el 2006. Se analiza cómo la violencia social —alimentada por la desigualdad, la corrupción y la impunidad— ha transformado la vida cotidiana, afectando especialmente a adolescentes y jóvenes.

Para ello, se documentan los efectos devastadores de esta violencia en términos emocionales, educativos y comunitarios, así como su manifestación en la vida escolar en la forma de acoso, amenazas, agresiones y abandono. En este primer capítulo también se describen los escenarios y la estrategia metodológica del libro; se detalla que el estudio fue realizado en planteles de educación media superior ubicados en Morelos, Aguascalientes y Chiapas; y que se utilizó un enfoque mixto y situado, pues mediante encuestas y entrevistas se reconstruyen las dinámicas escolares y territoriales que reproducen las violencias, visibilizando también formas de resistencia juvenil que emergen en esos contextos.

En el segundo capítulo, “Violencia escolar en el bachillerato en México: una revisión de la literatura”, los autores César Darío Fonseca Bautista, César Enrique Fonseca Ibarra, Luz Marina Ibarra Uribe y Bertha María Alcántara Sánchez, dan cuenta de trabajos publicados durante la última década en México sobre dicho fenómeno, explorando sus diversas manifestaciones —física, verbal, psicológica y cibernética— y sus impactos en el ambiente educativo, la salud mental y el rendimiento académico de los estudiantes. A partir de la revisión de estas investigaciones con enfoques metodológicos cuantitativos,

cualitativos y mixtos, se identifican factores individuales, familiares, escolares y estructurales que influyen en este fenómeno, junto con vacíos persistentes en el conocimiento, especialmente en contextos rurales e indígenas.

Tras dicho análisis, se destaca la necesidad de desarrollar enfoques integrales que incorporen la perspectiva de género, las desigualdades sociales y el papel de las nuevas tecnologías. Asimismo, se subraya la urgencia de fortalecer las políticas públicas, la formación docente y las estrategias preventivas centradas en la educación digital y el desarrollo socioemocional. Comprender la violencia escolar en toda su complejidad es indispensable para diseñar intervenciones pertinentes y contextualizadas.

El tercer capítulo, “Violencias escolares: reflexiones de un concepto polisémico”, presenta un análisis conceptual y teórico de las violencias escolares en la educación media superior. La autora, Bertha María Alcántara Sánchez, explora las múltiples definiciones y enfoques existentes, subrayando su carácter polisémico y multicausal. Se abordan distintas formas de violencia —acoso escolar, ciberacoso, violencia en el noviazgo, maltrato escolar y violencia del alumnado hacia el personal educativo—, destacando su complejidad y entrecruzamiento con dimensiones culturales, estructurales, simbólicas y de género.

Para ello, el capítulo se estructura en tres secciones: una delimitación conceptual, una revisión de tipos y participantes de las violencias escolares, y una discusión sobre sus causas y consecuencias desde diversos enfoques (psicológicos, estructurales, culturales y multicausales). También se examinan vacíos conceptuales y normativos en los protocolos institucionales. Finalmente, se introduce el enfoque de educación para la paz como una vía transformadora, que promueve el diálogo, la empatía y la convivencia democrática. Se enfatiza la necesidad de definiciones claras, una perspectiva de género, el reconocimiento de las violencias estudiantiles hacia el personal escolar, y la incorporación de la comunidad educativa en la construcción de nuevas miradas para prevenir y atender la violencia escolar desde una perspectiva integral.

El cuarto capítulo, “Impacto de la violencia escolar en el bachillerato y su implicación en el derecho a una educación de calidad”, Oscar Daniel Moreno Arizmendi analiza cómo la violencia escolar constituye una barrera significativa para el ejercicio del derecho a una educación de calidad en

el tipo medio superior. A partir de las percepciones del estudiantado, el autor examina las formas en las que la violencia se manifiesta, se naturaliza y se justifica dentro de las dinámicas escolares. Además, se abordan múltiples dimensiones del fenómeno, desde agresiones físicas y verbales hasta expresiones simbólicas y estructurales que afectan la convivencia, el bienestar emocional y el rendimiento académico de los jóvenes.

En este capítulo, se pone especial énfasis en la manera en que la violencia es vivida cotidianamente por los estudiantes, en muchos casos como parte de una cultura escolar en la que ciertos maltratos se perciben como normales o inevitables. Moreno Arizmendi destaca la necesidad urgente de transformar la cultura institucional mediante la promoción de valores como la empatía, el respeto y el diálogo. Plantea que una educación verdaderamente inclusiva y democrática requiere construir espacios libres de violencia que garanticen trayectorias escolares justas y significativas.

En el quinto capítulo, titulado “La escuela desde adentro. Percepciones sobre violencias entre estudiantes y entre estudiantes y docentes de bachillerato”, Rosana Santiago García muestra cómo los estudiantes perciben las violencias experimentadas y observadas en sus centros escolares. Se busca visibilizar las violencias existentes en estos contextos, pues contribuyen al deterioro de las relaciones humanas. Así, se invita a reflexionar profundamente sobre cómo regenerar la convivencia humana, con base en una cultura de paz, y reconociendo en papel crucial que juega la escuela en ello.

El sexto capítulo, titulado “Violencia hacia el docente. Un desafío a la educación” fue escrito por Jael Carolina Gaona Servín, Brenda García Oliver y María de Lourdes Oliver Conde. Las autoras estudian las violencias ejercidas por estudiantes hacia docentes en el tipo medio superior, una problemática poco explorada pero creciente en el contexto educativo mexicano. Por medio del análisis de información documental y de campo, identifican diversas formas de agresión —verbales, psicológicas, patrimoniales y físicas— cuya frecuencia ha aumentado en un clima de creciente normalización de la violencia, ausencia de límites claros en el entorno familiar y debilitamiento del vínculo entre padres y profesores. El capítulo también examina el papel del docente en la historia educativa del país, las causas estructurales y escolares del fenómeno, y la carencia de mecanismos institucionales que protejan legalmente a las y los docentes. Estos elementos permiten com-

prender cómo la violencia estudiantil deteriora la autoridad pedagógica y la convivencia escolar, generando un entorno adverso para el ejercicio educativo.

En el séptimo capítulo, “Dinámicas de violencia en la interacción entre estudiantes y personal administrativo”, César Enrique Fonseca Ibarra explora la violencia en el ámbito escolar, enfocándose en la interacción entre estudiantes y personal administrativo, una dimensión poco estudiada pero fundamental para establecer un buen clima escolar. Identifica las formas más comunes de violencia bidireccional, como el abuso de autoridad, el maltrato verbal y las amenazas. Los hallazgos muestran que estas dinámicas afectan la confianza y la convivencia en los planteles, evidenciando la necesidad de estrategias para fortalecer el ambiente escolar. Con base en ello, el autor propone intervenciones centradas en el desarrollo socioemocional y la mejora de la comunicación entre los actores escolares.

En el octavo capítulo, “Análisis descriptivo sobre prácticas de violencia familiar reportadas por estudiantes de educación media superior”, Areli Jocabed Barrera Alcalá, aborda la influencia de las dinámicas familiares violentas en la percepción y normalización de la violencia escolar en estudiantes de media superior. Por medio del análisis de la población escolar de los cinco planteles educativos, identifica cómo las prácticas disciplinarias autoritarias, tales como castigos físicos, violencia verbal y exclusión, reproducen patrones de conducta agresiva en el ámbito escolar. Estas prácticas se perpetúan mediante la transmisión intergeneracional y el adultocentrismo, configurando una cultura de control que afecta las relaciones escolares. La autora resalta la importancia de la educación para la paz y estrategias de crianza positiva como herramientas transformadoras para desnaturalizar la violencia y promover entornos escolares inclusivos y seguros.

Finalmente, el noveno capítulo, escrito por Luz Marina Ibarra Uribe y César Darío Fonseca Bautista, “Construcción de entornos escolares seguros: violencia escolar y estrategias institucionales en la educación media superior”, se centra en las estrategias institucionales para construir entornos escolares seguros en la educación media superior, en un contexto en el que la violencia escolar sigue siendo una preocupación cotidiana. A partir de un análisis cualitativo con los directivos y de su cruce con los resultados del cuestionario, los autores examinan tanto las percepciones estudiantiles so-

bre la violencia como la capacidad institucional para prevenirla, atenderla y sancionarla.

El texto da cuenta de cómo muchas formas de agresión —física, psicológica, verbal o digital— tienden a ser normalizadas por los propios estudiantes, lo que debilita la posibilidad de denuncia y refuerza la desconfianza en las respuestas institucionales. En este escenario, los mecanismos existentes presentan grandes contrastes entre planteles: algunos cuentan con estrategias visibles y protocolos eficaces, mientras que otros muestran debilidades notorias en comunicación, seguimiento y acción. El capítulo subraya el papel de la Nueva Escuela Mexicana como marco para reconfigurar el enfoque institucional, promoviendo la cultura de paz y una gestión de la violencia centrada en la convivencia, la formación socioemocional y la participación comunitaria.

CÉSAR DARÍO FONSECA BAUTISTA
LUZ MARINA IBARRA URIBE