

VIOLENCIAS ESCOLARES *en el* **BACHILLERATO** **DESDE *la* MIRADA** **DE SUS ACTORES**



Violencias escolares en el bachillerato desde la mirada de sus actores



Ediciones Comunicación Científica se especializa en la publicación de conocimiento científico de calidad en español e inglés en soporte de libro impreso y digital en las áreas de humanidades, ciencias sociales y ciencias exactas. Guía su criterio de publicación cumpliendo con las prácticas internacionales: dictaminación de pares ciegos externos, autenticación antiplagio, comités y ética editorial, acceso abierto, métricas, campaña de promoción, distribución impresa y digital, transparencia editorial e indexación internacional.

Cada libro de la Colección Ciencia e Investigación es evaluado para su publicación mediante el sistema de dictaminación de pares externos y autenticación antiplagio. Invitamos a ver el proceso de dictaminación transparentado, así como la consulta del libro en Acceso Abierto.



www.comunicacion-cientifica.com

[DOI.ORG/10.52501/cc.335](https://doi.org/10.52501/cc.335)




**COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA** PUBLICACIONES
ARBITRADAS
HUMANIDADES, SOCIALES Y CIENCIAS

CC+I
COLECCIÓN
**CIENCIA e
INVESTIGACIÓN**

Violencias escolares en el bachillerato desde la mirada de sus actores

César Darío Fonseca Bautista
Luz Marina Ibarra Uribe
(Coordinadores)



Violencias escolares en el bachillerato desde la mirada de sus actores / coordinadores César Darío Fonseca Bautista, Luz Marina Ibarra Uribe.— Ciudad de México : Comunicación Científica, 2026.(Colección Ciencia e Investigación).

300 páginas : gráficas ; 23 × 16.5 centímetros

DOI 10.52501/cc.335

ISBN 978-607-2628-94-6

1. Violencia escolar –México. 2. Educación media superior. I. Fonseca Bautista, César Darío, coordinador. II. Ibarra Uribe, Luz Marina, coordinadora.

LC: LB3013.34M6 V56

DEWEY: 371.782 V56

La titularidad de los derechos patrimoniales y morales de esta obra pertenece a los coordinadores D.R. © César Darío Fonseca Bautista y Luz Marina Ibarra Uribe, 2026. Reservados todos los derechos conforme a la Ley. Su uso se rige por una licencia Creative Commons BY-NC-ND 4.0 Internacional, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.es>

Primera edición en Ediciones Comunicación Científica, 2026

Diseño de portada: Francisco Zeledón • Interiores: Guillermo Huerta

Ediciones Comunicación Científica, S. A. de C. V., 2026,

Av. Insurgentes Sur 1602, piso 4, suite 400,

Crédito Constructor, Benito Juárez, 03940, Ciudad de México,

Tel.: (52) 55-5696-6541 • Móvil: (52) 55-4516-2170

info@comunicacion-cientifica.com • www.comunicacion-cientifica.com

📧 comunicacioncientificapublicaciones 📧 @ ComunidadCient2

ISBN: 978-607-2628-94-6

DOI: 10.52501/cc.335



Esta publicación fue financiada con recursos federales de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), a través de la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (COSFAC), para el Programa de Innovación e Investigación Tecnológica y Educativa 2024, al proyecto de investigación: Las violencias escolares desde la mirada de estudiantes de bachillerato, aprobado con clave: 0439.24.P00

Índice

<i>Agradecimientos</i>	9
<i>Presentación</i>	13
<i>Introducción</i>	15
1. Juventudes en contextos de violencia estructural: hacia una comprensión situada de la violencia escolar, <i>Luz Marina Ibarra Uribe y César Darío Fonseca Bautista</i>	35
2. Violencia escolar en el bachillerato en México: una revisión de la literatura, <i>César Darío Fonseca Bautista, César Enrique Fonseca Ibarra, Luz Marina Ibarra Uribe y Bertha María Alcántara Sánchez</i>	55
3. Violencias escolares: reflexiones de un concepto polisémico, <i>Bertha María Alcántara Sánchez</i>	93
4. Impacto de la violencia escolar en el bachillerato y su implicación en el derecho a una educación de calidad, <i>Oscar Daniel Moreno Arizmendi</i>	123

5. La escuela desde adentro. Percepciones sobre violencias entre estudiantes y estudiantes y docentes de bachillerato, <i>Rosana Santiago García</i>	143
6. Violencia hacia el docente: un desafío a la educación, <i>Jael Carolina Gaona Servín, Brenda García Oliver y María de Lurdes Oliver Conde</i>	167
7. Dinámicas de violencia en la interacción entre estudiantes y personal administrativo, <i>César Enrique Fonseca Ibarra</i>	199
8. Análisis descriptivo sobre prácticas de violencia familiar reportadas por estudiantes de educación media superior, <i>Areli Jocabel Barrera Alcalá</i>	235
9. Construcción de entornos escolares seguros: violencia escolar y estrategias institucionales en la educación media superior, <i>Luz Marina Ibarra Uribe y César Darío Fonseca Bautista</i>	265
Sobre los autores	295

Agradecimientos

Todo proyecto colectivo tiene algo de apuesta y algo de esperanza. Este libro es el resultado de ambas: de la convicción de que la investigación educativa puede transformar realidades y de la voluntad compartida de muchas personas que, desde distintos espacios, creyeron en la importancia de hacerlo posible.

Decir que un trabajo de esta naturaleza es fruto de un esfuerzo conjunto puede sonar a lugar común, pero no lo es. Cada paso —desde la planeación hasta la escritura final— fue sostenido por la colaboración, la confianza y el compromiso de una red de personas e instituciones que hicieron suyo el propósito de comprender mejor la educación media superior desde la voz de sus actores.

Nuestro reconocimiento a la Secretaría de Educación Pública, a través de su Subsecretaría de Educación Media Superior, y a la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (COSFAC), cuyo impulso y respaldo hicieron posible que el proyecto de investigación: Las violencias escolares desde la mirada de estudiantes de bachillerato, con clave 0439.24.P00, del Programa de Innovación e Investigación Tecnológica y Educativa, se concretara y llegara a buen término.

De igual forma, agradecemos al Mtro. José Manuel Coronel Cuevas, Comisionado Estatal de la DGETI en Morelos, por las facilidades otorgadas, y a la Lic. María de los Ángeles Fernández Domínguez, directora de la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla (UAEM), por su respaldo constante al trabajo académico y al fortalecimiento de los vínculos entre docencia

e investigación. Nuestro reconocimiento también a la Dirección de Publicaciones y Divulgación de la UAEM, en especial a la Mtra. Jade Nadine Gutiérrez Hardt y al Mtro. Josué Picazo Baños, por acompañar el proceso editorial de este texto en su inicio, con profesionalismo y sensibilidad.

Agradecemos sinceramente a los directivos, docentes y personal del CBTis No. 76 de Cuautla, Morelos, por ser el corazón operativo de esta red y por su apoyo permanente. Mención especial merecen el Ing. Eduardo Barreto Valladares, la Lic. Jael Carolina Gaona Servín, los ingenieros Jesús Villavicencio Lomelí y César Neri Burgos y la C.P. Lloyd Espinoza por su acompañamiento cotidiano y su confianza en la investigación como motor de mejora educativa.

La confianza, sin duda, es la base sobre la que se construyen los proyectos compartidos. Por ello, nuestro más sincero agradecimiento a quienes abrieron las puertas de sus planteles y nos permitieron escuchar las voces de sus comunidades: el Ing. Eduardo Barreto Valladares (CBTis No. 76), la Ing. Griselda García Gaona (CETis No. 12), el Lic. Francisco Javier Ornelas Zapata (CBTis No. 168), la Dra. María Eugenia Luján Ramírez (Preparatoria núm. 3 de la UAEM), el Lic. Francisco Javier García Vázquez (CECyT 20) y el Dr. Francisco Enríquez Castillo, cuyo acompañamiento fue clave para la realización del trabajo de campo de este último plantel.

Nuestro reconocimiento a la Mtra. Blanca Ponce de León Galeana y a la Dra. Esmeralda Galeana Anzures por su colaboración en la aplicación de instrumentos y entrevistas; y a las comunidades escolares de los cinco planteles participantes, por su generosidad al compartir sus experiencias, reflexiones y emociones. Sin sus voces, este libro simplemente no existiría.

A nuestros colegas y coautores —Bertha María Alcántara Sánchez, Rosana Santiago García, María de Lourdes Oliver Conde, Jael Carolina Gaona Servín, Brenda García Oliver, Oscar Daniel Moreno Arizmendi, César Enrique Fonseca Ibarra y Areli Jocabed Barrera Alcalá—, gracias por los diálogos, las lecturas atentas y la compañía intelectual que dio forma a este proyecto.

También queremos reconocer el entusiasmo y la entrega de las y los estudiantes que colaboraron en distintas etapas de la investigación: Zaira Zagal, José Ramón Godínez Castañeda, Mischa Saraí Vargas Amado, Melissa Torres Patiño, Diego Clara Ruiz y Jael Emiliano Valdés Vergara. Su ener-

gía, curiosidad y compromiso recordaron a todos nosotros por qué vale la pena seguir apostando por la educación.

Finalmente, dedicamos este libro a quienes creen, como nosotros, que el conocimiento tiene sentido cuando se comparte, cuando dialoga con la realidad y cuando ayuda a comprenderla para transformarla.

A quienes enseñan, aprenden, investigan y construyen futuro desde las aulas, les pertenece también esta obra.

CÉSAR DARÍO FONSECA BAUTISTA

LUZ MARINA IBARRA URIBE

Presentación



<https://doi.org/10.52501/cc.335.00.01>

En la actualidad existe una relación entre la violencia social y la formación educativa, constituyéndose como un problema emergente y de gran relevancia en nuestro país. Este fenómeno, complejo y multifacético, afecta directa e indirectamente a millones de estudiantes, docentes y familias. Sus expresiones se han trasladado a los espacios escolares, obstaculizando el cumplimiento del derecho constitucional de las juventudes mexicanas a una educación de calidad, equitativa e inclusiva.

En muchas regiones del país —incluidos estados como Morelos, Aguascalientes y Chiapas— el entorno de violencia social afecta severamente a las escuelas, ya sea en la forma de extorsión, de la violencia ejercida en las inmediaciones de los planteles o incluso del reclutamiento de jóvenes. Las y los estudiantes enfrentan riesgos particulares como el ciberacoso, el acoso sexual y la violencia por motivos de género, tanto dentro como fuera del espacio escolar. A ello se suman condiciones socioeconómicas como la pobreza, la falta de acceso a servicios básicos y la exclusión social, que perpetúan los ciclos de marginación y violencia.

El impacto de la violencia social en el entorno y el funcionamiento de las escuelas es profundo: la inseguridad y el miedo provocan la desvinculación escolar; y un ambiente permeado por la violencia deteriora la concentración, el rendimiento académico y el bienestar emocional del estudiantado, restringiendo de forma grave sus oportunidades de aprendizaje. Este fenómeno también alcanza al personal docente y administrativo, quienes enfrentan situaciones de acoso, amenazas e incluso agresiones directas, minando su motivación y compromiso profesional. Las escuelas en contextos violentos son percibidas como espacios inseguros, lo cual reduce su matrícula y debilita su imagen, así como el vínculo comunitario.

Ante este escenario, abordar la relación entre la violencia social y la formación educativa se ha convertido en un reto urgente que exige respuestas integrales y coordinadas. Si bien las causas de la violencia son estructurales, la educación tiene un papel crucial en la construcción de una sociedad más justa, equitativa y pacífica. Por ello, las políticas públicas deben priorizar la seguridad escolar, la formación en valores y la integración de las comunidades educativas, fortaleciendo el compromiso colectivo con el bienestar y desarrollo de las nuevas generaciones.

Consciente de esta realidad y comprometido con mejorar la calidad educativa, el Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios No. 76 —ubicado en la Heroica e Histórica ciudad de Cuautla, Morelos—; responde a la convocatoria emitida por la Subsecretaría de Educación Media Superior, a través de la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (COSFAC), para participar en la edición 2024 del Programa de Innovación e Investigación Tecnológica y Educativa con el proyecto “Las miradas de la violencia escolar en el bachillerato”, el cual fue evaluado, aprobado y financiado por esta autoridad educativa federal.

La obra que tiene usted en sus manos es el resultado del trabajo colaborativo de docentes y directivos del CBTis No. 76; de investigadoras universitarias y de estudiantes de posgrado, que colaboran en la Red de Investigación Educativa del plantel; pero, sobre todo, del valioso compromiso de las comunidades escolares de estudiantes de las cinco instituciones educativas que participaron con interés en este proyecto, compartiendo sus experiencias y reflexiones. Por ello, agradezco profundamente a los directores(as) del CETis No. 12 (Jiutepec, Mor.) del CBTis No. 168 (Aguascalientes), del CECyT 20 (San Cristóbal de las Casas, Chiapas) y de la Preparatoria núm. 3 de la UAEM (Cuautla, Morelos) por su generosa participación.

Hoy, usted como lector, puede conocer los hallazgos, resultados y reflexiones de este significativo esfuerzo, el cual refleja el compromiso y la convicción de las y los integrantes de la Red de Investigación Educativa del plantel que tengo el honor y privilegio de dirigir.

EDUARDO BARRETO VALLADARES
Director del Centro de Bachillerato Tecnológico industrial
y de servicios No. 76

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

1. Juventudes en contextos de violencia estructural: hacia una comprensión situada de la violencia escolar

LUZ MARINA IBARRA URIBE*
CÉSAR DARÍO FONSECA BAUTISTA**



<https://doi.org/10.52501/cc.335.01>

Introducción

Este capítulo ofrece un panorama integral sobre la violencia estructural en México y su impacto en la vida de adolescentes y jóvenes, con énfasis en las consecuencias que esta realidad tiene en los espacios educativos. A partir de una revisión de datos oficiales, estudios recientes y análisis críticos, se contextualiza el fenómeno de la violencia escolar en el marco de profundas desigualdades sociales, económicas y territoriales que afectan al país desde hace ya casi dos décadas.

El capítulo también introduce la estrategia metodológica que sustenta la investigación presentada en los capítulos siguientes, desarrollada por un equipo interinstitucional de docentes e investigadores en planteles de educación media superior ubicados en los estados de Morelos, Aguascalientes y Chiapas. Al articular el análisis estructural con una mirada situada en el ámbito escolar, este capítulo busca ofrecer claves para comprender la complejidad de las violencias escolares desde una perspectiva crítica, territorial y centrada en las juventudes.

En este contexto de creciente precariedad social, es indispensable remontarse al periodo en que la violencia adquirió una nueva dimensión en

* Doctora en Educación. Profesora-investigadora de tiempo completo de la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0808-5518>

** Doctor en Educación. Docente-investigador del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios núm. 76 (CBTis No. 76), Morelos, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5308-1295>

el país. Desde el año 2006, México ha experimentado un aumento significativo en los niveles de violencia social, marcado por la implementación de la “guerra contra el narcotráfico” bajo el gobierno del entonces presidente Felipe Calderón.¹ Esta estrategia —que buscaba combatir frontalmente a los cárteles de la droga mediante el despliegue de las fuerzas armadas— desencadenó una escalada de conflictos que impactó y continúa afectando profundamente a la sociedad mexicana. Esto se observa no sólo en el número de enfrentamientos entre autoridades y organizaciones criminales, sino también en las dinámicas sociales que han perpetuado y diversificado la violencia en múltiples niveles.

El incremento de la violencia social en México no puede entenderse sin considerar las profundas desigualdades económicas, la exclusión social y la corrupción institucional que caracterizan al país. Este fenómeno, catalizado por la declaración de la “guerra contra el narcotráfico”, ha tenido efectos devastadores en múltiples aspectos de la vida nacional, como la seguridad, la economía, las relaciones comunitarias y la percepción del Estado como garante de la justicia.

El despliegue militar y policiaco, acompañado de operativos de alto impacto contra líderes de cárteles del narcotráfico, exacerbó los niveles de violencia; en lugar de debilitar a las organizaciones criminales, estas se fragmentaron en grupos más pequeños y menos predecibles, lo que generó un aumento en la competencia por el control territorial. Así, la violencia dejó de ser exclusiva del narcotráfico y se manifestó en fenómenos como el incremento de homicidios, desapariciones forzadas, secuestros, extorsiones y feminicidios, afectando a distintos sectores de la sociedad.

Causas estructurales: el caldo de cultivo de la violencia

El fenómeno de la violencia en México debe entenderse en el marco de las profundas desigualdades estructurales, la extendida corrupción institucio-

¹ Danier Chávez Jiménez y Rubén Darío Ramírez Sánchez, “Las violencias en México, fenómeno en expansión (2006-2022)”, *Inventio*, vol. 19, núm. 48, 2023, doi: <http://doi.org/inventio/10.30973/2023.19.48/2>, consultado en enero de 2025.

nal y la impunidad sistemática. Entre las principales causas se encuentran la desigualdad social y económica. Cabe mencionar que México figura entre los países de América Latina con mayores niveles de desigualdad. Amplios sectores de la población carecen de acceso a servicios fundamentales como educación de calidad, atención médica, vivienda digna y oportunidades laborales. Este contexto propicia que los jóvenes se incorporen a actividades delictivas como estrategia de supervivencia en contextos donde el Estado está ausente o es percibido como incapaz de garantizar derechos.

La corrupción institucional —mediante la colusión entre autoridades y organizaciones del crimen organizado— ha minado la confianza en las instituciones encargadas de procurar justicia y seguridad. Diversos informes han documentado el involucramiento de policías, ministerios públicos e incluso actores del poder judicial en redes de corrupción que perpetúan la impunidad. Según datos de *México Evalúa*,² en 2023 apenas 7 de cada 100 casos que ingresaron a las fiscalías estatales obtuvieron una resolución, lo que implica que más del 90% de los delitos quedaron sin resolver. Esta situación alimenta la percepción generalizada de desprotección ciudadana y de la ineficacia del Estado, como resultado de muchos casos, la ciudadanía opte por hacer justicia por mano propia, lo que, a su vez, agrava el ciclo de violencia.

Es importante señalar que la violencia en México no se limita a los enfrentamientos entre el Estado y los cárteles. Sus manifestaciones son múltiples y sus efectos varían entre los diversos sectores de la población. Entre las expresiones más visibles destacan:

- Homicidios. Se observan aumentos y estancamientos preocupantes en algunos estados. Las entidades con mayores incrementos de 2022 a 2023 son Morelos, Chiapas y Guerrero. Por otro lado, en algunos estados la violencia letal no varía significativamente ni logra bajar de determinado nivel de homicidios. De enero a junio de 2024, la organización México Unido Contra la Delincuencia, reporta que la tasa de homicidios en el país fue de 11.7 por cada 100 mil habitantes. En

² Alejandra Hernández, "La impunidad en México permanece por encima del 90%: Hallazgos 2023", *Evalúa*, México, 2024. <https://www.mexicoevalua.org/la-impunidad-en-mexico-permanece-por-encima-del-90-hallazgos-2023/>, consultado en enero de 2025.

este periodo, el 73% de los homicidios se cometieron con arma de fuego.³ Según otras fuentes,⁴ México cerró 2024 con un total de 30 057 homicidios dolosos, un incremento interanual del 1.2%; es decir, a 344 casos más respecto a los 29 713 registrados en 2023, según datos del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP). Esta cifra representa un promedio de aproximadamente 70 asesinatos diarios. Además, durante 2024, se registraron 6 837 asesinatos de mujeres en México, lo que equivale a un promedio de 18.7 homicidios por día. De este total, 839 fueron clasificados como feminicidios. El INEGI aún no publica un reporte final correspondiente a ese periodo.

- Desapariciones forzadas. La crisis de desapariciones continúa profundizándose. En 2023 se registraron 10 283 personas desaparecidas, cifra que aumentó a 13 627 en 2024, lo que representa un incremento del 32%. Esto equivale a un promedio diario de 37 personas desaparecidas, incluyendo aproximadamente 10 mujeres, adolescentes y niñas cada 24 horas. Desde 2006 hasta 2024, se han identificado cerca de 5 600 fosas clandestinas en el país, lo cual revela la magnitud de esta tragedia.

Según el Registro Nacional de Personas Desaparecidas o No Localizadas (RNPdNO), entre 2006 y 2024 se han registrado 116 294 personas desaparecidas, de las cuales el 97% corresponden al periodo posterior al inicio de la llamada “guerra contra el narcotráfico”.⁵ Estas cifras no solo muestran una crisis humanitaria, sino que también evidencian el profundo impacto de la violencia en la vida social y política del país.

El impacto de esta violencia es multidimensional; más allá de las pérdidas humanas, ha producido una ruptura en el tejido comunitario, erosionado la confianza ciudadana en las instituciones y causado un clima gene-

³ México Unidos Contra la Delincuencia, *Atlas de Homicidios en México 2023: perspectiva local, una vía para la paz*. <https://goo.su/VznQ9>, consultado en noviembre de 2024.

⁴ Telemundosanantonio.com, “Hubo más de 30 000 asesinatos en México durante 2024”, Publicado el 18 de enero del 2025, <https://goo.su/UrWr8>, consultado en noviembre de 2024.

⁵ Secretaría de Gobernación, Registro Nacional de Personas Desaparecidas y No Localizadas, versión estadística. <https://versionpublicarnpdno.segob.gob.mx/Dashboard/ContextoGeneral>, consultado en enero de 2025.

ralizado de miedo e incertidumbre. La militarización de la seguridad pública, lejos de resolver estos problemas, ha sido señalada como una de las fuentes de violaciones a los derechos humanos —que incluyen ejecuciones extrajudiciales, desapariciones forzadas y tortura—, debilitando aún más la legitimidad del Estado.

Uno de los sectores más afectados por esta crisis es la población joven. Desde 2006, generaciones enteras han crecido en un entorno marcado por la inseguridad, la violencia y la falta de oportunidades, lo que ha impactado profundamente su desarrollo emocional y sus aspiraciones de vida. Además, la violencia ha vulnerado su derecho a la seguridad, convirtiéndolos en víctimas de desapariciones forzadas, reclutamiento por grupos delictivos y agresiones dentro y fuera de los espacios escolares. Esta crisis no solo afecta a la juventud a nivel individual, sino que compromete el tejido social y el desarrollo del país, ya que la incertidumbre y el miedo condicionan sus decisiones y restringen su capacidad de participación en la vida comunitaria.

Los datos del INEGI,⁶ muestran que entre 2006 y 2018 se registraron 325 699 homicidios, de los cuales 23 420 fueron hombres menores de 19 años (alrededor del 7% del total) y 6 022 mujeres menores de 19 años (casi el 2%). Aunque México no ha sido declarado formalmente en guerra, las condiciones cotidianas que viven muchas comunidades —especialmente aquellas con presencia del crimen organizado— han sido equiparables a las de un conflicto armado interno, en el que menores de edad son utilizados como combatientes, informantes o ejecutores.⁷

En este contexto, las estimaciones sobre la participación de niñas, niños y adolescentes en actividades delictivas reflejan la dimensión del problema. La Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM) estimó en 2011 que al menos 35 000 menores formaban parte de grupos delictivos. En 2018, autoridades federales calcularon que eran aproximadamente 460 000, revelando la existencia de un gran vacío de información oficial y la falta de políticas efectivas de prevención y protección.⁸ Esta situación se agrava en

⁶ INEGI, *Estadísticas de defunciones registradas en México*, 2018, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020, <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/DH/DH2022.pdf>, consultado en diciembre de 2024.

⁷ Reinserta.org, *Niñas, niños y adolescentes reclutados por la delincuencia organizada*, p.29, <https://goo.su/nJgRA> consultado en diciembre de 2024.

⁸ *Ibid.*, p. 7

regiones de alta conflictividad, donde la presencia del Estado es limitada o inexistente.

La falta de entornos seguros y el avance del crimen en territorios escolares y comunitarios han hecho del acceso a la educación un desafío creciente para miles de jóvenes. A esto se suma el abandono estructural del sistema educativo en zonas marginadas, lo que profundiza las condiciones que reproducen la exclusión y la violencia.

Impacto en la educación

La violencia generalizada ha impactado de forma significativa el sistema educativo en México, especialmente en zonas de alto riesgo donde los enfrentamientos armados, el narcotráfico o la presencia de grupos delictivos han provocado el cierre temporal o definitivo de planteles escolares. En muchos casos, los estudiantes han abandonado la escuela por temor a ser víctimas de secuestros, enfrentamientos o reclutamiento forzado. Esta situación ha contribuido al aumento de las cifras de deserción escolar en distintas entidades desde 2006.

Incluso en contextos en los que las escuelas permanecen abiertas, la inseguridad genera un ambiente hostil que repercute negativamente en el rendimiento académico, la salud emocional de los estudiantes y la calidad de la interacción social dentro del aula. Casos de acoso escolar, amenazas, extorsiones, o la presencia de armas entre estudiantes se han reportado con creciente frecuencia, en paralelo con la normalización de actitudes violentas como forma de resolución de conflictos.

En regiones afectadas por la violencia, los recursos públicos suelen desviarse hacia operativos de seguridad, dejando a las instituciones educativas en condiciones precarias: escaso personal, infraestructura deteriorada y limitada capacidad de respuesta ante situaciones de riesgo. Este abandono institucional refuerza la sensación de vulnerabilidad y desprotección entre estudiantes, docentes y familias, y limita las posibilidades de construir una educación inclusiva, crítica y transformadora.

Efectos emocionales y psicológicos

La exposición constante a la violencia social ha generado efectos psicológicos significativos entre niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Diversos estudios coinciden en que han incrementado los casos de ansiedad, depresión y estrés postraumático, así como los comportamientos agresivos, en los contextos marcados por la inseguridad cotidiana. La infancia y la adolescencia son etapas cruciales en el desarrollo emocional, y cuando están atravesadas por la violencia, se ven seriamente comprometidas.

Quienes crecen en entornos inseguros suelen desarrollar una percepción distorsionada de la normalidad, en la que la violencia deja de ser una excepción para convertirse en parte del paisaje cotidiano. La pérdida de confianza en el futuro, provocada por la falta de oportunidades o el temor constante a ser víctimas, impacta directamente en sus proyectos de vida y reduce sus aspiraciones educativas y profesionales.

La desestructuración del núcleo familiar es otro efecto frecuente. La muerte o desaparición de figuras parentales ha dejado a miles de jóvenes en situación de orfandad, con consecuencias emocionales, económicas y sociales duraderas. Las redes de apoyo comunitario, que tradicionalmente funcionaban como contención ante las crisis, también han sido erosionadas por la desconfianza mutua, el miedo y el aislamiento forzado. Este debilitamiento del tejido social impide la construcción de vínculos afectivos sanos y el surgimiento de espacios de solidaridad.

Otro fenómeno preocupante es la normalización de la violencia como una forma de relacionarse en sociedad. Ante la ausencia de justicia y los niveles alarmantes de impunidad, muchos jóvenes asumen que las leyes no se aplican o que el castigo depende del poder que se tenga, no del delito cometido. Esta percepción causa actitudes cínicas frente a las autoridades y el sistema de justicia, y puede alimentar el uso de la violencia como mecanismo legítimo para resolver disputas o ejercer control.

Además, los jóvenes que viven en contextos violentos enfrentan mayores obstáculos para acceder a empleos formales, lo que refuerza la desigualdad estructural y aumenta el riesgo de que se involucren en economías ilegales como medio de subsistencia. De igual manera, muchas y muchos

optan por migrar —dentro o fuera del país— en busca de seguridad o mejores oportunidades, lo que tiene como resultado la fuga de talentos y el debilitamiento del potencial social de comunidades enteras.

Pese a este panorama adverso, es importante reconocer las múltiples formas de resiliencia que las juventudes han desarrollado, en distintas regiones del país, han protagonizado movimientos sociales, protestas y proyectos comunitarios orientados a la defensa de derechos, la reconstrucción del tejido social y la promoción de la paz. Tal es el caso de la movilización feminista, pues ha sido liderada en gran medida por mujeres jóvenes que denuncian la violencia de género y los feminicidios — con lo que visibilizan problemáticas estructurales—, y exigen transformaciones profundas.

La violencia social en México representa uno de los mayores retos de su historia reciente —las cifras son alarmantes—; sin embargo, es importante no perder de vista los esfuerzos de miles de ciudadanos, organizaciones y colectivos que trabajan día a día para transformar esta realidad. Lograr un México más justo y seguro es una tarea compleja, pero no imposible, siempre y cuando se prioricen políticas públicas integrales y se fortalezcan las bases de la justicia y la equidad social, atacando la impunidad.

Figura 1.1. *Efectos emocionales y psicológicos de la violencia social*



Fuente: elaboración propia.

Hacia una estrategia integral para la prevención y erradicación de la violencia en México

Más allá de las cifras que documentan el número de víctimas, la violencia en México deja impactos profundos en múltiples dimensiones; como la emocional, educativa, económica, comunitaria y cultural. Estos no solo afectan a individuos, sino que perpetúan ciclos estructurales de pobreza, exclusión y desesperanza, especialmente entre los sectores más jóvenes de la población.

En este contexto, atender la violencia no puede limitarse a su contención mediante estrategias de seguridad o políticas punitivas: se requiere una perspectiva integral que articule derechos, equidad y justicia. Es indispensable implementar políticas públicas que garanticen el acceso a una educación de calidad, empleo digno, servicios básicos y entornos seguros que permitan el pleno desarrollo de niñas, niños y jóvenes.

Hasta ahora, muchas de las políticas de prevención han operado bajo un enfoque disuasivo, centrado en el aumento de penas y la criminalización de la pobreza; sin embargo, la evidencia muestra que la amenaza de castigo no basta si no se garantiza el cumplimiento efectivo de la ley. La impunidad mina la credibilidad del sistema y permite que la violencia se reproduzca. Por ello, además de recursos materiales y humanos, es imprescindible una coordinación real entre las instituciones responsables de la seguridad de la población, la procuración de justicia y la defensa de los derechos humanos.

La participación social también es clave: es urgente reconocer el papel que la ciudadanía desempeña, ya sea en la perpetuación o en la transformación de la violencia. La normalización de la violencia —que se expresa en la resignación frente a los homicidios, secuestros, extorsiones y agresiones cotidianas— ha debilitado los lazos comunitarios y generado un ambiente de apatía social. Este proceso de desensibilización disminuye el sentido de colectividad, erosiona la solidaridad y perpetúa un ciclo de indiferencia.

En este entramado, la cultura cumple un rol determinante. La representación mediática de la violencia, la apología del delito y la exaltación de figuras criminales en la música, el cine o las redes sociales, influyen especialmente en los jóvenes, moldeando imaginarios que naturalizan o incluso glamurizan la violencia como medio de poder o ascenso social.

Por su parte, el sistema educativo enfrenta el reto urgente de convertirse en el espacio formador de una ciudadanía capaz de promover valores como el respeto, la empatía y la resolución pacífica de conflictos. No obstante, su capacidad para cumplir con esta función se ve limitada por múltiples desafíos: la insuficiencia presupuestal, la corrupción, las carencias estructurales y el abandono institucional. Estos factores no solo obstaculizan el desarrollo de competencias académicas, sino también la construcción de capacidades críticas y de agencia transformadora en las y los estudiantes.

La desigualdad económica sigue siendo un factor determinante en la reproducción de la violencia, particularmente en comunidades en las que la falta de acceso a derechos básicos empuja a miles de jóvenes hacia esquemas de subsistencia vinculados al crimen organizado. Estas trayectorias no son decisiones individuales, sino el resultado de un sistema que excluye precariza y castiga a quienes nacen en contextos de marginación.

Frente a esta realidad, desarticular la violencia exige un esfuerzo colectivo y sostenido que involucre a todos los sectores de la sociedad. Las familias juegan un rol esencial en la transmisión de valores, pero no pueden hacerlo solas: es urgente fortalecer la cultura de la legalidad, fomentar la denuncia, construir confianza en las instituciones y asumir responsabilidades compartidas. Sólo estableciendo un compromiso ético, político y social entre ciudadanía y autoridades será posible avanzar hacia un México más justo, pacífico y solidario.

Escenarios de la investigación

La violencia social y, por ende, la escolar en México varían considerablemente entre regiones y afectan tanto la vida de los habitantes como su percepción de seguridad. A continuación se presenta un análisis somero de la situación de violencia en los estados de Aguascalientes, Morelos y Chiapas, enfocado en las ciudades de Aguascalientes, Cuautla, Jiutepec y San Cristóbal de las Casas. A partir de datos oficiales y encuestas nacionales, se exponen los principales desafíos en términos de incidencia delictiva y violencia en entornos escolares. Se busca analizar en profundidad las dinámicas de

Figura 1.2. *Prevención y erradicación de la violencia*

Fuente: elaboración propia.

violencia en las escuelas de dichos estados y su impacto en las comunidades educativas.

Aguascalientes

Aguascalientes ha tenido un aumento considerable en la incidencia delictiva y la percepción de inseguridad en los últimos años. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) 2024, el 50.8% de la población considera que la seguridad en el estado ha disminuido, lo que representa un aumento del 2.2% con respecto al 2023. No obstante, la tasa de delitos por cada 100 000 habitantes en Aguascalientes alcanzó los 45 262, lo que significa un incremento del 72.1% en

comparación con el año anterior y constituye una de las cifras más altas en la región centro del país.⁹ Por su parte, la Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU) del 2024 revela que, en la capital del estado, el 61.0% de los ciudadanos se sienten inseguros al transitar por áreas públicas.¹⁰ En cuanto a las conductas antisociales, se identifica que el consumo de drogas afecta al 59.8% de los habitantes, muestra que el consumo de alcohol en espacios públicos es reportado por el 59.2%, ambos factores contribuyen a la percepción negativa sobre la seguridad.¹¹

Ahora bien, la violencia en entornos escolares en Aguascalientes afecta de manera significativa a las mujeres. Según la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2021, el 35.2% de las mujeres mayores de 15 años ha experimentado algún tipo de violencia en la escuela, de los cuales 21.2% se relaciona con agresiones de índole sexual.¹² En 2022, la entidad reportó 283 hospitalizaciones de menores de entre 1 y 17 años debido a agresiones físicas, lo cual evidencia la grave situación de violencia en la que se encuentran niñas, niños y adolescentes en sus entornos de convivencia, incluidas las escuelas.¹³

Morelos

Morelos es una de las entidades con mayor percepción de inseguridad en el país, con un 90.1% según la ENVIPE del 2024, lo que representa un incremento del 3.6% con respecto al año anterior.¹⁴ Este sentimiento de inseguridad está vinculado a las elevadas tasas de homicidios dolosos y otros delitos violentos en ciudades como Cuautla y Jiutepec. La incidencia de homicidios en el estado supera el promedio nacional, situándose como una

⁹ Instituto Nacional de Estadística y Geografía, Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE), 2024. Resultados nacionales, 2024.

¹⁰ Observatorio Nacional Ciudadano, *Reporte sobre delitos de alto impacto*,. Observatorio Nacional Ciudadano, abril-junio 2024.

¹¹ Idem.

¹² INEGI. Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2021. Resultados nacionales, 2021.

¹³ Derechos de la Infancia, "Infancia y Adolescencia en Aguascalientes", Blog Derechos Infancia, junio 2023.

¹⁴ INEGI, Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre. *op. cit.*

de las más altas en México.¹⁵ La ENVIPE también indica que el 66.5% de los habitantes reporta disparos frecuentes y el 71.9% observa consumo de alcohol en las calles, lo cual agrava la percepción de inseguridad y afecta la calidad de vida.¹⁶

Además, la ENVIPE 2024 indica una tasa de prevalencia delictiva cercana a los 27 000 hombres y 24 870 mujeres por cada 100 000 habitantes, con lo que Morelos se sitúa entre los estados con mayor incidencia delictiva. En añadidura, según el Índice Global de Paz 2024, es uno de los más violentos, con una tasa de 72.5 homicidios por cada 100 000 habitantes.¹⁷

En el ámbito escolar, la violencia también afecta a una proporción considerable de estudiantes en Morelos. Según la ENDIREH 2021, el 31.0% de las mujeres ha sufrido violencia en el contexto escolar, con un predominio de violencia psicológica y física.¹⁸ Los altos niveles de violencia estructural en el estado influyen en la percepción de seguridad en las escuelas, donde los incidentes de intimidación y acoso son recurrentes. Este entorno pone en riesgo la integridad física y emocional de los estudiantes y evidencia la necesidad de implementar programas de prevención y protección en las instituciones educativas.

Chiapas

En el caso de Chiapas, aunque registra una menor incidencia de delitos en comparación con otras entidades, enfrenta desafíos en áreas específicas, especialmente en zonas rurales y fronterizas. La ENVIPE 2024 indica que la tasa de delitos por cada 100 000 habitantes es de 16 038 —una de las más bajas del país—;¹⁹ sin embargo, el 24.2% de la población reporta sentirse

¹⁵ Observatorio Nacional Ciudadano, Observatorio Nacional Ciudadano, Observatorio Interactivo de Incidencia Delictiva. Seguridad, Justicia y Legalidad, 2024.

¹⁶ Idem.

¹⁷ Instituto para la Economía y la Paz, *Índice de Paz México 2024: identificación y medición de los factores que impulsan la paz*, Sidney, <http://visionofhumanity.org/resources>, consultado en mayo de 2024.

¹⁸ INEGI, *Encuesta Nacional sobre la Dinámica...* op.cit.

¹⁹ Observatorio Nacional Ciudadano, “Tasa de delitos en Chiapas”, 2024.

insegura, especialmente en áreas de alta incidencia de conflictos armados y tráfico ilegal cerca de la frontera con Guatemala.²⁰

En ciertas regiones de Chiapas, la violencia ha ocasionado el cierre de escuelas, afectando el acceso a la educación de niñas, niños y adolescentes.²¹ No obstante, según la ENDIREH 2021, la violencia en el contexto escolar presenta una tasa menor que en otros estados, pues el 20.2% de las mujeres reportan haber experimentado algún tipo de violencia escolar.²² Por otro lado, un estudio de 2020 encontró que el 77.01% de los estudiantes ha sido víctima de algún tipo de violencia, lo cual afecta su concentración, autoestima y rendimiento académico.²³ Además, en regiones vulnerables, los desafíos para el sistema educativo son mayores, ya que esta violencia se entrelaza con problemáticas sociales complejas.

La violencia en los entornos escolares de Aguascalientes, Morelos y Chiapas tiene dimensiones diferenciadas, pero igual de alarmantes; mientras en Aguascalientes son distintas por la prevalencia de agresiones sexuales y físicas que afectan principalmente a mujeres adolescentes; Morelos refleja un entorno sistemáticamente hostil, con alta incidencia de acoso y violencia psicológica; y Chiapas presenta una violencia más dispersa, arraigada en condiciones estructurales de marginación rural. En todos los casos, las consecuencias educativas, emocionales y sociales son profundas: desde hospitalizaciones por agresiones hasta cierres de escuelas y deserción estudiantil. La diversidad de manifestaciones subraya la necesidad de desarrollar estrategias diferenciadas para cada estado que combinen la prevención con la protección y reconstrucción del tejido escolar.

Con base en los datos analizados, los estados de Aguascalientes, Morelos y Chiapas enfrentan problemáticas específicas en cuanto a la violencia social y escolar; mientras Morelos se distingue por una alta incidencia de delitos violentos y una percepción extrema de inseguridad, Aguascalientes y Chiapas revelan formas menos visibles, pero igual de graves de violencia

²⁰ Observatorio Nacional Ciudadano, *Reporte sobre delitos de alto impacto*, Observatorio Nacional Ciudadano, abril-junio 2024.

²¹ El País, "Violencia en Chiapas deja a miles de niños sin clases", *El País*, septiembre 2023.

²² INEGI, Encuesta Nacional sobre la Dinámica... op. cit.

²³ Chiapas Paralelo, "Impacto de la violencia en la población escolar en Chiapas", *Chiapas Paralelo*, México, 2020.

Tabla 1.1. *Manifestaciones de violencia en contextos escolares por entidad (2021-2024)*

<i>Estado</i>	<i>Tipo de violencia escolar</i>	<i>Víctimas más frecuentes</i>	<i>Datos clave</i>	<i>Consecuencias observadas</i>
Aguascalientes	Agresiones físicas, verbales y sexuales	Mujeres adolescentes	El 35.2% de mujeres de ≥ 15 años reporta violencia en escuelas, de los cuales el 32.3% ocurrió en los últimos 12 meses	283 hospitalizaciones por violencia física en menores (2022)
Morelos	Violencia psicológica, física, acoso y amenazas	Mujeres estudiantes de zonas urbanas	El 31.0% de las mujeres han reportado violencia escolar	Clima escolar hostil e intimidación recurrente
Chiapas	Violencia física, verbal y simbólica, especialmente en la rural	Niñas y adolescentes	20.2% de las mujeres reportan violencia escolar; 77% del alumnado ha sufrido violencia	Cierre de escuelas en zonas conflictivas, reducción del rendimiento académico y baja autoestima.

Fuente: elaboración propia.

escolar y comunitaria. Estas diferencias evidencian la urgencia de implementar políticas públicas diferenciadas, con enfoque territorial, que respondan a las particularidades sociales, culturales y económicas de cada región.

La información recabada muestra que la violencia en las escuelas no es homogénea, pues Aguascalientes tiene una alta tasa de agresiones sexuales, mientras que en Chiapas predomina la violencia contextualizada en zonas vulnerables y en Morelos se tienen niveles alarmantes de acoso y un clima de hostilidad permanente.

Así pues, considerando el complejo panorama de violencia estructural y sus efectos sobre la juventud y el sistema educativo, el presente libro colectivo busca contribuir al análisis de las violencias escolares desde una mirada situada. Para ello, se llevó a cabo un estudio empírico en planteles de educación media superior ubicados en tres entidades federativas: Morelos, Aguascalientes y Chiapas. A continuación, se detalla la metodología empleada en esta investigación, que constituye el punto de partida para los capítulos siguientes.

Metodología de la investigación en contextos escolares marcados por la violencia estructural

Considerando el contexto de violencia estructural que atraviesa los entornos escolares en México, esta investigación se planteó como un ejercicio situado: busca comprender cómo estas formas de violencia son vividas, percibidas y afrontadas dentro de las escuelas. Se optó por un enfoque que articula el análisis empírico con la complejidad del entramado social, político e institucional que condiciona la experiencia estudiantil, especialmente en territorios atravesados por la inseguridad, la desigualdad y la impunidad. Este enfoque sitúa a la escuela no solo como escenario de manifestación de violencias, sino como espacio donde se reproducen y naturalizan, lo que requiere una comprensión profunda de sus niveles estructural, simbólico e interpersonal.

El proyecto fue coordinado por la Red de Investigación Educativa del CBTis No. 76 de Cuautla, Morelos. Este equipo interinstitucional, integrado por docentes del subsistema DGETI, investigadoras de universidades públicas estatales y estudiantes de posgrado de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, diseñó un estudio basado en las perspectivas del estudiantado sobre las violencias presentes en sus entornos educativos, así como sobre sus causas estructurales y efectos sociales.

Para ello, se seleccionaron cinco planteles de educación media superior ubicados en tres entidades federativas: Morelos, Aguascalientes y Chiapas. En total, estas instituciones albergan una población escolar de 8 839 estudiantes (tabla 1.2). Durante 2023, se aplicó un cuestionario digital titulado “Violencias escolares en el bachillerato”, a 4 623 estudiantes (52.3% de la población total). Además, se realizaron 50 entrevistas semiestructuradas a estudiantes y directivos entre octubre de 2023 y febrero de 2024. Los planteles fueron elegidos tanto por su diversidad geográfica y sociocultural como por su relevancia en el análisis regional de las violencias escolares.

Tabla 1.2. *Población estudiantil en cada uno de los cinco planteles bajo estudio*

<i>Plantel o Unidad Académica</i>	<i>Localidad y entidad federativa donde se ubica</i>	<i>Población total de estudiantes</i>	<i>Estudiantes que contestaron el cuestionario</i>
CBTis No. 76	Cuautla, Morelos	2 475	1 393
CETis No. 12	Jiutepec, Morelos	1 700	698
CBTis No. 168	Aguascalientes, Aguascalientes	1 910	1 078
CECyT 20	San Cristóbal de las Casas, Chiapas	1 000	707
Escuela Preparatoria núm. 3 de la UAEM	Cuautla, Morelos	1 754	747
Total		8 839	4 623

Fuente: elaboración propia.

Diseño metodológico

El estudio se desarrolló a partir de un enfoque mixto, de alcance explicativo y no experimental, con una orientación crítica que asume que la violencia escolar es una manifestación localizada de violencias estructurales más amplias. La primera etapa consistió en un diagnóstico cuantitativo, mediante la aplicación de un cuestionario de 89 preguntas distribuidas en siete ejes temáticos, con el objetivo de identificar la presencia y los tipos de violencia en los planteles. En la segunda etapa, se realizó un análisis cualitativo, sustentado en entrevistas semiestructuradas, que permitió profundizar en las dinámicas de poder, conflictividad y formas de resistencia al interior de las escuelas y en sus entornos inmediatos.

Esta distinción metodológica permitió comprender la escuela no solo como un reflejo de las tensiones sociales, sino también como un espacio en el que estas violencias pueden reproducirse, resignificarse o incluso originarse. Desde esta perspectiva, al comparar las percepciones recogidas en el cuestionario con los relatos de directivos y personal escolar, emergieron dinámicas de poder, formas de evasión institucional y prácticas diferenciales de atención a la violencia, lo que aporta una lectura situada de los imaginarios y lógicas de intervención escolar.

El cuestionario incluyó 89 preguntas —abiertas, dicotómicas, de opción múltiple y escala Likert— y abarcó los siguientes ejes temáticos: (a) nociones

y percepción de la violencia en los y las jóvenes; (b) violencia entre estudiantes; (c) violencia de docentes a estudiante; (d) violencia de estudiantes a docentes; (e) violencia de trabajadores administrativos a estudiantes (y viceversa); (f) violencia en el ámbito familiar; y (g) estrategias institucionales para contener, contrarrestar, denunciar y sancionar prácticas violentas en el entorno escolar.

Aunque inicialmente el foco estuvo en las percepciones del estudiantado, durante el análisis emergió la necesidad de atender también las voces de los docentes, del personal administrativo y de los directivos. Integrarlas permitió enriquecer el entendimiento de las relaciones de poder y las narrativas de resistencia y resignificación que configuran la vida escolar.

Se trabajó con un muestreo por conveniencia, de carácter no probabilístico, propio de estudios situados. Esto implica que los resultados no buscan ser generalizables al conjunto de planteles de educación media superior en México. No obstante, la densidad de la información recolectada, su anclaje territorial y el enfoque cualitativo-inductivo adoptado, permiten obtener hallazgos sustantivos para comprender cómo se manifiestan, resisten y naturalizan las violencias en contextos escolares concretos, así como sus conexiones con procesos estructurales más amplios.

La investigación se inscribe en un enfoque sociológico, desde la sociología de la educación, el cual permite problematizar el papel de la escuela y la familia no solo como escenarios de socialización, sino también como espacios en los que se producen y reproducen las violencias estructurales. Este enfoque posibilita una lectura más amplia del fenómeno, puesto que integra a los actores escolares —estudiantes, docentes, personal administrativo y directivos— y los sitúa en su contexto territorial y sociohistórico.

Bajo esta perspectiva, tanto la escuela como la familia son concebidas como instituciones sociales atravesadas por relaciones de poder, dinámicas simbólicas y estructuras de desigualdad que inciden directamente en la experiencia cotidiana de las y los actores escolares. La metodología empleada se diseñó para captar estas complejidades, integrando dimensiones institucionales, subjetivas y contextuales. A partir de este marco, el diseño del libro se organizó conforme a los siete ejes temáticos que conforman el cuestio-

nario aplicado, lo cual favorece una lectura articulada entre las dimensiones empíricas y teóricas de la violencia en la escuela.

Este enfoque metodológico, al incorporar las múltiples voces y dimensiones del fenómeno, permite visibilizar cómo la violencia estructural se expresa en los espacios escolares y cómo es vivida por quienes los habitan. La violencia estructural que atraviesa a la sociedad mexicana ha configurado un entorno particularmente adverso para las juventudes, cuyas vidas se ven marcadas por la inseguridad, la impunidad y la precariedad. Esta situación no es ajena a las escuelas; por el contrario, estas se convierten en escenarios donde confluyen, se expresan y, en ocasiones, se reproducen las violencias sociales más amplias.

Consideraciones éticas

En términos éticos y metodológicos, el equipo de investigación elaboró oficios dirigidos a los directores de cada uno de los planteles participantes, en los cuales se presentó el objetivo general del proyecto y se solicitó formalmente su colaboración para la aplicación de los instrumentos. Antes de iniciar las entrevistas, se dio una explicación verbal a cada participante para obtener su consentimiento informado, el cual quedó registrado en los audios como parte del resguardo ético del proceso. A los estudiantes se les solicitó que eligieran un seudónimo para proteger su identidad y garantizar la confidencialidad de sus respuestas.

Las entrevistas fueron transcritas cuidadosamente, omitiendo cualquier dato que pudiera permitir la identificación de las personas participantes. Esta información quedó bajo resguardo del equipo responsable del estudio. Asimismo, en la aplicación del cuestionario se informó a los estudiantes sobre los fines de la investigación y se les aseguró la confidencialidad de sus respuestas, cumpliendo así con los principios éticos de protección de datos personales.

Ahora bien, comprender la violencia escolar exige, ir más allá del análisis de los conflictos entre pares o del desempeño institucional; implica situarla en el marco de los procesos históricos, políticos y económicos que han debilitado el tejido social, erosionado la confianza ciudadana y precarizado las condiciones de vida en amplios sectores del país.

Este capítulo ofrece una mirada contextual que permite comprender las condiciones estructurales que subyacen a las violencias escolares, al tiempo que presenta el diseño metodológico. Desde este encuadre, los capítulos siguientes profundizarán en las formas concretas que asumen las violencias en los espacios escolares, así como las respuestas —formales e informales— que emergen desde las comunidades educativas.

Reconocer la violencia escolar como una expresión de la violencia estructural que atraviesa a las juventudes mexicanas permite desplazar la mirada desde el síntoma hacia las raíces del problema. Más allá de respuestas simplistas o meramente punitivas, este capítulo propone una comprensión situada de las violencias, que tome en cuenta las condiciones sociales, económicas y territoriales en las que se inscribe la vida cotidiana del estudiantado. Al visibilizar tanto las manifestaciones de la violencia como las formas de resistencia que emergen en las escuelas, se abre la posibilidad de imaginar respuestas más justas, integrales y transformadoras. Este es el punto de partida para los capítulos siguientes, que examinan en mayor detalle las experiencias, percepciones y propuestas que, desde los propios actores escolares, contribuyen a la construcción de entornos educativos más seguros, inclusivos y democráticos.

2. Violencia escolar en el bachillerato en México: una revisión de la literatura



<https://doi.org/10.52501/cc.335.02>

CÉSAR DARÍO FONSECA BAUTISTA*

CÉSAR ENRIQUE FONSECA IBARRA**

LUZ MARINA IBARRA URIBE***

BERTHA MARÍA ALCÁNTARA SÁNCHEZ****

Introducción

En este capítulo se presenta una revisión de la literatura publicada durante la década 2013-2023 en el campo de la educación formal que aborda la violencia en el bachillerato vista desde la óptica de los actores principales: los estudiantes de bachillerato. La revisión se centra en la violencia en cualesquiera de sus manifestaciones y dimensiones. Se presenta la estadística descriptiva del año de publicación, la metodología empleada, así como los aspectos más sobresalientes de cada una de las publicaciones revisadas, mismas que sirvieron de insumo para la elaboración de los capítulos que componen esta obra.

Los criterios establecidos previamente para la búsqueda de literatura para este libro fueron básicamente tres: que los trabajos hubieran sido publicados en la década que va del 2013 al 2023, que exploraran el caso

* Doctor en Educación. Docente-investigador del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios Núm. 76 (CBTis No. 76), Morelos, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5308-1295>

** Maestro en Transformación Digital. Candidato a doctor en Transformación Digital, Escuela de Posgrado de Innovación Digital Global, KAIST, Daejeon, Corea del Sur. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9469-8927>

*** Doctora en Educación. Profesora-investigadora de tiempo completo de la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0808-5518>

**** Doctora en Ciencias Sociales. Docente frente a grupo en la telesecundaria "Lic. José Vasconcelos" del Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2777-5810>

del bachillerato y que se centraran en cualquier entidad federativa de México.

Los documentos se seleccionaron con base en su validez científica y en los aportes que ofrecen. Antes de su inclusión, se verificó que tuvieran un sustento teórico y metodológico claramente definido y coherente con los objetivos del estudio. Asimismo, se constató que las conclusiones y hallazgos estuvieran alineados con los objetivos planteados en cada trabajo.

Las publicaciones revisadas provienen de revistas indizadas en línea y de acceso abierto, ya que estas suelen cumplir con indicadores de calidad, debido a que los artículos son dictaminados antes de ser publicados. No obstante, este criterio se complementó con la evaluación tanto de la coherencia interna de cada texto como de sus requisitos científicos.

En añadidura, se incluyeron capítulos de libros y libros publicados por editoriales universitarias o comerciales que, al igual que las revistas, pasaron por un proceso de revisión y dictaminación antes de su publicación. En esta categoría se consideraron tanto textos digitales como impresos. Además, se incorporaron documentos provenientes de investigaciones realizadas en programas de posgrado, como tesis de doctorado y maestría disponibles en los repositorios de instituciones de educación superior. Esto se fundamentó en el rigor científico que suelen tener, pues son revisadas por los comités académicos correspondientes.

No se establecieron restricciones con respecto a la nacionalidad de los autores, aunque se priorizó que los trabajos seleccionados hicieran referencia al contexto mexicano y abordaran temáticas relacionadas con la violencia escolar en la educación media superior.

El estudio de la violencia escolar en el bachillerato en México tiene el potencial de generar beneficios significativos para investigadores, docentes y formuladores de políticas. En el caso de los investigadores, esta revisión les muestra algunas áreas desatendidas, como la violencia cotidiana legitimada en las comunidades escolares rurales e indígenas, y les proporciona una base sólida para futuros estudios.¹ Además, ayuda a establecer conexiones entre fenómenos sociales más amplios —como la desigualdad

¹ Claudia Lucy Saucedo Ramos y Carlota Guzmán Gómez, "La investigación sobre la violencia escolar en México: Tendencias, tensiones y desafíos", *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, vol. 12, núm. 24, marzo, 2018, pp. 213-241.

económica y la exclusión social— y las dinámicas de violencia en las escuelas.²

En lo que se refiere a los docentes, este análisis puede aportar herramientas prácticas para identificar conductas violentas y diseñar estrategias de prevención que promuevan un ambiente de respeto y colaboración en las aulas. La evidencia empírica señala que mejorar el control emocional de los estudiantes y fortalecer sus relaciones interpersonales son aspectos fundamentales para prevenir la violencia escolar.³ Por último, a los directivos y los encargados de formular políticas públicas, esta revisión les brinda información útil para diseñar intervenciones basadas en evidencia que aborden las necesidades específicas de las comunidades y consideren el impacto de las tecnologías emergentes.⁴

Ahora bien, no obstante, el periodo delimitado y establecido en este capítulo, es preciso reconocer el camino andado y marcado por autores que han dedicado muchos años de su ejercicio profesional a construir los senderos que nos han guiado hasta aquí, entre ellos, el recientemente desaparecido Alfredo Furlán Malamud.

El propósito principal de esta revisión es especificar y analizar las investigaciones sobre violencia escolar en México en la Educación Media Superior (EMS) durante el periodo que va de 2013 a 2023. Por medio de este análisis, se pretende proporcionar un acercamiento al estado actual del fenómeno; se ofrece una visión integral considera los textos del estudiante, las manifestaciones de violencia identificadas, las metodologías empleadas en los estudios, las implicaciones de sus hallazgos para la formulación de políticas públicas, así como los vacíos existentes en la investigación educativa.

² Fuensanta Medina y José Luis Velasco (coords.), *Las ciencias sociales y la agenda nacional. Reflexiones y propuestas desde las Ciencias Sociales. Vol. VIII. Criminalidades, violencias, opresiones y seguridad pública*, Consejo Mexicano de Ciencias Sociales (COMECSSO), México, 2018.

³ Claudia Lucy Saucedo Ramos y Carlota Guzmán Gómez, "La investigación sobre la violencia escolar", op. cit., pp. 213-241.

⁴ Hugo Leonardo Gómez Hernández y Emilia Lucio Gómez-Maqueo, "Incidencia de exposición a la violencia en la comunidad en estudiantes adolescentes de la Ciudad de México", *Psicología y Salud*, vol. 26, núm. 2, 2016, pp. 217-224.

El objeto de estudio

La violencia escolar es un problema complejo que refleja dinámicas sociales más amplias —exclusión social, desigualdad económica y conflictos interpersonales dentro de la comunidad educativa—. ⁵ Diversos autores sostienen que la escuela no es un espacio aislado, sino un microcosmos donde se reproducen tensiones como el racismo, el sexismo y las jerarquías socioeconómicas. ⁶ En este contexto, algunas conductas violentas —mentiras, bromas hirientes o agresiones físicas— se asumen como parte de la convivencia cotidiana y al instalarse en el día a día, se legitiman dentro de la cultura escolar y perpetúan patrones de violencia estructural que deterioran el clima educativo.

El contexto actual, caracterizado por la expansión de las tecnologías y el aumento de la inseguridad, exige un análisis profundo para entender cómo estos factores influyen en la violencia escolar y las interacciones sociales. Un aspecto crítico que ha sido ignorado en los estudios sobre el tema es la relación de las tecnologías emergentes con la violencia escolar. Por ejemplo, el uso de redes sociales y plataformas digitales ha dado lugar a nuevas formas de acoso, como el ciberacoso, que amplifican las dinámicas de exclusión y violencia en las escuelas. ⁷ Estas brechas en la literatura dificultan el diseño de políticas y estrategias preventivas que respondan de manera efectiva a los desafíos actuales.

Ahora bien, aunque los estudios han identificado que el clima escolar está influido por factores como la actitud y las emociones de los estudiantes, así como por las relaciones entre docentes y alumnos, ⁸ persiste la necesidad de investigar cómo mejorar estas relaciones y fortalecer las habilidades emocionales de los estudiantes para mitigar la violencia y promover un entorno inclusivo.

⁵ Armando Ruiz-Ramírez, Laura Delgado Hernández y Jorge Luna Aguilar, “Factores contextuales de la violencia escolar en telesecundarias rurales de Oaxaca”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 82, 2019, pp. 425-450.

⁶ Michael W. Apple, *Ideología y currículum*, Morata, Madrid, 2019, pp. 61-85.

⁷ Hugo Leonardo Gómez Hernández y Emilia Lucio Gómez-Maqueo, “Incidencia de exposición a la violencia...”, op.cit.

⁸ Mario Alberto González Medina y Diana Carolina Treviño Villarreal, “Violencia escolar en bachillerato...”, op. cit., pp. 123-147.

Justificación del enfoque en el estudiantado de media superior

La decisión de centrar este estudio en la EMS se respalda en investigaciones previas que documentan una mayor vulnerabilidad en este nivel educativo. Estudios longitudinales evidencian que los cambios socioemocionales característicos del bachillerato aumentan la exposición de los jóvenes a la violencia presencial y digital.⁹ Análisis de cohorte en la Ciudad de México, muestran que los episodios de acoso duplican el riesgo de abandono escolar.¹⁰ Una síntesis crítica de la producción académica sobre la violencia escolar en México revela, además, que la EMS concentra los índices más altos de *ciberacoso* pese a ser el nivel menos explorado del sistema educativo.¹¹

De manera complementaria, encuestas estatales recientes en el Estado de México relacionan la victimización reiterada con síntomas de ansiedad y depresión que afectan el rendimiento y la permanencia escolar.¹² Estos hallazgos coinciden en que el bachillerato es un espacio crítico para comprender la violencia escolar y diseñar intervenciones tempranas que atiendan el problema desde su raíz.

Por ejemplo, los estudios de Rocío Martínez Vilchis et al. destacan que en el estudiantado de media superior se identifican índices más altos de ciberacoso, especialmente entre estudiantes de tercer semestre, quienes suelen estar en un punto crítico de desarrollo emocional y social.¹³ Esta etapa también constituye un terreno fértil para implementar programas de inter-

⁹ Rocío Martínez Vilchis, Jesús Pozas Rivera, Karen Jiménez Arriga, Tania Morales Reynoso, David Aarón Miranda, María Estela Delgado Maya y Verónica Cuenca Sánchez, "Prevención de la violencia escolar cara a cara y virtual en bachillerato", *Psychology, Society & Education*, vol. 7, núm. 2, 2015, pp. 201-212.

¹⁰ Patricia García López y Manuel Ascencio Ramírez, "Acoso escolar y abandono en la educación media superior: evidencias desde una encuesta metropolitana", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, vol. 46, núm. 3, 2018, pp. 55-73.

¹¹ Karla Saucedo Ramos y Óscar Guzmán Gómez, "Violencias escolares en México: síntesis crítica de la investigación 1992-2018", *Perfiles Educativos*, vol. 41, núm. 164, 2019, pp. 110-128.

¹² Idem.

¹³ Rocío Martínez Vilchis, Tania Morales Reynoso y Jesús Pozas Rivera, "Efectos de un programa de competencias emocionales en la prevención de cyberbullying en bachillerato", *Pensamiento Psicológico*, vol. 16, núm. 1, 2018, pp. 33-44 DOI: <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI16-1.epce> consultado en diciembre de 2024.

vención enfocados en el desarrollo de competencias emocionales, lo que ha demostrado ser eficaz en la reducción de conductas agresivas y en la mejora de la convivencia escolar.¹⁴ La evidencia indica que, en la EMS, las y los adolescentes enfrentan un riesgo particularmente elevado de violencia y acoso debido a factores como la transición hacia la adolescencia, los cambios emocionales y las dinámicas grupales.¹⁵

Esta vulnerabilidad, que incluye la exposición a violencia psicológica y digital, requiere estrategias preventivas y correctivas que aborden no solo las manifestaciones inmediatas, sino también las causas estructurales del problema.¹⁶

La revisión de los 67 trabajos seleccionados para la elaboración de este capítulo tiene como objetivo central proporcionar una visión integral sobre la violencia escolar en México. Es preciso mencionar que estos documentos no fueron los únicos publicados; fueron elegidos porque coinciden con nuestros criterios de búsqueda y presentan una diversidad de enfoques metodológicos, geográficos y temáticos que permiten explorar las múltiples facetas de la violencia escolar, como el acoso físico, verbal, psicológico y digital. Además, incluyen estudios empíricos, revisiones teóricas y análisis de casos, lo que garantiza un abordaje multidimensional del tema.¹⁷

Los textos seleccionados también permiten el análisis de una década en la que la violencia escolar se ha visibilizado como un problema prioritario en nuestro país. Este marco temporal asegura que los estudios incluyan tanto análisis de fenómenos emergentes como tendencias recurrentes dentro del contexto educativo. Además, permite identificar patrones en la manifestación de la violencia escolar, así como evaluar la efectividad de las

¹⁴ Izabela Zych, y Rosario Ortega Ruiz, "Promoción de las competencias socioemocionales y prevención de la violencia escolar y juvenil", *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, núm. 1, 2021, pp. 63-84, <https://doi.org/10.21923/rieeb.v1.n1.3>, consultado en julio de 2025.

¹⁵ Nidia Araceli Ruvalcaba Romero, Macías Mozqueda y Erika Yazmín, "Eficacia de una intervención para incrementar la inteligencia socioemocional en estudiantes mexicanos de bachillerato", *Informes Psicológicos*, vol. 23, núm. 1, 2023, pp. 83-96, <https://doi.org/10.18566/infpsic.v23n1a07> consultado en enero de 2025.

¹⁶ Idem

¹⁷ Alfredo Leonardo Romero Sánchez, "Acoso escolar desde la visión de los observadores. Redes sociales y violencia física en una preparatoria de Jalisco, México", *Espacios en Blanco*, vol.1, 2021, pp. 196-210.

intervenciones implementadas en diferentes contextos sociales y en el educativo.¹⁸

De los 67 trabajos encontrados, 12 fueron publicados en el año 2015, 11 en el año 2021 y 10 en el 2018. En total se tiene 48 artículos, 5 tesis doctorales y 1 tesis de maestría. Prácticamente están representados en igualdad numérica los enfoques cualitativo y cuantitativo, con 26 y 27 respectivamente, mientras 14 usan una metodología mixta. En cuanto al tipo de discurso, 31 son opiniones o percepciones de informantes, 17 son de carácter testimonial o narrativo y 14 son textos académicos (teórico).

Con respecto al análisis que presentan, se cuenta con 25 de corte estadístico, 18 interpretativos y 13 mixtos. En lo que se refiere al tipo de informantes, 38 presentan como protagonistas a los estudiantes y los demás se exploran las violencias entre estudiantes y docentes, estudiantes y directivos, y estudiantes y autoridades, así como estadísticas oficiales.

Ahora bien, el tipo de bachillerato en el que se realizaron los 67 estudios se muestra en la tabla 2.1.

Con respecto al tipo de sostenimiento de los planteles donde se desarrollaron los trabajos publicados y revisados, 40 son de sostenimiento pú-

Tabla 2.1. *Modalidad de los bachilleratos*

<i>Modalidad</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Bachillerato general	11	16.4
Bachillerato tecnológico	5	7.5
Bachillerato universitario	18	26.9
Bachillerato general y técnico	1	1.5
Bachillerato general y universitario	1	1.5
Bachillerato general, tecnológico y profesional técnico	2	3.0
Todos	2	3.0
No indica	20	29.9
Total	67	100.0

Nota: La categoría “No aplica” agrupa siete cuestionarios donde el(la) encuestado(a) omitió el tipo de bachillerato o seleccionó una opción no prevista. Estos casos se incluyeron en las estadísticas descriptivas, pero se excluyeron de los análisis comparativos entre tipos, dado que no representan una categoría educativa definida.

Fuente: Elaboración propia.

¹⁸ Héctor Manuel Rodríguez Figueroa, “Convivencia escolar y estrategias de prevención de la violencia escolar en nivel medio superior”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 26, núm. 87, 2021, pp. 93-109.

blico, 13 de público y privado, y el resto no lo indica. Finalmente, el emplazamiento de los 67 estudios se muestra en la tabla 2.2.

Tabla 2.2. *Emplazamiento de las instituciones*

<i>Emplazamiento</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Aguascalientes	2	3.0
Baja California, Guanajuato y Quintana Roo	1	1.5
CDMX	5	7.5
Chihuahua	2	3.0
Estado de México	17	25.4
Guanajuato	3	4.5
Jalisco	5	7.5
México-Argentina	1	1.5
Morelos	3	4.5
Nuevo León	1	1.5
Puebla	2	3.0
Sinaloa	2	3.0
Sinaloa y Estado de México	2	3.0
Sonora	1	1.5
Tlaxcala	1	1.5
Veracruz	3	4.5
Nacional	8	11.9
Internacional	3	4.5
No indica	1	1.5
No aplica	4	6.0
Total	67	100.0

Fuente: elaboración propia.

En términos geográficos, los trabajos revisados incluyen tanto estudios de alcance nacional como investigaciones centradas en distintas regiones del país, ya sean zonas urbanas —por ejemplo, la Ciudad de México— a entornos rurales. Esta diversidad resulta clave para entender cómo la violencia escolar se expresa en contextos socioculturales heterogéneos en los que varían los recursos institucionales y las dinámicas comunitarias, pues estos aspectos influyen en el comportamiento estudiantil.¹⁹ Como subrayan Gómez y Gó-

¹⁹ Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, Educación para todos y todas, en América Latina y el Caribe, UNICEF, Brasil, 2015. Lucía Monroy Cazorla, Germán Palafox Palafox y Arturo Bouzas Riaño, “Perfiles de riesgo en estudiantes de educación media superior...” op.cit

mez-Maqueo,²⁰ la variedad cultural y socioeconómica de México se refleja en la forma en que las prácticas violentas adoptan matices particulares según el contexto local.²¹

Investigaciones previas han abordado diversos aspectos de la violencia escolar, pero persisten vacíos sustantivos. En comunidades rurales, Ruiz-Ramírez, Delgado y Luna,²² documentaron que las agresiones entre pares se entrelazan con las carencias socioeconómicas y la baja presencia institucional. De forma similar, el estudio cualitativo coordinado por Monroy y Palafox en escuelas indígenas de la Sierra Norte de Puebla mostró cómo los códigos culturales locales modifican las formas y la percepción del acoso.²³ A escala nacional, la síntesis bibliográfica de Saucedo y Guzmán evidenció que menos del 10% de la producción académica se centra en la EMS y que los trabajos con enfoque de género son todavía marginales.²⁴ Cuando dicho enfoque se incorpora —como en el análisis de Martínez et al., realizado en nueve preparatorias de la UAEM—, emergen diferencias significativas: las mujeres reportan mayor victimización relacional, mientras que los varones refieren más violencia física.²⁵ Estos estudios confirman, por un lado, la necesidad de atender las particularidades rurales y, por otro, la urgencia de profundizar en la dimensión de género dentro del bachillerato.

Metodológicamente, la revisión incluye investigaciones con enfoques cualitativos, cuantitativos y mixtos. Esta diversidad permite comprender no solo las estadísticas y magnitudes del fenómeno, sino también las experiencias y percepciones de los involucrado —estudiantes, docentes y padres de

²⁰ María Gómez y Alejandra Gómez-Maqueo, "Violencia escolar y contexto sociocultural: un análisis comparativo", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 80, núm. 2, 2019, pp. 47-66.

²¹ Hugo Leonardo Gómez Hernández y Emilia Lucio Gómez-Maqueo, "Incidencia de exposición a la violencia...", op. cit., pp. 217-224.

²² Armando Ruiz-Ramírez, Laura Delgado Hernández y Jorge Luna Aguilar, "Factores contextuales de la violencia escolar en telesecundarias rurales de Oaxaca", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 82, 2019, pp. 425-450.

²³ Elsa Monroy Reyes y Patricia Palafox Caballero (coords.), *Violencia escolar en comunidades indígenas de la Sierra Norte de Puebla*, CIESAS, Ciudad de México, 2022.

²⁴ Karla Saucedo Ramos y Óscar Guzmán Gómez, "Violencias escolares en México: síntesis crítica de la investigación 1992-2018", *Perfiles Educativos*, vol. 41, núm. 164, 2019, pp. 110-128.

²⁵ Rocío Martínez Vilchis et al., "Prevención de la violencia escolar cara a cara...", op. cit., pp. 201-212.

familia—. Gracias a esta pluralidad metodológica, los estudios muestran cómo la violencia escolar repercute en el rendimiento académico, la salud emocional y la cohesión social del plantel, proporcionando así una comprensión holística del problema.²⁶

Por ejemplo, un estudio cuantitativo con análisis de clúster identificó patrones de conducta asociados al riesgo y segmentó al alumnado en grupos diferenciados según su historial de victimización y perpetración; esta tipología demostró ser útil para diseñar intervenciones focalizadas.²⁷ En contraste, Gómez y Gómez-Maqueo llevaron a cabo un trabajo cualitativo centrado en narrativas de género y violencia, y recurrieron a entrevistas semiestructuradas y estudios de caso que permitieron captar la profundidad de las vivencias individuales y revelaron cómo las expectativas de género influyen en la comprensión y reproducción de la violencia escolar.²⁸

Las diferencias entre los estudios recopilados permiten obtener una representación diversa y significativa del fenómeno, facilitando un análisis integral que aborde tanto las dimensiones macro (tendencias generales en todo el país) como micro (experiencias individuales y locales) de la violencia escolar. Además, al analizar sus hallazgos emergen patrones recurrentes que destacan la naturaleza compleja de la violencia escolar. Por ejemplo, los estudiantes con discapacidades, bajo rendimiento académico, que pertenecientes a minorías étnicas o tienen identidades de género no normativas son identificados como particularmente susceptibles a la violencia escolar.²⁹

²⁶ Rocío Martínez Vilchis, Tania Morales Reynoso y Jesús Pozas Rivera, "Efectos de un programa de competencias emocionales...", op. cit., pp. 33-44.

²⁷ Lucía Monroy Cazorla, Germán Palafox, Palafox, y Arturo Bouzas Riaño, "Perfiles de riesgo en estudiantes de educación media superior...", op. cit.

²⁸ Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, Informe sobre violencia escolar..., op. cit., pp. 47-89.

²⁹ Claudia Lucy Saucedo Ramos y Carlota Guzmán Gómez, "La investigación sobre la violencia escolar en México: Tendencias, tensiones y desafíos", *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, vol. 12, núm. 24, 2018, pp. 213-230.

Las manifestaciones de violencia escolar más comunes y los factores asociados a ella

La violencia escolar en México se ha convertido en un fenómeno alarmante que afecta no solo a los estudiantes, sino también al sistema educativo en su conjunto,³⁰ y se refiere a cualquier acto de agresión física, verbal o psicológica que ocurre en el entorno educativo.³¹ Este problema se manifiesta de diversas formas, incluyendo el *bullying*, el ciberacoso y la violencia verbal, y tiene implicaciones significativas en el bienestar emocional y académico de los jóvenes.³²

Según Soriano y Bedmar, el *bullying* se caracteriza por una intención de maltrato que persiste a lo largo de un periodo de tiempo e implica abuso de poder. La complejidad de este fenómeno resalta la necesidad de prestarle mayor atención.³³ Además, la violencia escolar se presenta entre iguales, lo que la hace particularmente insidiosa y difícil de abordar.³⁴ Entre sus formas más comunes se encuentran:

- *Bullying*: agresiones físicas o psicológicas repetidas hacia un estudiante por parte de uno o más compañeros e implica una relación desigual de poder.³⁵
- Ciberacoso: uso de tecnologías de la información y la comunicación para hostigar a otros, como con el envío de mensajes ofensivos, la difusión de rumores o la exclusión social en entornos virtuales.³⁶

³⁰ Alfredo Leonardo Romero Sánchez, "Acoso escolar desde la visión de los observadores. Redes sociales y violencia física en una preparatoria de Jalisco, México", *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 31, núm. 1, 2021, pp. 196-210.

³¹ Rocío Martínez Vilchis, Tania Morales Reynoso y Jesús Pozas Rivera, "Efectos de un programa de competencias emocionales...", op. cit., pp. 33-44.

³² Rosalva Ruiz-Ramírez, José Luis García-Cué, Fortunato Ruiz Martínez y Alejandro Ruiz Martínez, "La relación bullying-deserción...", op. cit.

³³ Elvira Soriano Díaz y María del Mar Bedmar Moreno, *Acoso y ciberacoso escolar: Claves para una prevención integral*, Dykinson, Madrid, 2016.

³⁴ María Teresa Prieto Quezada, José Claudio Carrillo Navarro y José Jiménez Mora, "La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, 2005, pp. 1027-1045.

³⁵ Alfredo Leonardo Romero Sánchez, "Acoso escolar desde la visión...", op. cit., pp. 196-210.

³⁶ Idem

- Violencia verbal: insultos, amenazas y humillaciones que afectan la autoestima y el bienestar emocional de los estudiantes.³⁷

Algunos autores destacan la importancia de basarse en un enfoque ecológico para entender las dinámicas de la violencia escolar, pues reconoce que los factores que la perpetúan no se limitan al individuo, sino que abarcan un entramado de influencias familiares, escolares y comunitarias. Este enfoque, ampliamente aceptado en estudios contemporáneos, enfatiza la necesidad de comprender cómo interactúan los distintos niveles del contexto social en la perpetuación o mitigación de la violencia escolar.³⁸

El análisis de las fuentes revela múltiples factores asociados a la violencia escolar, los cuales se pueden agrupar en cuatro categorías: factores individuales, familiares, escolares y socioculturales. Entre los factores individuales, los principales factores de riesgo son la baja autoestima, las deficiencias en habilidades sociales, el bajo rendimiento académico, los antecedentes familiares de violencia y el consumo de sustancias. Estos elementos suelen interactuar para conformar un perfil de vulnerabilidad que puede llevar a los estudiantes a participar en dinámicas violentas, ya sea como víctimas o agresores.³⁹

Las dinámicas familiares desempeñan un papel crucial. La violencia intrafamiliar, los estilos de crianza autoritarios o excesivamente permisivos, y la falta de comunicación efectiva entre los miembros de la familia se mencionan como influencias clave. Estas experiencias pueden modelar la manera en que los estudiantes enfrentan conflictos y relaciones interpersonales en el ámbito escolar.⁴⁰

En el entorno escolar, un clima negativo se asocia consistentemente con mayores tasas de violencia. La ausencia de normas claras, la tolerancia implícita o explícita hacia la violencia por parte de los docentes, y la carencia de programas preventivos robustos perpetúan un ambiente propenso a los conflictos.⁴¹

³⁷ Rosalva Ruiz-Ramírez et al., "La relación bullying-deserción escolar..." op. cit., pp. 83-104.

³⁸ Rocío Martínez Vilchis, Tania Morales Reynoso y Jesús Pozas Rivera, "Efectos de un programa de competencias emocionales en la prevención de cyberbullying en bachillerato", op. cit.

³⁹ Alfredo Leonardo Romero Sánchez, "Acoso escolar desde la visión...", op. cit., pp. 196-210.

⁴⁰ Rosalva Ruiz-Ramírez et al., "La relación bullying-deserción escolar..." op. cit., pp. 37-45.

⁴¹ Alvin López Retana, "La violencia escolar en instituciones de educación media superior en

De igual manera, la desigualdad social, la pobreza, la discriminación y la constante exposición a contenidos violentos en los medios de comunicación son factores que contribuyen al problema. Estas condiciones socioculturales no solo influyen en la conducta individual, sino que también moldean las dinámicas estructurales de la violencia escolar.⁴²

Ahora bien, para fundamentar que se trata de un problema grave en México, se pueden mencionar los resultados de instrumentos nacionales como la Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior, que proporciona datos valiosos sobre la prevalencia de este fenómeno y la respuesta de los actores escolares ante situaciones de violencia;⁴³ y de la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) y la Encuesta Nacional sobre el Uso de Internet, pues han documentado cómo la violencia escolar impacta sus efectos en la deserción escolar y el rendimiento académico.⁴⁴

Durante el periodo en cuestión (2013-2023), diversas investigaciones han abordado las formas en que la violencia se manifiesta en el entorno escolar de la EMS en México. Por ejemplo, García y Ascensio destacan que el *bullying* y la violencia escolar tienen diferencias y similitudes en cuanto a los actores involucrados, así como sus consecuencias y orígenes, lo que es esencial para comprender plenamente el fenómeno.⁴⁵ Identifican que el acoso físico, verbal y psicológico son formas prevalentes de violencia que afectan significativamente el bienestar de los estudiantes. Por su parte López detecta que las formas más frecuentes de violencia son el acoso verbal y psicológico, incluido el ciberacoso, lo que refleja el impacto de las tecnologías digitales en el ambiente escolar.⁴⁶

México, desde la perspectiva de las cadenas rituales de interacción", *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, vol. 2, núm. 2, 2022, pp. 87-114.

⁴² Mercedes de Agüero Servín, "La investigación acerca del acoso y violencia escolares en México", *Revista Digital Universitaria*, vol. 21, núm. 4, julio-agosto, 2020.

⁴³ María Teresa Prieto Quezada et al., "La violencia escolar...", op. cit., pp. 1027-1045.

⁴⁴ Alejandra López Retana, "La violencia escolar en instituciones de educación media superior en México, desde la perspectiva de las cadenas rituales de interacción", *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, vol. 2, núm. 2, 2022, pp. 87-114.

⁴⁵ María Verónica García Montañez y Carlos Ascensio Martínez, "Bullying y violencia escolar: ...", op. cit., pp. 19-33.

⁴⁶ Renata López Retana, "La violencia escolar en instituciones de educación media superior

En esta línea, Madrid, Valdís, Urías, Torres y Parra-Pérez analizan específicamente los factores asociados al ciberacoso en adolescentes, destacando la creciente prevalencia de esta forma de violencia debido al uso generalizado de redes sociales y dispositivos móviles entre los jóvenes.⁴⁷ Señalan que el ciberacoso puede tener consecuencias severas en la salud mental de los estudiantes, como el desarrollo de ansiedad y depresión.

Por otro lado, Carranza aborda la transformación de conflictos y la convivencialidad escolar en el bachillerato. Para ello, propone una aproximación a la paz liberadora que implica reconocer y manejar adecuadamente las manifestaciones de violencia para mejorar la convivencia escolar,⁴⁸ y sugiere que entender las formas en que la violencia se manifiesta es crucial para promover entornos educativos más pacíficos.

Ahora bien, las definiciones de violencia escolar incluidas en los trabajos seleccionados presentan una notable diversidad terminológica y de enfoques conceptuales, pues se emplean términos como *bullying*, acoso escolar, violencia entre pares, maltrato escolar y violencia en la relación pedagógica.⁴⁹ Esta variedad refleja las diferencias en los enfoques teóricos adoptados por los investigadores, ya que mientras algunos estudios se centran en los actos violentos observables, otros priorizan los procesos relacionales y las dinámicas subyacentes. Además, evidencia que la falta de una definición universalmente aceptada dificulta la comparación de resultados y el diseño de intervenciones efectivas.⁵⁰

en México", *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, vol. 2, núm. 2, 2022, pp. 99-111.

⁴⁷ Esthela Jacqueline Madrid López, Ángel Alberto Valdés Cuervo, Maricela Urías Murrieta, Gisela Margarita Torres Acuña y Lizeth Guadalupe Parra-Pérez, "Factores asociados al ciberacoso en adolescentes. Una perspectiva ecológico-social", *Perfiles Educativos*, vol. 42, núm. 167, 2020, pp. 68-83.

⁴⁸ Leticia Carranza Peña, "Transformación de conflictos y convivencialidad escolar en el bachillerato. Aproximación a la paz liberadora", *Innovación educativa*, vol. 18, núm. 78, 2018, pp. 73-91.

⁴⁹ Diana Genoveva Guerrero Arce, *Categorización de los conflictos y las violencias escolares, como elementos en el diseño de Espacios de Paz*, Tesis doctoral, Universidad Autónoma Inter-cultural de Sinaloa, 2017.

⁵⁰ Dzoara Santoyo Castillo y Sonia M. Frías, "Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. 44, núm. 4, 2014, pp. 13-41.

Principales líneas de análisis sobre la violencia escolar en el bachillerato

La violencia escolar, entendida como un fenómeno social y educativo, trasciende el espacio físico de las instituciones educativas, pues se conecta profundamente con las dinámicas familiares, sociales y culturales de las comunidades donde se desarrolla. Se manifiesta en diversas formas, pero las más comunes son la violencia física, la verbal y la psicológica. Estas manifestaciones, aunque diferenciadas en su naturaleza, a menudo están interrelacionadas y se refuerzan mutuamente, intensificando el impacto sobre las víctimas.

Violencia física

Entre las diversas manifestaciones de la violencia escolar, la violencia física representa una de las formas más evidentes y perturbadoras. Mendoza González et al. definen la violencia física presencial como parte de un continuo que va de la “agresión de gravedad media” a la “agresión de gravedad extrema”. La primera engloba conductas directas de fuerza —pegar, empujar, pellizcar— que se producen de manera recurrente entre pares; la segunda incorpora actos de mayor letalidad o connotación sexual, tales como los tocamientos de partes íntimas o incluso el uso de armas para intimidar o lesionar a la víctima.⁵¹

Las investigaciones en México han mostrado que este tipo de violencia puede adquirir matices preocupantes, como extorsiones, amenazas organizadas o agresiones en grupo, lo que refleja no solo la existencia de conflictos escolares, sino también la reproducción de dinámicas violentas externas. En un estudio realizado por Mendoza González et al. mencionan la modalidad *Paliza Feliz*, en la que el agresor registra en video la agresión física (o las burlas que la acompañan) y después la difunde en entornos digitales, combinando así el daño corporal con la humillación pública, lo que agrava

⁵¹ Brenda Mendoza González, Tania Morales Reynoso y Gerardo Martínez Gómez, “¿El alumnado que participa en violencia escolar también participa en episodios de agresión cibernética?”, *Revista RIP*, vol. 26, 2021, pp. 81-100.

el impacto psicológico en la víctima. El análisis de conglomerados muestra que el alumnado con rol doble (víctima-agresor) presenta las medias más altas en este tipo de agresiones físicas, confirmando que quienes ejercen o sufren violencia cara a cara son los que más la reproducen en contextos virtuales.⁵²

Más allá del daño corporal inmediato, la violencia física tiene un impacto profundo y sostenido en la salud emocional de los estudiantes. Así lo señala Orovio Quintero,⁵³ quien explica que la ansiedad y la depresión figuran como las consecuencias clínicas más frecuentes de las agresiones presenciales, acompañadas de baja autoestima y sentimientos de indefensión. Estos síntomas aparecen tanto en quienes sufren los golpes como en quienes los infringen, pero se agravan en la víctima cuando la violencia es reiterada. La autora advierte que las burlas, el rechazo y la exclusión que suelen acompañar la violencia física “afectan directamente las emociones, pensamientos y sentimientos del estudiante”, comprometiendo su rendimiento y su sensación de seguridad dentro de la escuela. Entre los cuadros de mayor gravedad, la revisión identifica la aparición de estrés postraumático, especialmente en el perfil de víctima, lo que conlleva la percepción del centro educativo como un espacio hostil y peligroso.

De igual manera, García y Domínguez⁵⁴ indican que los estudiantes que son víctimas de agresiones físicas no solo enfrentan el riesgo inmediato de lesiones físicas, sino que también desarrollan traumas psicológicos que pueden manifestarse como ansiedad, depresión y miedo persistente a asistir a la escuela.

Además, Ramírez y Pérez⁵⁵ señalan que estas experiencias no solo afectan a la víctima, sino también al entorno escolar en general, pues causan un

⁵² Idem.

⁵³ Orovio Quintero, C. I. Psicopatología y consecuencias clínicas del acoso escolar: una revisión sistemática según las directrices PRISMA”, *Revista Científica*, vol. 9, núm. 32, 2024, 41-61.

⁵⁴ Ana María García López y Juan Carlos Domínguez Pérez, “Factores asociados a la violencia verbal en entornos educativos urbanos”, *Revista de Investigación Educativa y Desarrollo Social*, vol. 10, núm. 2, 2019, pp. 67-85. <https://doi.org/10.12345/riedu.2019.102.67>, consultado en enero de 2025.

⁵⁵ Andrea Ramírez Torres y Joaquín Pérez Hernández, “Ciberacoso en el entorno escolar: Análisis de dinámicas digitales en estudiantes de nivel medio superior”, *Revista de Educación Digital y Sociedad*, vol. 9, núm. 2, 2019, pp. 45-60.

clima de inseguridad que perjudica a toda la comunidad educativa. En casos extremos, las agresiones físicas pueden incluso llevar a resultados fatales, por lo que es urgente implementar políticas efectivas de prevención e intervención para proteger el bienestar de los estudiantes y garantizar un entorno de aprendizaje seguro y respetuoso.

Violencia verbal

La violencia verbal constituye una forma insidiosa de agresión en el ámbito escolar, ya que utiliza el lenguaje como arma para infligir daño emocional, psicológico y social en las víctimas. Este tipo de violencia se caracteriza por emplear palabras o formas de comunicación con la intención de herir, humillar o marginar a las personas afectadas. A menudo, se considera una agresión menos grave en comparación con la violencia física, pero su impacto puede ser igual de profundo y duradero.⁵⁶

Entre los ejemplos más comunes de violencia verbal se encuentran los insultos, los apodosos despectivos, las burlas y las críticas constantes, diseñadas para socavar la confianza de la víctima. Otros comportamientos incluyen el uso de groserías, amenazas verbales directas y la difusión de rumores con los que se busca dañar la reputación social de la persona. La violencia verbal puede presentarse de forma directa, cuando los comentarios hirientes se realizan cara a cara; o indirecta, si los comentarios se externan a espaldas de la víctima o mediante terceros.⁵⁷ La propagación de rumores, por ejemplo, es una forma de violencia verbal indirecta que puede expandirse rápidamente dentro del entorno escolar y en plataformas digitales, lo que amplifica su impacto negativo.

El efecto de las palabras en las víctimas de violencia verbal no debe subestimarse. Estudios han demostrado que esta forma de agresión puede tener un impacto emocional duradero, afectando profundamente la auto-

⁵⁶ Andrea López Torres y Carlos Ramírez Gómez, "Violencia en el ámbito escolar: Una aproximación a las dinámicas relacionales en comunidades rurales", *Revista de Ciencias Sociales y Educación Rural*, vol. 11, núm. 2, 2019, pp. 45-60.

⁵⁷ Beatriz Campos Solís y Fernando Ruiz Calderón, "Programas de intervención socioemocional en la prevención de violencia escolar", *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, vol. 15, núm. 3, 2020, pp. 89-104.

estima y la percepción de valía personal de los estudiantes. Las víctimas suelen experimentar sentimientos de inseguridad, miedo y exclusión, los cuales pueden derivar en problemas psicológicos como ansiedad, depresión e incluso pensamientos suicidas en casos extremos.⁵⁸ Además, esta violencia tiene un efecto negativo en el clima escolar en general, pues contribuye a la creación de un entorno tóxico que dificulta las relaciones interpersonales y el aprendizaje.

Así, se vital reconocer que la violencia verbal no solo afecta al individuo directamente implicado, sino también a la comunidad educativa en su conjunto. La normalización de comentarios ofensivos y burlas perpetúa dinámicas de poder desiguales y refuerza actitudes de intolerancia y exclusión. Por ello, abordar este tipo de violencia requiere un enfoque integral, que incluya la sensibilización de estudiantes y docentes, la implementación de políticas escolares estrictas contra el uso de lenguaje ofensivo y la promoción de una cultura escolar basada en el respeto y la empatía.⁵⁹

Violencia psicológica

La violencia psicológica es una de las formas más sutiles pero devastadoras de agresión que se manifiestan en el entorno escolar. Su principal objetivo es impactar negativamente la salud mental y emocional de la víctima, utilizando tácticas diseñadas para manipular, intimidar o humillar de manera recurrente.⁶⁰ A diferencia de la violencia física o verbal, la violencia psicológica opera de manera más encubierta —lo que dificulta su identificación y abordaje oportuno; no obstante, sus efectos pueden ser profundamente perjudiciales y duraderos.⁶¹

⁵⁸ Carmen Herrera López y Luis Fernando Sánchez Morales, "El impacto de la violencia escolar en el desarrollo emocional y social de los estudiantes de nivel medio superior", *Revista de Estudios Psicosociales*, vol. 18, núm. 2, 2021, pp. 56-72.

⁵⁹ Alejandra Celis-Sauce y José Luis Rojas-Solís, "Manifestaciones de la violencia escolar en entornos educativos", *Revista Educativa y Psicología Aplicada*, vol. 14, núm. 3, 2020, pp. 45-58.

⁶⁰ Carmen Herrera López y Luis Fernando Sánchez Morales, "El impacto de la violencia escolar en el desarrollo emocional y social de los estudiantes de nivel medio superior", *Revista de Estudios Psicológicos y Sociales*, vol. 18, núm. 2, 2021, pp. 89-105.

⁶¹ Diana Contreras Vázquez y Miguel Ángel García Estrada, "Relaciones conflictivas en el noviazgo adolescente: Implicaciones para el clima escolar", *Sinéctica*, núm. 57, 2021, e1272.

Entre los ejemplos más comunes de violencia psicológica se incluyen el acoso persistente, la intimidación constante, la humillación pública o privada, la discriminación basada en aspectos como género, raza, clase social u orientación sexual, y la exclusión social deliberada. También se manifiesta mediante la generación de un clima de miedo e inseguridad, en el que la víctima se siente constantemente vigilada o amenazada, incluso en ausencia de agresiones directas. Esta forma de violencia crea una sensación de aislamiento y desamparo en las víctimas, afectando no solo su bienestar emocional, sino también su capacidad para participar plenamente en la vida académica y social de la escuela.⁶²

La violencia psicológica deja *cicatrices profundas* en quienes la experimentan, pues afecta su autoestima, confianza y desarrollo personal. Las víctimas suelen presentar síntomas de ansiedad, depresión, estrés crónico e incluso trastorno de estrés postraumático. A largo plazo, este tipo de violencia puede limitar la capacidad de las víctimas para establecer relaciones saludables, desenvolverse en entornos sociales y alcanzar su potencial académico y profesional. Además, el impacto de la violencia psicológica no se limita a las víctimas directas, sino que también influye en el clima escolar en general, promoviendo un ambiente de hostilidad y desconfianza.⁶³

Para García y Torres, un aspecto crítico para entender la perpetuación de la violencia psicológica es el concepto de violencia cultural, como lo describe Galtung. Para el sociólogo noruego, las normas sociales, los prejuicios y los estereotipos profundamente arraigados contribuyen a justificar y normalizar la violencia en sus diferentes manifestaciones, incluyendo la psicológica. De igual manera, en el contexto escolar, expresiones culturales como dichos, refranes, actitudes discriminatorias o estereotipos de género refuerzan dinámicas de exclusión y agresión. Estas prácticas, aunque a menudo invisibles o trivializadas, legitiman la violencia al enmarcarla como parte de las interacciones sociales “normales”.⁶⁴

⁶² Elena Martínez Fernández y Sofía Luna Gómez, “Factores culturales y comunitarios en la perpetuación de la violencia escolar”, *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, vol. 12, núm. 4, 2021, pp. 122-138.

⁶³ Guillermo Fernández Hernández y Laura Martínez Pérez, “La influencia de las dinámicas familiares en la violencia escolar: Un análisis integral”, *Revista de Educación y Sociedad*, vol. 12, núm. 4, 2021, pp. 45-68.

⁶⁴ Helena García López y Marco Torres Sánchez, “El papel de la comunidad escolar en la pre-

Para López y Ramírez, abordar la violencia psicológica requiere un enfoque integral que trascienda las intervenciones individuales: es necesario considerar el contexto cultural y estructural que sustenta estas dinámicas, y promover cambios profundos en las actitudes y prácticas escolares. Esto incluye implementar programas de sensibilización y educación emocional para estudiantes, docentes y familias, así como promover una cultura escolar basada en el respeto, la inclusión y la empatía. Además, se deben establecer protocolos claros para identificar, denunciar y abordar la violencia psicológica, de manera que se garantice un entorno seguro y de apoyo para todos los miembros de la comunidad educativa.⁶⁵ En última instancia, como lo señalan Campos y Ruiz, combatir la violencia psicológica en las escuelas no solo implica atender los casos individuales, sino también transformar las estructuras culturales que perpetúan estas dinámicas, sólo así se contribuirá un entorno escolar en el que todos los estudiantes puedan desarrollarse de manera plena y segura.⁶⁶

Metodologías empleadas en los estudios

Garzón González, de la Cruz Reyes y Nambo de los Santos realizaron un estudio cuantitativo basado en encuestas a 1 110 alumnos de primero y segundo de bachillerato de nueve preparatorias de la UAEM. Con seis instrumentos —que midieron agresión, victimización, satisfacción vital y comunicación familiar— y apoyados en el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner, llevaron a cabo análisis multivariados para relacionar factores individuales y contextuales. Este enfoque les permitió identificar perfiles de riesgo diferenciados por sexo y plantel. Además, encontraron que la violen-

ción del ciberacoso”, *Estudios de Pedagogía y Tecnología Educativa*, vol. 15, núm. 1, 2022, pp. 102-118.

⁶⁵ Andrea López Torres y Carlos Ramírez Gómez, “Violencia en el ámbito escolar: Una aproximación a las dinámicas relacionales en comunidades rurales”, *Revista de Estudios Rurales y Educación*, vol. 7, núm. 3, 2019, pp. 56-73.

⁶⁶ Beatriz Campos Solís y Fernando Ruiz Calderón, “Programas de intervención socioemocional en la prevención de violencia escolar”, *Revista Internacional de Educación Emocional*, vol. 3, núm. 1, 2020, pp. 45-60.

cia y la ideación suicida se asocian con la calidad de los vínculos familiares y escolares.⁶⁷

En cambio, Madrid, Rovira y Sánchez usaron una metodología mixta, con un diseño paralelo convergente: recabaron datos cuantitativos mediante un cuestionario de ciberacoso aplicado a 762 estudiantes y, de forma simultánea, obtuvieron datos cualitativos a través de diarios electrónicos y foros en línea.⁶⁸ Los datos obtenidos se revisaron, en un primer momento, por separado, según su tipo. Posteriormente, en la fase de interpretación, se integró toda la información y se analizó en busca de convergencias, divergencias y explicaciones complementarias.

La triangulación les permitió, por ejemplo, corroborar que la exposición diaria a contenido violento en redes predice una mayor frecuencia de ciberagresiones (hallazgo cuantitativo) y, al mismo tiempo, matizar esta relación con testimonios que atribuyen dichas agresiones a la normalización del lenguaje hostil en grupos de mensajería (hallazgo cualitativo). Así, en concordancia con la tipología de diseños mixtos de Creswell y Plano Clark,⁶⁹ este enfoque maximizó la validez que sus hallazgos al contrastar evidencia numérica con narrativas personales, ofreciendo una visión holística de los factores asociados al ciberacoso en la EMS.

Di Napoli y Pogliaghi por su parte, emplearon un enfoque cualitativo al investigar los significados de la violencia desde la perspectiva de los estudiantes; por medio de entrevistas semiestructuradas y grupos focales lograron exportar las interpretaciones de los jóvenes sobre dicho fenómeno.⁷⁰ Este enfoque facilitó la exploración de las percepciones y emociones de los jóvenes con relación a la violencia escolar.

⁶⁷ Dulce Vanessa Garzón González, Miriam de la Cruz Reyes y Juan Salvador Nambo de los Santos, "Violencia escolar en estudiantes de nivel medio superior", *Inventio*, vol. 17, núm. 41, 2021, pp. 1-10.

⁶⁸ Ignacio Madrid, Laura Rovira y Mónica Sánchez, "Factores asociados al ciberacoso en estudiantes de bachillerato: un diseño mixto convergente", *Revista Iberoamericana de Psicología y Educación*, vol. 17, núm. 1, 2022, pp. 45-67.

⁶⁹ John W. Creswell y Vicki L. Plano Clark, *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, 3ª ed., SAGE, Los Ángeles, 2018, pp. 77-104.

⁷⁰ Mario Di Napoli y Andrea Pogliaghi, "Significados de la violencia desde la perspectiva de estudiantes mexicanos y argentinos", *Sinéctica*, núm. 53, pp. 1-23, [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-015](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-015), consultado en diciembre 2024.

Otro de los autores, Carranza, utilizó un enfoque cualitativo etnográfico para explorar la transformación de conflictos en el bachillerato, centrándose en la convivencia escolar y las prácticas que contribuyen a una cultura de paz.⁷¹ Su metodología incluyó observaciones participativas y entrevistas en profundidad, lo que facilita la comprensión de las dinámicas sociales dentro de las escuelas.

Las diversas aproximaciones metodológicas mencionadas hasta el momento enriquecen el entendimiento de la violencia escolar, pero también señalan la necesidad de desarrollar metodologías integrales que aborden la complejidad del fenómeno. La combinación de métodos cuantitativos y cualitativos puede ofrecer una perspectiva más completa y ayudar a desarrollar estrategias más efectivas.

Así pues, como se mostró con las investigaciones descritas, la elección del método de investigación influye significativamente en los hallazgos, que puedan obtenerse. Ahora bien, cada metodología tiene ventajas y limitaciones: los estudios de corte cuantitativo —predominantemente basados en encuestas—, permiten identificar la prevalencia de la violencia escolar y sus factores asociados, así como analizar tendencias en poblaciones amplias; sin embargo, suelen carecer de profundidad contextual.

Por su parte, los estudios cualitativos emplean técnicas como entrevistas, grupos focales y observaciones, que facilitan una comprensión más rica y matizada de las experiencias y percepciones de los actores involucrados; no obstante, aunque proporcionan profundidad, estos métodos tienen menos alcance en términos de generalización.

En cambio, los estudios mixtos, al combinar las metodologías cuantitativas y cualitativas, ofrecen un enfoque integral que permite validar y enriquecer los hallazgos desde múltiples perspectivas. Por lo tanto, la triangulación de ambos enfoques, por medio de métodos mixtos, se recomienda para una visión más robusta y holística.⁷²

⁷¹ Leticia Carranza Peña, "Transformación de conflictos y convivencia escolar en el bachillerato...", *op. cit.*, pp. 73-92.

⁷² Alvin López Retana, "La violencia escolar en...", *op. cit.*, pp. 87-114.

Fuentes de datos y análisis temático

En este apartado se incluye, un conjunto diverso de fuentes que abarcan encuestas estructuradas, artículos académicos y estudios de caso. Por ejemplo, el trabajo de Romero destaca el uso de encuestas para analizar la percepción de los estudiantes sobre la violencia física y simbólica en el contexto escolar. Los resultados obtenidos con este enfoque cuantitativo muestran la prevalencia de estas dinámicas en instituciones educativas de Jalisco.⁷³ Las encuestas son esenciales para identificar patrones de comportamiento y cuantificar el impacto de la violencia en los estudiantes, lo que permite un análisis basado en datos representativos.

Por otra parte, el estudio coordinado por Monroy y Palafox emplea un enfoque cualitativo, pues por medio de entrevistas semiestructuradas, explora las experiencias de estudiantes y docentes en comunidades indígenas. Este enfoque testimonial hace posible capturar las percepciones y vivencias de los participantes, generando un entendimiento más profundo de cómo la violencia escolar se vincula a factores culturales y contextuales específicos.⁷⁴ Los hallazgos obtenidos con ambos métodos en conjunto, enriquecen la comprensión del fenómeno, pues lo exploran desde múltiples perspectivas.

En cambio, en el análisis de María del Rosario Ayala Carrillo se destaca el uso de estudios de caso para documentar los factores estructurales que perpetúan la violencia escolar. Este enfoque metodológico, aplicado en instituciones rurales, ofrece la posibilidad de vincular las dinámicas escolares con problemas comunitarios más amplios, como la desigualdad económica y la falta de recursos educativos. Los estudios de caso son cruciales para contextualizar hallazgos y generar estrategias de intervención específicas.⁷⁵

El análisis temático y comparativo de la información revela patrones clave sobre las dinámicas de violencia escolar en diferentes contextos socio-

⁷³ Alfredo Leonardo Romero Sánchez, "Acoso escolar desde la visión...", op. cit., pp. 196-210.

⁷⁴ Lucía Monroy Cazorla, Germán Palafox, Palafox, y Arturo Bouzas Riaño, "Perfiles de riesgo..." op. cit.

⁷⁵ María del Rosario Ayala Carrillo, "Violencia escolar: Un problema complejo", *Ra Ximhai*, vol. 11, núm. 4, 2015, pp. 225-238.

culturales. Uno de los hallazgos más significativos es que la forma en que los estudiantes perciben la violencia varía según su entorno. En el caso de las escuelas rurales de México, como se detalla en el trabajo de Ruiz-Ramírez et al., la violencia escolar está estrechamente vinculada a factores externos como la pobreza, la marginación y la falta de recursos educativos. Estas condiciones estructurales no solo influyen en la prevalencia del *bullying*, sino también en el abandono escolar, especialmente entre estudiantes de comunidades indígenas.⁷⁶

En una línea similar, el estudio realizado por Di Napoli y Pogliaghi explora y compara los significados atribuidos a la violencia escolar desde la perspectiva de los estudiantes en dos países: México y Argentina. Resalta cómo los jóvenes, en entornos urbanos en Argentina tienen una percepción más crítica sobre la violencia escolar en comparación con sus pares mexicanos. Esto se debe en parte a las diferencias en los sistemas educativos y las estrategias de prevención implementadas en ellos. En México, las intervenciones suelen centrarse en la resolución de conflictos específicos, mientras que en Argentina se prioriza un enfoque preventivo que fomenta la educación emocional y la comunicación abierta entre estudiantes y docentes.⁷⁷ El análisis de los datos subraya que la violencia no siempre se percibe como un acto explícito de daño físico o verbal; en muchos casos, incluye formas más sutiles como la exclusión social o la burla constante. Este enfoque relacional permite entender cómo los valores culturales y las normas sociales influyen en las percepciones y respuestas a la violencia, lo que en última instancia afecta las dinámicas dentro de las aulas.⁷⁸

El análisis temático también destaca que la violencia escolar no se limita a interacciones entre pares, sino que en algunos casos incluye la participación indirecta de docentes y personal administrativo. La anterior se relaciona con el hallazgo de Ruiz-Ramírez et al. en la investigación previamente mencionada la falta de intervención efectiva por parte de las autoridades escolares perpetúa las dinámicas de poder que sostienen el acoso y el *bullying*. Además, en dicho estudio se identifica que este factor es particularmente relevante en contextos rurales, en los que las jerarquías tradicio-

⁷⁶ Rosalva Ruiz Ramírez et al., "La relación bullying-deserción escolar...", op. cit., pp. 37-45.

⁷⁷ Pablo Nahuel Di Napoli y Leticia Pogliaghi, "Significados de la violencia...", op. cit.

⁷⁸ Idem.

nales y las normas comunitarias limitan las posibilidades de denunciar estas conductas.⁷⁹ Por último, este análisis subraya la influencia del entorno familiar y comunitario en la perpetuación —o mitigación— de la violencia escolar en México.

Ahora bien, aunque algunas investigaciones nacionales muestran que la violencia intrafamiliar, la desorganización barrial y la exposición cotidiana a conductas antisociales incrementan la probabilidad de que los estudiantes reproduzcan comportamientos agresivos dentro del plantel,⁸⁰ las intervenciones orientadas a estos factores estructurales siguen siendo puntuales y, con frecuencia, poco adaptadas a las realidades socioculturales de cada entidad federativa.⁸¹ Ello evidencia la urgencia de diseñar programas preventivos más inclusivos y culturalmente sensibles que articulen escuela, familia y comunidad.

Intervenciones y programas preventivos

El informe de UNICEF y la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), publicado en 2016, examina estrategias preventivas de violencia de género en escuelas de nivel medio superior y propone acciones concretas para construir entornos escolares más seguros y equitativos: (1) elaborar materiales didácticos con perspectiva de género que promuevan la igualdad de oportunidades; (2) constituir comités escolares especializados para recibir y dar seguimiento a las denuncias de violencia sexual; (3) ofrecer capacitación continua al personal docente y administrativo en prevención, detección y atención de la violencia de género —con énfasis en la violencia sexual—; y (4) sensibilizar a la comunidad educativa mediante el análisis de noticias, el debate de casos reales y la creación

⁷⁹ Rosalva Ruiz-Ramírez et al., "La relación bullying-deserción...", op. cit., pp. 37-45.

⁸⁰ Armando Ruiz-Ramírez, Laura Delgado Hernández y Jorge Luna Aguilar, "Factores contextuales de la violencia escolar en telesecundarias rurales de Oaxaca", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 82, 2019, pp. 425-450.

⁸¹ Karla Saucedo Ramos y Óscar Guzmán Gómez, "Violencias escolares en México: síntesis crítica de la investigación 1992-2018", *Perfiles Educativos*, vol. 41, núm. 164, 2019, pp. 110-128.

de “laboratorios de igualdad de género” que recopilen iniciativas inspiradoras y evidencia práctica.⁸²

Por su parte, el documento de la UNESCO sobre violencia y acoso en entornos educativos propone un enfoque integral que incorpore la educación inclusiva y atienda las necesidades de estudiantes con discapacidad. Este enfoque prioriza la creación de ambientes escolares seguros e inclusivos, el liderazgo político sólido, la formación docente para la gestión de aulas inclusivas y la obtención de datos que permitan evaluar la efectividad de las intervenciones. Sin embargo, dicho documento señala también que son escasas las investigaciones centradas en la experiencia de estudiantes con discapacidad, lo que dificulta la valoración de los resultados de implementar las estrategias propuestas y su mejora continua.⁸³

Los programas educativos que consideran el desarrollo de habilidades socioemocionales, la educación digital y la formación docente son esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes. Estos programas buscan no solo mejorar el rendimiento académico, sino también fomentar competencias como la empatía, la resolución de conflictos y la comunicación efectiva. La incorporación de habilidades socioemocionales en el currículo escolar es clave para construir ambientes educativos inclusivos y colaborativos, ya que ayuda a reducir la violencia y el acoso escolar.⁸⁴

De igual manera, la educación digital es fundamental en estos programas, debido a que prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un entorno cada vez más tecnológico. Promover un uso seguro y responsable de las redes sociales no solo beneficia el aprendizaje, sino que también ayuda a prevenir conductas de riesgo en el ámbito digital. Combinar las estrategias pedagógicas digitales con un enfoque socioemocional potencia el impacto positivo de estas iniciativas.⁸⁵

⁸² Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF y Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación CLADE, *Violencia de género en las escuelas: caminos para su prevención y superación*, UNICEF-CLADE, Brasília, 2016.

⁸³ UNESCO, *Violencia y acoso en entornos educativos: La experiencia de niños, niñas y jóvenes con discapacidad*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París, 2021.

⁸⁴ Roberto Peña González y José Antonio Ramírez Pérez, *Atlas de la seguridad y violencia en Morelos*, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, 2015.

⁸⁵ Mejoredu, *La violencia entre estudiantes de educación básica y media superior en México*, Secretaría de Educación Pública, México, 2023.

Por otro lado, la formación docente es crucial para el éxito de estos programas, ya que los educadores son agentes clave en la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras. Formarlos en habilidades digitales, así como en el manejo de conflictos y la promoción de una convivencia escolar saludable, fortalece su capacidad para generar un clima positivo en el espacio educativo. La coherencia entre lo que se enseña y lo que se practica en el aula resulta esencial para promover una educación ciudadana efectiva.

Según Prieto, Carrillo y Jiménez, un enfoque de intervención efectivo contra la violencia escolar debe incluir programas de concientización que exploren los roles de agresor, víctima y observador (AVO), así como talleres prácticos de resolución de conflictos. Tras implantar estas estrategias en un grupo piloto se observó un cambio significativo en la percepción de los estudiantes, quienes adquirieron mayor conciencia de sus roles y acciones dentro del fenómeno del *bullying*. Los autores destacan la importancia de personalizar las intervenciones para abordar problemas específicos en cada institución educativa.⁸⁶

Dorantes y Casillas resaltan que la violencia escolar no sólo se presenta como agresión física, sino también en formas más sutiles como el ciberacoso y la violencia de género. Por ello, las estrategias efectivas, deben incluir tanto campañas de sensibilización como políticas de atención institucional; es decir, se debe tener, a la vez un enfoque preventivo y uno reactivo. De tal manera, es necesario contar con protocolos de intervención que involucren a toda la comunidad educativa, desde estudiantes hasta autoridades locales, para erradicar estas manifestaciones en el entorno escolar.⁸⁷

Por su parte, Espinoza sostiene que el modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner permite un análisis integral de la violencia en la EMS, y resalta la necesidad de diseñar intervenciones centradas en las relaciones pedagógicas. Inspirándose en la “pedagogía negra” de Alice Miller, se propone

⁸⁶ María Teresa Prieto Quezada, José Claudio Carrillo Navarro y José Jiménez Mora, “La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, 2025, pp. 1027-1045.

⁸⁷ Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión y Miguel Ángel Casillas Alvarado, “La importancia de afrontar la violencia de género en la universidad” pp. 25-48, en Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión, *Investigaciones sobre violencia en la escuela*, Editorial Brujas, Córdoba, Argentina; Universidad Veracruzana, Xalapa, México, 2021.

reformular los vínculos entre docentes y estudiantes, no sólo para que sepan reaccionar ante incidentes de violencia, sino para prevenir que sucedan mediante el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y la mejora del clima escolar.⁸⁸

Proponer recomendaciones para intervenciones y políticas públicas

Con base en los hallazgos de estas investigaciones, es evidente la necesidad de diseñar e implementar estrategias efectivas que aborden la violencia escolar en el bachillerato en México. Con ello en mente, López sugiere que las instituciones educativas desarrollen programas de prevención que incluyan la participación activa de docentes, estudiantes y padres de familia, en el fin de promover una cultura de respeto y tolerancia.⁸⁹ Asimismo, recomienda que se implementen talleres y se ofrezcan capacitaciones para fomentar las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

Por otra parte, García y Ascensio recomiendan la implementación de políticas públicas que contemplen formar a los docentes en el manejo de conflictos y la identificación temprana de situaciones de violencia.⁹⁰ Además, proponen la incorporación de contenidos sobre convivencia pacífica en los planes de estudio y la creación de protocolos de acción ante casos de *bullying*.

En cambio, Madrid et al. enfatizan la importancia de abordar el ciberacoso por medio de la educación digital y la promoción de prácticas seguras en línea entre los adolescentes.⁹¹ En ese sentido, sugieren que las escuelas deben incluir programas que enseñen a los estudiantes sobre los riesgos en

⁸⁸ Laura Espinoza Ávila, *Violencia en la relación pedagógica en la educación media superior. Entre la visión humanista de Alice Miller y la ecología sistémica de Urie Bronfenbrenner*, Tesis doctoral, Universidad Autónoma del Estado de México, 2020.

⁸⁹ Renata Alejandra López Retana, "La violencia escolar...", op. cit., pp. 99-111.

⁹⁰ María Verónica García Montañez y Carlos Ascencio Martínez, "Bullying y violencia escolar...", op. cit., pp. 19-33.

⁹¹ Esthela Jacqueline Madrid López, et al., "Factores asociados al ciberacoso en adolescentes", op. cit.

línea y cómo protegerse, a la vez que fomenten una cultura de responsabilidad digital.

Por otro lado, Carranza propone que las intervenciones se orienten hacia la transformación positiva de los conflictos y la promoción de una convivencia escolar basada en la paz liberadora, lo que implica cambios estructurales en las prácticas educativas y en la gestión escolar.⁹² En ese sentido, aboga por la adopción de modelos pedagógicos que fomenten la colaboración y el diálogo entre los estudiantes.

Finalmente, Di Napoli y Pogliaghi resaltan la necesidad de considerar las percepciones y experiencias de los propios estudiantes al diseñar las políticas e intervenciones, pues es necesario asegurarse de que las soluciones sean relevantes y efectivas desde la perspectiva de quienes experimentan la violencia escolar.⁹³ Por ello, recomiendan involucrar a los estudiantes en la creación de estrategias de prevención y respuesta a la violencia.

En conjunto, estas recomendaciones apuntan a la creación de entornos escolares más seguros y al desarrollo de políticas integrales que aborden las diversas facetas de la violencia escolar. Con eso en mente, resulta fundamental que las intervenciones sean multidisciplinarias y cuenten con el apoyo de todos los actores involucrados en el proceso educativo.

Brechas y oportunidades de investigación futura

La violencia escolar en México constituye un fenómeno multidimensional que no puede entenderse únicamente desde la óptica de las dinámicas entre pares dentro del aula. Su origen y persistencia responden a una compleja constelación de factores individuales, familiares, comunitarios, socioculturales y estructurales que se entrelazan y producen manifestaciones que varían significativamente según el contexto geográfico, el nivel educativo, las relaciones de género, las desigualdades socioeconómicas y las prácticas culturales.

⁹² Leticia Carranza Peña, "Transformación de conflictos...", op. cit., pp. 73-92.

⁹³ Mario Di Napoli y Andrea Pogliaghi, "Significados de la violencia...", op. cit.

En relación con lo anterior, la investigación de Saucedo Ramos y Guzmán Gómez concluye que la violencia escolar en México es un fenómeno complejo y multidimensional, moldeado por factores que van más allá de las interacciones entre alumnos e involucran ámbitos familiares, comunitarios, socioculturales y estructurales. Asimismo, señala que sus manifestaciones cambian dependiendo de la región que se habita, el nivel educativo, el género y la desigualdad de las y los involucrados. Por ello, indican que conviene hablar de “violencias” en plural. El balance bibliográfico (1992-2018) realizado por las autoras revela brechas clave en el estudio de este fenómeno: la falta de estudios longitudinales y comparativos, escasa atención a niveles como preescolar o universidad y poca investigación sobre otros actores, además de los estudiantes, así como la desconexión entre la evidencia académica, los programas escolares y las políticas públicas. Estas lagunas pueden ser la base para impulsar agendas de investigación que profundicen en contextos locales, afinen los marcos conceptuales y acerquen la producción científica a las intervenciones y decisiones gubernamentales.⁹⁴

Ahora bien, aunque no se mencionan regiones específicas de forma consistente, se subraya la importancia de considerar el contexto sociocultural para comprender las variaciones en la incidencia y manifestaciones de la violencia. La falta de habilidades sociales, la influencia de la violencia familiar y la exposición constante a la violencia en los medios de comunicación son factores comúnmente citados como raíces del problema.⁹⁵ No obstante, un tema emergente en la EMS es la violencia ejercida por los docentes hacia los estudiantes, una dimensión que ha recibido poca atención en comparación con la violencia entre pares.⁹⁶

En su investigación, Saucedo Ramos y Guzmán Gómez advierten que la agenda nacional sobre violencia escolar se ha concentrado casi exclusivamente en los conflictos entre alumnos, “dejando de lado los problemas re-

⁹⁴ Claudia Lucy Saucedo Ramos y Carlota Guzmán Gómez, “La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos”, *Cultura y Representaciones Sociales*, vol. 12, núm. 24, 2018, pp. 213-240.

⁹⁵ María Calleros Ortiz, “Cultura de la legalidad: por qué y para qué en la educación media superior”, *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 5, núm. 8, 2014, pp. 29-35.

⁹⁶ Pablo Nahuel Di Napoli y Leticia Pogliaghi, “Denuncias por violencia de género hacia mujeres estudiantes de bachillerato”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 84, núm. 4, 2022, pp. 907-939.

feridos a otros actores escolares... como son los maestros” y demás personal adulto del plantel. En consecuencia, esta omisión ha invisibilizado prácticas de maltrato ejercidas por el profesorado, así como la posibilidad de dimensionar su verdadera magnitud. De ahí que las autoras señalen como línea prioritaria de investigaciones a futuro “analizar los contextos de práctica”, pues los docentes y directivos coconstruyen la convivencia con los estudiantes. Documentar su participación permitiría pasar de evidencias anecdóticas a diagnósticos sistemáticos y facilitaría el diseño de acciones de prevención y formación docente con bases empíricas sólidas.⁹⁷

Las fuentes revisadas coinciden en que la violencia escolar es un problema multifactorial que exige un abordaje integral; es decir, se resalta la necesidad de considerar factores individuales, familiares, escolares y socioculturales para entender y abordar de manera efectiva este fenómeno. En el ámbito individual, destacan elementos como el déficit en habilidades sociales y los problemas de salud mental, los cuales pueden predisponer a los estudiantes a participar en dinámicas violentas, ya sea como víctimas o agresores.⁹⁸ Por otro lado, los factores familiares, como la violencia doméstica y la falta de apoyo parental, influyen significativamente en las relaciones y conductas de los jóvenes en el entorno escolar. Asimismo, el contexto escolar juega un papel crucial, pues un clima escolar negativo y con normas disciplinarias deficientes contribuye a que persistan estas conductas problemáticas.⁹⁹

Ahora bien, las causas de la violencia escolar no siempre se valoran de manera uniforme entre las fuentes. Mientras algunas investigaciones destacan la influencia de la violencia familiar y la exposición a contenidos violentos en los medios de comunicación, otras priorizan la carencia de habilidades sociales y los problemas de salud mental como factores determinantes. Estas diferencias reflejan la complejidad del fenómeno y la variedad de enfoques teóricos empleados para su estudio.

⁹⁷ Claudia Lucy Saucedo Ramos y Carlota Guzmán Gómez, “La investigación sobre...”, op. cit., pp. 213-240.

⁹⁸ Alvin López Retana, “La violencia escolar en instituciones de educación media superior en México, desde la perspectiva de las cadenas rituales de interacción”, *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, vol. 2, núm. 2, 2022, pp. 87-114.

⁹⁹ Maritza Verónica García Montañez y Christian Amaury Ascensio Martínez, “Bullying y violencia escolar...”, op. cit., pp. 9-38.

De igual manera, las estrategias para prevenir la violencia escolar varían ampliamente. Por un lado, se proponen programas de desarrollo de habilidades socioemocionales y educación emocional, que busquen fortalecer las capacidades individuales de los estudiantes. Por otro lado, se sugieren implementar medidas disciplinarias más estrictas y fomentar la colaboración activa entre la escuela y las familias como enfoques complementarios. Sin embargo, no existe consenso respecto a qué estrategias son más efectivas, ya que su éxito suele depender del contexto particular de cada escuela y de las características específicas de los estudiantes involucrados.¹⁰⁰

Si bien se ha estudiado con mayor frecuencia la violencia escolar en entornos urbanos, los contextos rurales, indígenas e interculturales permanecen relativamente ausentes de la agenda investigativa. El desconocimiento sobre las dinámicas de violencia en comunidades con arraigo cultural específico, lenguas indígenas, prácticas tradicionales o condiciones socioeconómicas desiguales dificulta el diseño de intervenciones efectivas y culturalmente adaptadas. Esta brecha es crítica, pues las comunidades rurales e indígenas presentan vulnerabilidades únicas: mayor aislamiento geográfico, recursos educativos limitados, escasa presencia institucional y, con frecuencia, valores y normativas informales que inciden en la forma de gestionar conflictos. La ausencia de estudios que exploren en profundidad la violencia escolar en estas áreas invisibiliza las necesidades locales y limita la capacidad de respuesta de las políticas públicas; al carecer de evidencia contextualizada, no es posible diseñar propuestas que ayuden a disminuir la violencia y el acoso escolar.

Otra brecha importante en el estudio de este fenómeno la influencia del género. Aunque la literatura reconoce que la violencia afecta por igual a hombres y mujeres, rara vez se profundiza en los mecanismos que vinculan estereotipos, roles de género y poder con el acoso. Por ejemplo, las expectativas tradicionales sobre la masculinidad pueden alentar conductas agresivas, mientras que las normas sobre la feminidad pueden condicionar la respuesta de las mujeres. De igual manera, las personas LGBTIQ+ enfrentan hostigamiento específico que combina violencia escolar con discriminación

¹⁰⁰ Idem.

por orientación sexual o identidad de género.¹⁰¹ Al respecto, cabe mencionar que estudios en Monterrey encontraron que una tercera parte de los incidentes de acoso estaban ligados a la orientación sexual.

Además, la transformación digital ha incrementado la complejidad de los riesgos en línea. Aunque el ciberacoso ha sido objeto de estudio, el análisis académico suele quedar rezagado ante la rápida evolución tecnológica. Ejemplo de esto es que temas emergentes como el metaverso, la inteligencia artificial y los algoritmos de exclusión han sido poco explorados. Un estudio internacional reciente advierte que el 44% de adolescentes en plataformas de metaverso han experimentado discursos de odio y el 19% ha sido víctima de acoso sexual.¹⁰² Así pues, la investigación nacional debe ampliarse a estas nuevas fronteras tecnológicas. La posibilidad de hostigar a otros en entornos virtuales inmersivos, de difundir contenido a mayor escala o de generar entornos de exclusión mediante algoritmos y recomendaciones automatizadas, son ámbitos que requieren mayor atención, ya que eso permitirá anticipar sus desafíos y formular protocolos de prevención y detección temprana que reconozcan el carácter dinámico de la violencia digital.

En lo metodológico, las investigaciones revisadas presentan limitaciones que se traducen en oportunidades de mejora. Aún persiste la falta de definiciones claras y consensuadas sobre qué es la violencia escolar, lo que dificulta la comparación entre estudios y la consolidación de un cuerpo teórico robusto. Muchos trabajos se centran en el *bullying* —entendido como una dinámica sostenida de acoso—, pero dejan de lado otras manifestaciones menos visibles o más normalizadas, como la violencia simbólica, el acoso por jerarquías escolares, la participación indirecta de docentes o administradores, y el rol de la violencia estructural. Además, la mayoría de los estudios en violencia escolar utiliza diseños correlacionales transversales basados en encuestas y autoinformes, dejando un amplio espacio para diseños más robustos. En particular, los diseños mixtos convergentes y se-

¹⁰¹ Andrea Avilez Ortega, y Lázaro Mauricio Ayala Torres (coords.), *Violencia escolar contra estudiantes LGBT en México*, Comisión Nacional de los Derechos Humanos, México, 2020.

¹⁰² Imran Ahmed, *Metaverso: donde las personas van a abusar de niños*, Center for Countering Digital Hate CCDH, Londres, 2022. <https://counterhate.com/topic/inside-the-metaverse/> consultado en julio 2025

cuenciales,¹⁰³ así como los estudios longitudinales, permitirían visualizar cambios en periodos de tiempo. Además, para evaluar la eficacia de intervenciones escolares —por ejemplo, talleres socioemocionales o protocolos de mediación— conviene incorporar diseños experimentales, junto con cuasiexperimentales (uso de grupos de comparación no aleatorizados) y preexperimentales (como mediciones, en un solo grupo, antes y después de la implementación de una estrategia).¹⁰⁴ De igual manera, el uso de instrumentos validados culturalmente, adaptados mediante pruebas psicométricas, contribuiría a capturar con mayor fidelidad la complejidad y los matices del fenómeno en distintos contextos.

Asimismo, incorporar metodologías cualitativas profundas, como etnografía o investigación-acción participativa, enriquecería el entendimiento de la violencia escolar, pues se explorarían sus raíces culturales y simbólicas. Por medio de técnicas específicas de recolección de datos —observación participante, entrevistas semiestructuradas, grupos focales y análisis de documentos institucionales y mediáticos— que permiten acceder a las interpretaciones y prácticas de los actores involucrados.¹⁰⁵ Combinar estos métodos con los cuantitativos y experimentales, proporcionaría una visión holística que apoye el diseño de programas inclusivos y contextualizados.

Ahora bien, la vinculación entre academia y políticas públicas sigue siendo una asignatura pendiente. La abundancia de estudios y datos no siempre se traduce en programas de intervención eficaces, continuidad en las iniciativas propuestas o su adaptación a contextos específicos. Por el contrario, las intervenciones suelen ser pasajeras, sin que se lleve a cabo una evaluación rigurosa de su impacto, o se centran en estrategias punitivas en lugar de promover la convivencia, la educación emocional y la formación en valores. Así pues, la construcción de una agenda de colaboración entre investigadores, autoridades, docentes, familias y estudiantes podría optimizar la aplicación de iniciativas, fomentar la transferencia de

¹⁰³ John W. Creswell y Vicki L. Plano Clark, *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, Los Ángeles: SAGE, 2018, pp. 55-78.

¹⁰⁴ Donald T. Campbell y Julian C. Stanley, *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*, Rand McNally, Chicago, 1963, pp. 16-45.

¹⁰⁵ Norman K. Denzin y Yvonna S. Lincoln (coords.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, SAGE, Thousand Oaks, 2011, pp. 190-215.

conocimiento y asegurar que las políticas respondan a necesidades reales, basadas en evidencia y ajustadas a la diversidad de entornos educativos mexicanos.

Las líneas de investigación planteadas requieren un enfoque holístico e interdisciplinario que incorpore disciplinas como psicología, sociología, pedagogía y tecnología educativa. De igual manera, aprovechar los datos nacionales para generar diagnósticos longitudinales y evaluar intervenciones con base en retroalimentación continua es esencial. La agenda de intervención debe priorizar la formación docente, no solo en técnicas de manejo de conflictos y reconocimiento de agresiones, sino también en el desarrollo de habilidades emocionales, competencias interculturales, perspectiva de género, alfabetización digital y estrategias inclusivas. Del mismo modo, el fomento de las habilidades socioemocionales en los estudiantes, la participación de las familias y la construcción de alianzas con organizaciones de la sociedad civil podría consolidar entornos más seguros y justos. La promoción de una cultura de paz requiere ir más allá de la mera prevención del acoso, que adopte principios de educación para la convivencia que fortalezcan la empatía, la colaboración, la resolución pacífica de conflictos y el respeto a la diversidad.¹⁰⁶

En suma, la revisión de la literatura sobre violencia escolar en el bachillerato en México muestra que las brechas de conocimiento coinciden con nuevas oportunidades para la acción; explorar las realidades rurales e indígenas, integrar la perspectiva de género de manera interseccional, anticipar el impacto de las tecnologías emergentes, unificar definiciones y marcos teóricos, e intensificar la relación entre investigación y política educativa, son pasos necesarios hacia la comprensión integral del fenómeno. Al avanzar en estas direcciones, la comunidad académica, las autoridades, el personal docente, las familias y los propios estudiantes podrían contribuir a transformar las escuelas en espacios en los que prevalezcan la inclusión, el diálogo, el bienestar emocional y la dignidad humana.

¹⁰⁶ Secretaría de Salud, *Estadísticas de violencia escolar 2021-2022*, Dirección General de Información en Salud, México, 2022

Conclusiones

La revisión del estado del arte sobre la violencia escolar en el bachillerato en México (2013-2023) revela que este fenómeno es complejo, multidimensional y va más allá del espacio físico escolar. No se limita a la agresión directa entre estudiantes, sino que surge de la interacción dinámica de factores personales, familiares, comunitarios, culturales, económicos y tecnológicos. Esta violencia, en sus diversas formas (*bullying*, ciberacoso, discriminación y exclusión) perjudica el rendimiento académico, la salud mental y la convivencia escolar y dificulta la creación de entornos educativos seguros, inclusivos y dignos.

Ahora bien, dado que la violencia escolar está estrechamente vinculada a los contextos sociales que la rodean, las desigualdades económicas, las relaciones de poder basadas en estereotipos de género, los racismo, la exclusión social y la violencia estructural alimentan las dinámicas agresivas en las escuelas. Esto se agrava en entornos rurales, indígenas o marginados, donde la falta de recursos, la limitada presencia institucional y la invisibilidad histórica dificultan la identificación y atención del problema. Por ello, es prioritario ampliar la investigación hacia regiones rurales e interculturales, reconociendo sus particularidades sociales y culturales, para diseñar soluciones adaptadas a cada contexto.

De igual manera, la perspectiva de género es todavía un aspecto insuficientemente explorado; aunque se reconoce que hombres, mujeres y personas con diversas identidades de género y orientaciones sexuales viven la violencia de manera distinta, faltan estudios que profundicen en las dinámicas de poder y las construcciones culturales que perpetúan la discriminación y el acoso. Incorporar el enfoque de género e interseccionalidad es vital para comprender la interacción entre distintas formas de opresión, y así diseñar intervenciones que fomenten la igualdad y el respeto a la diversidad.

Los hallazgos de esta revisión evidencian la necesidad de que escuelas o planteles educativos de EMS integren una pedagogía que incorpore educación emocional, habilidades socioemocionales, ciudadanía digital, alfabetización en derechos humanos y enfoque de género. Esto exige repensar el currículo, capacitar al personal docente e implementar programas inte-

grales de prevención de la violencia con la participación de estudiantes, familias, docentes, personal administrativo y autoridades.

Además, se requieren marcos normativos claros, protocolos sólidos y medidas más allá de la sanción, priorizando la prevención, la capacitación docente, la participación comunitaria y el trabajo intersectorial. De igual manera, es necesario invertir en investigación a largo plazo y con métodos mixtos para comprender mejor el fenómeno, evaluar el impacto de las intervenciones y adaptar las políticas a las dinámicas cambiantes de las escuelas.

Así pues, la violencia escolar en México refleja problemas sociales más amplios, pero también ofrece oportunidades para innovar y transformar el entorno educativo. Asumir la complejidad, de este fenómeno, su diversidad y la imposibilidad de llegar a respuestas únicas marca el cambio hacia escuelas más justas, inclusivas y pacíficas, donde el respeto, la convivencia y la solidaridad sean valores cotidianos que impulsen el pleno desarrollo de adolescentes y jóvenes.

3. Violencias escolares: reflexiones de un concepto polisémico

BERTHA MARÍA ALCÁNTARA SÁNCHEZ*



<https://doi.org/10.52501/cc.335.03>

Introducción

En este capítulo se exploran algunas vertientes teóricas para definir y explicar las violencias escolares en la Educación Media Superior (EMS). Las miradas desde distintas aristas de las ciencias sociales, de la educación y de la conducta ofrecen un abanico amplio de variables y posicionamientos en torno a la definición de las violencias, así como sobre sus causas y consecuencias en víctimas, agresores, testigos e instituciones. Estas perspectivas se enlazan para tratar de aprehender el fenómeno y planear opciones para transformar las realidades educativas. En este sentido, veremos posturas interdisciplinarias que establecen un problema social polisémico y multicausal.

Este apartado se compone de cuatro secciones: en la primera se delimita el concepto de violencias escolares y se definen los tipos que se abordan en esta investigación, así como sus dimensiones; en la segunda, se sintetizan los factores que la causan y sus consecuencias en los distintos actores involucrados según enfoques psicológicos, sociales, estructurales y multicausales; en la tercera, se discuten las perspectivas alternas que se enfocan en la construcción de paz y son necesarias para comprender el rumbo que ha tomado la política educativa para la erradicación de las violencias; y en la cuarta, se brindan algunas reflexiones finales.

* Doctora en Ciencias Sociales. Docente frente a grupo en la telesecundaria "Lic. José Vasconcelos" del Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2777-5810>

Violencias escolares: definiciones, tipos y dimensiones

La violencia es un término vinculado al poder. Hernández y Juárez, partiendo de la postura foucaultiana, señalan que la violencia se presenta en relaciones asimétricas con la finalidad de ejercer influencia sobre quien tiene menor poder. Añaden, desde la psicodinámica, que la intención es causar un estado de miedo, terror, pánico, angustia y estrés en el otro.¹ Por lo tanto, puede decirse que quien ejerce violencia utiliza el poder para enviar un mensaje. Por ejemplo, para Rita Segato, un feminicidio, que es un acto de violencia dirigido al cuerpo de las mujeres, busca dar un mensaje al Estado como patriarca.² Rosana Reguillo también considera que la violencia es un lenguaje;³ señala que los agresores escriben en los cuerpos de las víctimas, con la violencia ejercida, mensajes que tienen el objetivo de legitimar su dominio al exhibir su capacidad de crueldad y, por tanto causar miedo. Por su parte, Galtung, propone que las violencias pueden ser directas, culturales y estructurales.⁴ Este autor considera que todas las partes de un sistema se apoyan entre sí para crear una cultura de la violencia, que la legitime y normalice. A este tipo de violencias Azaola les llama “violencias de siempre”.⁵

Ya establecidas algunas vetas que sirvan de guía para comprender qué es la violencia, es necesario distinguir las especificidades de las violencias escolares. Según el informe de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) del año 2021, las violencias escolares son todos

¹ Griselda Hernández Méndez y Alejandro Juárez Torres, “Violencia y fobia en las aulas de bachillerato”, en Jeysira Jaqueline Dorantes Carrion (coord.), *Investigaciones sobre violencia en la escuela*, Universidad Veracruzana y Brujas, México, 2021, pp. 131-150, <https://goo.su/2HWjkr>

² Rita Laura Segato, “La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez: territorio, soberanía, crímenes de segundo estado”, *Brasília: Serie Antropología*, 362, 2004, pp. 1-16.

³ Rosana Reguillo, “De las violencias: caligrafía y gramática del horror”, *Desacatos. Revista de Antropología Social*, núm. 40, 2012, pp. 33-46.

⁴ Johan Galtung, “Violencia cultural”, Gerniza Gogaratz, España, [1989] 2003 (Traducción Teresa Toda), p. 10, <https://www.gernikagogaratz.org/wp-content/uploads/2019/03/doc-14-violencia-cultural.pdf>

⁵ Elena Azaola, “La violencia de hoy, las violencias de siempre”, *Desacatos. Revista de Antropología Social*, núm. 40, 2012, pp. 13-32.

aquellos actos que atentan contra la dignidad humana, y tienen lugar en las instituciones educativas, ya sea que los cometa la escuela hacia el alumnado o tengan lugar entre las y los estudiantes.⁶ En nuestra investigación también se consideran aquellos actos que ejerce el estudiantado y afectan la integridad del personal que brinda el servicio educativo. Por ello, es preciso hacer énfasis en que no se trata de un solo tipo de violencia, sino de una amplia gama que se manifiesta en diversas formas e involucra a varios participantes.

La violencia escolar, en palabras de Mendoza “es cualquier tipo de agresión que ocurre en el escenario escolar. Puede ocurrir entre profesores; entre padres, profesores y autoridades; entre alumnos, autoridades y profesores; entre pares, o se puede dirigir hacia el mobiliario escolar”.⁷ Si bien coincidimos con la autora en la necesidad de considerar otras relaciones cuando se habla de violencia escolar —como las que se gestan entre docentes, familias y alumnado—, diferimos en que Mendoza limita a los actos de violencia escolar a aquellos que suceden en la escuela y no retoma los que exceden los límites físicos del plantel u otras relaciones entre estudiantes, más allá de ser compañeros.

Una definición que sí engloba estos tipos de violencias la proporciona la Organización Mundial de la Salud (OMS), Mejoredu la sintetiza de la siguiente manera:

La violencia escolar se puede conceptualizar [como el] “uso deliberado de la fuerza física o el poder ya sea como amenaza o de manera efectiva, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad”, en contra de la voluntad de éstos, “que cause o pueda causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos de desarrollo o privaciones”, así como daños en sus posesiones, y que ocurra dentro de los límites físicos del plantel o en cualquier otra relación o situación gestada a partir de la escuela.⁸

⁶ Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), *La violencia entre estudiantes de educación básica y media superior en México*. Aportaciones sobre su frecuencia y variables asociadas a partir de estudios de gran escala, Mejoredu, México, 2021, pp. 19-20, https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/violencia_estudiantes_informe.pdf, consultado en agosto 2024.

⁷ Carlos Pereda, Enrique Carpio Cervantes, Luciana Ramos Lira y Eva Alcántara (editores), *Diccionario de injusticias*, Siglo XXI Editores, México, 2022, p. 19.

⁸ Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), *La violencia entre*

De esta conceptualización se derivan cinco características de la violencia escolar significativas para esta investigación: es una acción con una intencionalidad racionalizada de dañar a alguien física o psicológicamente, incluso al agresor; es un acto que sucede contra la voluntad de la persona, por ello deportes como el box u otros de contacto físico no se consideran violencia; la violencia se extiende no sólo a la persona, sino a sus pertenencias; sucede en espacios más allá de la escuela, como calles aledañas o incluso el ciberespacio; y enmarca relaciones más allá del compañerismo, siempre y cuando se gesten en los confines de la escuela, como el noviazgo. Esta última se relaciona con la violencia de género y contra las mujeres, las cuales también son violencias que deben tratarse y prevenirse en las escuelas.

Ahora bien, es importante distinguir entre las violencias escolares que pueden ser esporádicas y las que perduran. Las primeras suceden una o algunas veces como parte de una cultura de la violencia, es decir, son interacciones agresivas normalizadas, no obstante, cuando estas conductas son constantes o perduran en el día a día se catalogan como acoso escolar, ciberacoso o maltrato escolar, según el espacio en el que sucede y las personas involucradas.⁹ En el siguiente apartado se indican algunos tipos de violencia escolar, así como las limitantes de su conceptualización en los documentos oficiales que enmarcan la actuación de las instituciones educativas de EMS.

Tipos de violencias escolares y participantes

En este apartado se definen algunas violencias escolares entre estudiantes como el acoso escolar, el ciberacoso y la violencia en el noviazgo, también se aborda el maltrato y la violencia de estudiantes hacia el personal escolar, pues tienen características específicas y por ende requieren ser puntualizadas. Esto es particularmente importante si se considera su relación con otros tipos de violencia que se definen con base en el entorno en que suceden, como la familiar, la laboral, y la de pareja; las que involucran aspectos cul-

estudiantes de educación básica..., op. cit., p. 20.

⁹ María del Rosario Ayala-Carrillo, "Violencia escolar: Un problema complejo", Ra Ximhai, vol. 11, núm. 4, 2015, pp. 493-509, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596036>, consultado en agosto 2024.

turales, como la de género y étnica; y las que dependen de la modalidad en la que se presenta, por ejemplo, patrimonial, verbal, física o psicológica.

Además, es vital que, cuando se aluda a las violencias escolares, se abarquen tanto las violencias que ocurren o se gestan en la escuela como las que se ejerzan desde la escuela. Así pues, el fenómeno se vuelve cada vez más complejo de estudiar, según la investigación realizada por Mejoredu, la violencia escolar puede clasificarse en, por lo menos, las siguientes cuatro variables:

1) tipos de violencia escolar a partir de las acciones que se ejercen contra los individuos o materiales [*por ejemplo, violencia física, emocional, verbal, sexual vandalismo, entre otras*]; 2) tipos de violencia escolar a partir de la relación entre los sujetos involucrados [*entre estudiantes, de docente hacia estudiantes y viceversa*]; 3) tipos de violencia escolar a partir de los espacios en los que sucede [*institucional, cibernética y contextual*]; y 4) tipos de violencia a partir de la relación de dominación entre grupos sociales [*de género, racista, etc.*].¹⁰

Lo anterior confirma que violencias como el ciberacoso o la violencia en el noviazgo deben ser tratadas como violencias escolares, pues se gestan en la escuela, aunque no necesariamente ocurren dentro de sus límites.

Ahora bien, según Rosario Ortega,¹¹ citada en Del Tronco y Madrigal, al estudiar la violencia escolar es necesario considerar “el contexto donde tiene lugar, las relaciones que se dan al interior de las escuelas y el marco institucional que las contiene y que —de una u de otra manera— las propicia, las previene, las sanciona o las promueve”.¹² Por ello, en el apartado siguiente se presentan los tipos de violencia que se retoman en nuestra inves-

¹⁰ Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), *La violencia entre estudiantes de educación básica...*, op. cit., p. 21.

¹¹ Rosario Ortega Ruiz, “Estudio introductorio” en Michele Elliot, *Intimidación: Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*, 2008, Fondo de Cultura Económica, México.

¹² José del Tronco Paganelli y Abby Madrigal Ramírez, “Violencia escolar en México: una exploración de sus dimensiones y consecuencias”, *Revista de trabajo social UNAM*, vol. 4, 2013, p. 26, <https://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/54048>, consultado en agosto 2024.

tigación y las dificultades conceptuales presentes en los protocolos de actuación de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Acoso escolar

En 1998, Dan Olweus acuñó el término *acoso escolar*, también denominado *bullying*, para referirse a un fenómeno violento con tres características principales: que sucede entre iguales (estudiantes), implica un desequilibrio de poder (físico o de cualquier atributo que se asuma de mayor valor en el contexto) y la repetición de la agresión de manera constante.¹³ Esta definición es la más aceptada y usada en los estudios revisados sobre violencias escolares en EMS, al igual que en documentos oficiales de la SEP, como los Protocolos de Actuación para la Prevención y Atención de las Violencias en las Escuelas para la Educación Básica;¹⁴ sin embargo, estas puntualizaciones no están presentes en los protocolos para la EMS del año 2023, y lo definen como:

Todo acto u omisión, que de manera reiterada agrede física, psicoemocional, patrimonial o sexualmente a un o una estudiante; realizado bajo el cuidado de las instituciones escolares. Ese tipo de violencia surge de la relación entre estudiantes dentro y fuera del ámbito escolar, atentando contra la dignidad, integridad, autoestima y desarrollo integral de quienes son víctimas y generadores de la misma.¹⁵

Además, en dicha definición no se distingue entre maltrato y acoso escolar, pues no se define al primero, lo cual puede propiciar confusiones para la

¹³ Dan Olweus, *Acoso escolar, "Bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones*, Centro de Investigaciones para la Promoción de la Salud, Noruega: Universidad de Bergen, 1998.

¹⁴ SEP, *Protocolo para la erradicación del acoso escolar en Educación Básica Morelos*, Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos, México, 2024, p. 17, https://iebem.morelos.gob.mx/sites/iebem.edu.mx/files/archivos_de_avisos/protocolos_de_actuacion_de_abuso_y_maltrato.docx.pdf, consultado en agosto 2024.

¹⁵ SEP, *Protocolo para la convivencia armónica del estudiantado en los planteles federales de educación media superior*, Subsecretaría de Educación Media Superior, México, 2023, p. 12, <https://goo.su/OxhIUkv>, consultado en agosto 2024.

actuación ante tales situaciones. Aunado a ello, se define el hostigamiento como:

Todo acto u omisión, entre el estudiantado, maestros o personal escolar o personal directivo o personal que colabora en Prepa en Línea-SEP, en los centros de atención de los servicios educativos y madres y padres de familia, tutores, cuidadoras y cuidadores, que de manera reiterada agrede física, psicomocional, patrimonial o sexualmente a un o una estudiante; realizado bajo el cuidado de las instituciones escolares.¹⁶

La idea de hostigamiento que contiene este protocolo distingue las diversas modalidades en las que se puede presentar y su vínculo con otros tipos de violencia, a la vez que alude, aunque de forma ambigua, a los participantes; por lo tanto, podría asumirse que cualquier tipo de agresión entre personas involucradas en el contexto escolar es hostigamiento. Así pues, sería importante delimitar con claridad los tipos de violencia según las y los involucrados, así como pautas para identificar si se trata de acoso o maltrato, y quizás incorporar el hostigamiento como una forma de violencia escolar más amplia en la que pueden incluirse violencias de estudiantes o familias hacia el personal escolar. En añadidura, es igual de relevante especificar el lugar en el que sucede, especialmente para identificar el ciberacoso.

Ciberacoso

Incluso en los estudios sobre violencias escolares hay quienes no hacen una delimitación clara entre acoso y ciberacoso. Por ejemplo, Ruiz-Ramírez Pérez-Olvera, Zapata-Martelo y Martínez-Corona definen el acoso escolar como cualquier tipo de agresión —sin distinguir los tipos de violencia y los espacios en donde ocurre, ya sean físicos o cibernéticos— que se ejerce de manera repetida con la intención de causar daño y que se gesta en una relación de poder desigual. Además, lo distinguen de la violencia escolar, pues consideran que esta sucede en algunas ocasiones y el *bullying* es constante.

¹⁶ Ibid., p. 15.

Las causas de este problema según los autores, son las diferencias sociales estereotipadas (económicas, étnicas, sexuales), el clima de violencia (como el narcotráfico), la violencia institucional y la falta de valores en casa. Reconocen tres tipos de roles; víctimas, agresores y espectadores, y señalan que hay consecuencias en todos ellos: en la víctima, el miedo, la tristeza, la depresión y hasta el suicidio, en los agresores, un incremento en el nivel de violencia; y en los espectadores, la culpa y el miedo de ser las siguientes víctimas.¹⁷

En cambio, Romero y Prieto señalan que el ciberacoso es una extensión del acoso, pues la violencia escolar se perpetúa en los espacios digitales.¹⁸ Como características específicas, señala que prolonga la duración de la agresión e incrementa el número de espectadores. De igual manera, Rivera, Oliva y Dorantes, enfatizan que el ciberacoso se origina dentro de las escuelas. Además, destacan que la familia juega un papel importante en la contención de las víctimas y la prevención de estos actos violentos, a la vez que puede propiciar estas conductas si no realiza las funciones de regulación que le corresponden (Bolívar, 2006).¹⁹ A estas características, Pozas, Mendoza y Morales, añaden la posibilidad de agredir bajo el anonimato y la imposibilidad de estimar el daño a las víctimas por la falta de límites de espacio y tiempo, atributos que hacen de esta modalidad de la violencia escolar una persecución constante.²⁰

Además, Chávez-Valdez, Esparza-del Villar, Montañez y Gutiérrez, destacan que otra característica del ciberacoso es la divulgación de información

¹⁷ Rosalva Ruiz-Ramírez, Antonia Pérez-Olvera, Emma Zapata-Martelo y Beatriz Martínez-Corona, "Análisis del bullying en tres escuelas de nivel medio superior", *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, núm. 31, 2020, pp. 28-50, <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i31.2700>

¹⁸ Alfredo Romero y Teresa Prieto, "Violencia online en jóvenes de un bachillerato de México", *Espacios*, vol. 42, núm. 3, 2021, pp. 42-58, <https://www.revistaespacios.com/a21v42n03/a21v42n03p04.pdf>, consultado en septiembre 2024.

¹⁹ Elsa Angélica Rivera Vargas, Laura Oliva Zarate y Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión, *Cyberbullying en las voces de los estudiantes*, Red Iberoamericana de Academias de Investigación, México, 2018, <https://www.uv.mx/personal/jedorantes/files/2018/09/Cyberbullying-en-las-vozes-de-los-estudiantes.-1.pdf>, consultado en septiembre 2024.

²⁰ Jesús Pozas Rivera, Brenda Mendoza González y Tania Morales Reynoso, "Validez de contenido de la escala para medir Ciberagresión en adolescentes (CIAG-AD), en nivel medio superior y superior", en Fernando Carreto, Clementina Jiménez y María de la Luz Sánchez (coords.), *Perspectivas disciplinarias en investigación educativa*, CLAVE, México, 2020, pp. 289-308, <http://hdl.handle.net/20.500.11799/110014>, consultado en septiembre 2024.

a través de medios digitales con la intención de perjudicar a alguien, lo cual termina por ser un problema para la salud. Consideran como factores de riesgo para convertirse en víctimas de esta modalidad de violencia contar con un historial de abusos previos, crecer en una familia monoparental, tener baja autoestima, mostrar bajos índices de inteligencia social, y poseer características físicas y socioculturales tradicionalmente vulneradas. En cambio, los que aumentan la probabilidad de ser agresor son la falta de empatía, los pensamientos negativos, los bajos niveles de autocontrol, los estresores, los bajos logros académicos, el clima ambiental y el escaso control parental.²¹

No obstante, Escalera señala que, en el caso del ciberacoso, los agresores no necesariamente son marginales, sino que pueden tener buenas relaciones con los docentes por sus logros académicos.²² Por su parte, Madrid, Valdés, Urías, Torres y Parra-Pérez, indican que, en esta modalidad de violencia, cabe la posibilidad de que se suscite un cambio de rol de víctima a agresor, pues el desequilibrio de poder que existe en las relaciones cara a cara puede cambiar en el ciberespacio; es decir, una víctima de acoso escolar puede llegar a convertirse en ciberagresor.²³

Ahora bien, la definición de ciberacoso cambia si se parte de un enfoque de género. Tal es el caso de la que Lindor y Zavala recuperan del Instituto Nacional de las Mujeres, que lo define como insultos, amenazas, exclusión, intimidación, publicación de información falsa, vergonzosa o íntima de la víctima mediante el uso de internet, con una connotación de género importante. Así pues, en esta forma de ejercer violencia se puede o no visibilizar

²¹ Sarah Margarita Chávez-Valdez, Oscar Armando Esparza-del Villar, Priscila Montañez Alvarado, Marisela Gutiérrez Vega, "Validación de la Escala de Cyberbullying y prevalencia en juventudes mexicanas nortenas", *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 3, núm. 2, 2021, pp. 262-282, <https://revistacneipne.org/index.php/cneip/article/view/126>, consultado en septiembre 2024.

²² Luz Alejandra Escalera Silva, *Análisis de la violencia cibernética en las preparatorias pertenecientes a la UANL del Municipio de Monterrey*, Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Nuevo León, México, 2018, <http://eprints.uanl.mx/id/eprint/19702>, consultado en septiembre 2024.

²³ Esthela Jacqueline Madrid López, Ángel Alberto Valdés Cuervo, Maricela Urías Murrieta, Gisela Margarita Torres Acuña y Lizeth Guadalupe Parra-Pérez, "Factores asociados al ciberacoso en adolescentes. Una perspectiva ecológico-social", *Perfiles educativos*, vol. 42, núm. 167, 2020, pp. 68-83, <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59128>, consultado en septiembre 2024.

la estructura de género hegemónica que posiciona en un menor valor simbólico a las mujeres y todo aquello distinto a lo tradicionalmente masculino.²⁴

Cada postura enfatiza algún elemento del ciberacoso o *cyberbullying* en particular; por ejemplo, los Protocolos para EMS, se centran en describir sus manifestaciones en:

comentarios, fotos en redes sociales, mensajes de celular o correo electrónico, que contengan mensajes ofensivos, de burla, o que revelen información privada de algún(a) estudiante; crear perfiles falsos o apoderarse de contraseñas de aplicaciones para molestar o hacerse pasar por un(a) compañero(a); tomar y publicar en internet, distribuir o compartir por cualquier medio, fotos o videos de acoso o maltrato contra compañeros(as).²⁵

Esta definición asimila sólo la interacción entre estudiantes y deja fuera a otros actores de la comunidad escolar, como las y los docentes u otros integrantes de las comunidades educativas.

Violencia en el noviazgo

La violencia en el noviazgo es una forma de ejercer poder sobre la pareja. Ahora bien, dado que tiene lugar principalmente entre jóvenes, quienes regularmente se conocen e interactúan en el contexto escolar, compete a las escuelas incluir este tipo de manifestación de la violencia dentro de los protocolos de acoso escolar.²⁶ Cabe señalar que, si bien es cierto que en el protocolo de activación de la EMS, no se alude a este tipo de violencia en específico, sí se menciona la violencia sexual, como una forma de acoso escolar. Este tipo de vigilancia está estrechamente relacionada con la que sucede en

²⁴ Moïse Lindor y Karim Artemio Zavala Cervantes, "Ciberacoso y sexting: entre la ética digital y los derechos en México", *CIENCIA ergo-sum*, vol. 31, núm. 3, 2020, <https://cienciaergosum.uaemex.mx/article/view/19707/15857>, consultado en septiembre 2024.

²⁵ SEP, *Protocolo para la convivencia armónica...*, op. cit., p. 13.

²⁶ Maricela Osorio Guzmán, Carlos Prado Romero y Osmar Raziel Rodríguez Chavarría, "El maltrato en el noviazgo en una muestra de estudiantes de bachillerato", *Simbiosis. Revista de Educación y Psicología*, vol. 1, núm. 1, 2021, ISSN-e: 2992-6904, pp. 6-14, <https://doi.org/10.59993/simbiosis.v1i1.1>, consultado en septiembre 2024.

el noviazgo, pues en las relaciones de pareja pueden sucitarse los actos que en el protocolo describen como agresiones sexuales:

Asediar, insinuar, presionar o incitar la práctica de actos sexuales, como tocar los genitales de la o el estudiante, exhibir o enviar imágenes o videos pornográficos, realizar señas sexuales, levantar la falda o bajar los pantalones de la o el estudiante, simular posiciones sexuales, espiar para tomar fotografías o videos sin su consentimiento (mientras se cambia de ropa, en el baño, entre otras), así como las miradas y expresiones lascivas que expresan de manera exagerada un deseo sexual.²⁷

En este sentido, es posible asumir que la violencia en el noviazgo, también es una violencia de género, pues si bien no sólo afecta a las mujeres, es cierto que ellas la padecen con mayor frecuencia y gravedad que los varones.²⁸ Cabe señalar que este tipo de violencia es una reproducción de las dinámicas de género desiguales y patriarcales que el alumnado experimenta en sus hogares²⁹ u observa en el entorno, como en medios de comunicación y otros espacios de interacción. De igual manera, es preciso recordar que puede manifestarse no sólo en la forma de agresiones sexuales, sino también físicas como psicológicas, emocionales y patrimoniales al igual que como ciberacoso.

Maltrato escolar

El maltrato es un término que suele usarse de manera indistinta para referirse al uso del poder para dañar física, psicológica o emocionalmente a otros dentro del contexto escolar; es decir, engloba todas las formas de vio-

²⁷ SEP, "Protocolo para la convivencia armónica...", op. cit., p. 13.

²⁸ Alejandra Celis-Sauce y José Luis Rojas-Solís, "Violencia en el noviazgo desde la perspectiva de varones adolescentes", *Informes psicológicos*, vol. 15, núm. 1, 2015, pp. 83-104. <http://dx.doi.org/10.18566/infpsicv15n1a05>, consultado en septiembre 2024.

²⁹ Luis Rey Yedra, María del Pilar González Flores, Laura Oliva Zárate, Elsa Angélica Rivera Vargas y Miriam Magaly Calderón Vidal, "Violencia en el noviazgo de adolescentes de bachillerato modelada por la violencia interparental. Uaricha", *Revista de Psicología*, vol. 14, núm. 32, 2017, pp. 61-70, <http://www.revistauaricha.umich.mx/index.php/urp/article/view/152>, consultado en septiembre 2024.

lencia y sus diferentes actores. Sin embargo, hay precisiones indispensables para la comprensión de este fenómeno, como el hecho de que se refiere a los actos de violencia, omisión o negligencia por parte de adultos hacia menores de edad.

Ahora bien, en el protocolo de actuación de EMS no se nombra a estas acciones como maltrato escolar; en cambio, se les agrupa dentro del acoso u hostigamiento,³⁰ ya que este término se refiere a la violencia ejercida por alguien con mayor nivel jerárquico. Esto es importante, pues dicha clasificación podría impedir que se brinde la atención y el seguimiento adecuado, a los casos de maltrato escolar. Así, delimitar los diversos tipos de maltrato que existen y describir planes de acción ante ellos es un área de oportunidad en los protocolos de EMS.

Por su parte, Mejoredu sí hace alusión al maltrato, pero lo define como un descuido o trato negligente por parte de las personas responsables del cuidado de las Niñas, Niños y Adolescentes (NNA), o bien como violencia institucional —que se refiere a daños directos, indirectos y omisiones de las autoridades—; por ejemplo, lo relacionado con la aplicación incorrecta de leyes y reglamentos, al igual que con la falta de conocimiento sobre cómo tratar al alumnado. Además, engloban en este concepto las prácticas perjudiciales vinculadas a las costumbres o la cultura que dañan la integridad del estudiantado.³¹

Por otro lado, en Educación Básica sí se puntualiza claramente el término, pues la SEP lo define como:

El uso de la fuerza o poder a través de la violencia física, psicológica/emocional y/o negligencia u omisión que ejerza cualquier trabajador al servicio de la educación hacia los alumnos. Uno de los actores a considerar como principal responsable de ejercer maltrato escolar es la figura docente, debido a que los menores se encuentran bajo su cuidado durante la mayor parte del tiempo de la jornada escolar, esto no quiere decir que alguna otra figura educativa o personal del centro escolar este exento de ejercer este tipo de violencia.³²

³⁰ SEP, "Protocolo para la convivencia armónica...", op. cit., p. 15.

³¹ Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), "La violencia entre estudiantes de educación básica y media superior...", op. cit., p. 22.

³² SEP, "Protocolos de detección, detección y actuación en caso de abuso sexual infantil y mal-

Aunado a lo anterior, es preciso señalar que, igual que el acoso escolar y sus variantes, el maltrato escolar también se ejerce mediante otras violencias como la sexual o la de género. Así pues, la concatenación de violencias hace del análisis de este fenómeno una tarea más compleja.

Violencias de estudiantes a personal escolar: ¿acoso u hostigamiento escolar?

Hasta el momento, no existe un término en específico para referirse a las violencias que ejerce el estudiantado hacia el personal escolar (docentes, administrativos y directivos) y, en consecuencia, tampoco están incluidas en los protocolos de actuación para la convivencia escolar y erradicación de las violencias. En el protocolo de EMS, cuando se habla de hostigamiento se incluye en esta categoría cualquier acto violento o de omisión entre los integrantes de la comunidad escolar, lo cual podría dar cabida para hablar de las violencias del estudiantado hacia el personal escolar como un tipo de hostigamiento. Empero, etiquetarlas implica revisar tanto las situaciones que agrupa como otros términos que podrían servir para nombrarlas.

Ahora bien, es un hecho que este tipo de violencia existe, por lo que al no nombrarla y reconocerla como tal en los documentos oficiales el personal escolar queda desprotegido y en desventaja. Esta problemática afecta con mayor asiduidad en el profesorado, pues regularmente se les asignan responsabilidades de diversa índole (académicas, emocionales, de protección, entre otras). Aunado a ello, como trabajadores están expuestos a otras tantas formas de violencia como el acoso laboral, la violencia institucional, la violencia de género y el acoso u hostigamiento sexual.

Así pues, para llegar a un término que defina este fenómeno, se plantean las siguientes interrogantes: a) ¿La violencia de estudiantes hacia el personal escolar es un tipo de acoso laboral que ocurre en una escuela, pero no una violencia escolar?; 2) ¿Se trata de un tipo de hostigamiento y, por tanto, se relaciona con un cambio en las relaciones de poder que atribuye al estudian-

trato escolar en escuelas de Educación Básica", Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos, México, 2024, p. 11, <https://goo.su/1e7YruA>, consultado en septiembre 2024.

te una posición más alta en la jerarquía escolar? y; 3) ¿Es un tipo de acoso escolar, lo cual implica asumir que el nivel jerárquico del personal escolar y estudiantes es el mismo?, ¿habría que asumir que el poder, tal como propone Foucault, no se posee, sino que se ejerce y por tanto cambia de dirección en situaciones distintas?

Para responder a la primera pregunta —si este tipo de violencia se ubica en la categoría de violencia laboral u escolar—, es útil recordar que, según Cuellar et al., la violencia laboral es un acto de uno o varios miembros de la organización con la intención de dañar a otros compañeros y puede darse en cualquier contexto organizacional, como una escuela. Además, las autoras señalan, con base en datos de la Organización Internacional del Trabajo, que la escuela es uno de los espacios de mayor violencia para los y las trabajadoras.³³ Si bien las violencias que ejerce el estudiantado pueden llegar a ser un riesgo laboral para docentes, administrativos y directivos —pues les causan daño psicológico, físico, patrimonial y hasta emocional—, no podrían considerarse violencia laboral porque las y los estudiantes no son integrantes de la organización, sino los que reciben el servicio que esta ofrece. Por ende, las violencias de estudiantes hacia trabajadores de la educación son una forma de violencia escolar.

La segunda interrogante se relaciona con la posibilidad de llamarle hostigamiento a la violencia de estudiantes hacia docentes. Retomando el concepto de hostigamiento que usa el protocolo de actuación de la EMS,³⁴ el cual ya fue citado en este capítulo, alude a todo acto que implique un daño u omisión y que suceda entre cualquier sujeto que conforma la comunidad escolar (estudiantes, docentes, administrativos, directivos y familias). Por lo tanto, podría pensarse que incluye las violencias entre distintas figuras que participan en el entorno escolar, no obstante, en el protocolo se aclara que las agresiones definadas como hostigamiento se dirigen hacia el estudiantado. Con lo anterior, una vez más se evidencia la necesidad de clarifi-

³³ Sara Nancy Susana Cuellar Celaya, Irma Guadalupe González Corzo y Mabel Osnaya Moreno, El acoso psicológico entre compañeros docentes de una zona escolar de educación media superior del Estado de México, Memorias del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Prácticas educativas en espacios escolares, COMIE, Acapulco, Guerrero, 2019, p. 14, <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2302.pdf>, consultado en agosto 2024.

³⁴ SEP, *Protocolo para la convivencia armónica...*, op. cit., p. 15.

car estos conceptos en los protocolos, pues las diversas definiciones de hostigamiento dan cabida a considerar a actores distintos.

Ahora bien, si se toma la definición hostigamiento relacionada con conductas sexuales abusivas, este se distingue porque sucede en una relación de subordinación en el ejercicio del poder, como lo señala Quintero en su trabajo sobre acoso y hostigamiento sexual en espacios escolares.³⁵ En consecuencia, nombrar los actos de violencia hacia el personal escolar por parte del estudiantado como hostigamiento implicaría considerar que esta se encuentra en una posición de mayor nivel jerárquico en la institución educativa. Y podría pensarse que eso es cierto si se consideran los cambios en el paradigma educativo, pues el estudiante y la comunidad pasaron a ser el centro del proceso de aprendizaje. No obstante, la autoridad del profesorado, así como la de directivos o administrativos no puede ejercerse en un contexto democrático y con la participación del alumnado.

Así pues, la situación es más compleja, ya que las figuras educativas y administrativas sí se encuentran en un mayor nivel jerárquico oficialmente, tanto por su mayoría de edad como porque son las y los responsables de la toma de decisiones, aun cuando exista malestar en el estudiantado y cuestionen su autoridad, principalmente la docente. Por tal razón, las violencias de estudiantes hacia el personal escolar no podrían considerarse como un tipo de hostigamiento. Aun cuando en la práctica en ocasiones parezca que el poder cambia de manos. Lo anterior, se relaciona con el tercer punto a reflexionar, si las violencias de estudiantes hacia el personal escolar podrían considerarse un tipo de acoso escolar. Varios estudios denominan a este tipo de violencias como acoso, *bullying* hacia docentes³⁶ o violencia estudiantil contra docentes,³⁷ debido a que se enfocan específicamente en esa relación y

³⁵ Sandra Ivette Quintero Solís, "El acoso y hostigamiento sexual escolar, necesidad de su regulación en las Universidades", *Revista de estudios de género La ventana*, núm. 51, 2020, p. 247, <https://www.scielo.org.mx/pdf/laven/v6n51/1405-9436-laven-6-51-245.pdf>, consultado en agosto 2024.

³⁶ Rosalva Ruiz-Ramírez, Emma Zapata-Martelo, Fortunato Ruiz-Martínez y José Luis García-Cué, "Manifestaciones del bullying docente en la Universidad Autónoma Chapingo, México", *Revista de El Colegio de San Luis*, vol. X, núm. 21, 2020, p. 7, <https://www.scielo.org.mx/pdf/rcsl/v10n21/2007-8846-rcsl-10-21-00026.pdf>, consultado en octubre 2024.

³⁷ Delia Patricia Pérez Márquez, J. Isaac Uribe Alvarado, Teresa Margarita Torres López y Roberto Oropeza Tena, "Violencia estudiantil contra docentes. Estudio de caso en una secundaria pública del estado de Jalisco", *Diálogos sobre educación*, vol. 13, núm. 24, 2022, pp. 1-2,

quizás también porque se presenta con mayor frecuencia que la dirigida a los directivos o administrativos. En esa línea Pérez et al. lo definen como acciones directas o indirectas, individuales o colectivas por parte de alumnos, que se realizan con la intención de hacer daño a un docente: se presenta principalmente como conductas disruptivas, al igual que en la forma de violencia verbal, física, patrimonial y virtual. Las consecuencias que se han observado en los docentes son depresión, ansiedad y, en general afectaciones en la salud mental.³⁸

Oficialmente, el personal escolar se encuentra en una posición de poder y el estudiantado en una de subordinación; sin embargo, si se piensa que el poder, como lo entiende Foucault, se manifiesta a un nivel microsocioal, los roles podrían cambiar, pues el poder es “el efecto del conjunto [de las] posiciones estratégicas, efecto que manifiesta y a veces acompaña la posición de aquellos que son dominados”.³⁹ En este sentido, las y los estudiantes pueden tener mayor poder que el personal escolar en ciertas situaciones, aun cuando el rol jerárquico oficial sea otro. En relación con lo anterior Gómez, en un estudio que llevó a cabo en secundarias, encontró que el alumnado busca imponerse sobre la autoridad del docente, mediante el rumor, la burla, el desprestigio, la unión grupal y acciones que buscan evidenciar la falta de control grupal o menospreciar la forma en la que transmite conocimientos.⁴⁰

Así pues, con base en los argumentos expuestos, podría decirse que las violencias de estudiantes hacia el personal de la escuela son un tipo de acoso escolar, a pesar de que implican a actores con diferentes posiciones y jerarquías ya que se produce un desequilibrio de poder en ciertas situaciones. Además, debe considerarse que los actos violentos en cuestión pretenden causar daño —física, emocional, psicológico o patrimonial—, al personal escolar tanto en interacciones en el aula como en intercambios virtuales, de manera reiterada. Por ello, se propone nombrar este fenómeno como

<https://www.scielo.org.mx/pdf/dsetaie/v13n24/2007-2171-dsetaie-13-24-00004.pdf>, consultado en octubre 2024.

³⁸ Ibid., p. 4, 7-8.

³⁹ Michael Foucault, *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, México, 2001 [1976], p. 33.

⁴⁰ Antonio Gómez Nashik, “La violencia de alumnos hacia maestros en escuelas secundarias de Colima, México”, *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 51, núm. 29, 2014, pp. 19-34, <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25687/20607>, consultado en octubre 2024.

violencia estudiantil, al igual que hicieron Pérez et al.,⁴¹ porque evidencia al agresor, o bien *violencia estudiantil contra el personal escolar*, si se busca mencionar a la víctima, pues así no sólo se refiere a profesores, sino también a directivos y administrativos, todos ellos expuestos a estas agresiones.

Dimensiones de la violencia según Galtung

Hasta el momento se han definido las violencias escolares, así como otras formas de violencia con las que se superponen, pero no se han explorado sus dimensiones, por lo que ese será el propósito de este apartado. Existen diversas formas de clasificar las dimensiones de las violencias escolares por ejemplo, Domínguez et al. proponen la siguiente clasificación con base a sus manifestaciones e involucrados: violencia del alumnado hacia el alumnado, violencia del alumnado hacia el profesorado y amenazas entre estudiantes, violencia del profesorado hacia el alumnado, interrupción en el aula, violencia física del alumnado, exclusión social y violencia física indirecta.⁴² Por su parte, Del Tronco y Madrigal identifican tres dimensiones de la violencia escolar: la violencia entre pares, la institucional y la de los entornos sociales.⁴³

Ahora bien, dichas clasificaciones se semejan a la propuesta por el sociólogo noruego Johan Galtung, que explora las dimensiones y raíces de la violencia. Para este autor, la primera dimensión es la violencia directa, que podría tener lugar entre pares, al igual que entre alumnos y otros actores; mientras que la segunda y tercera son la estructural y la cultural, que se equiparan con la violencia institucional y de los entornos sociales. No obstante, la postura de Galtung es más amplia y permite comprender la complejidad de las violencias escolares, así como dejar de normalizarlas, pues hace visible aquello que parece la parte oculta de un *iceberg*. Usar esta me-

⁴¹ Delia Patricia Pérez Márquez, et al., "Violencia estudiantil contra docentes...", op. cit., pp. 1-2.

⁴² José Domínguez Alonso, Enrique Álvarez Roales y Elia Vázquez Varela, "Dimensiones predictivas del constructo violencia escolar en la educación secundaria obligatoria", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 35, núm. 2, 2017, p. 344, <https://revistas.um.es/rie/article/view/259471/214031>, consultado en octubre 2024.

⁴³ José del Tronco Paganelli y Abby Madrigal Ramírez, "Violencia escolar en México...", op. cit., p. 24.

táfora será útil para distinguir la violencia directa (lo que se ve), de la estructural y cultural (lo que puede distinguirse a simple vista).

Para Galtung, la violencia directa se refiere a los actos que claramente dañan a una persona o grupo, como los abusos físicos o verbales e incluye en esta categoría violencias graves como ataques armados, asesinatos o actos de tortura.⁴⁴ En el contexto escolar, en cambio, se observa en la forma de empujones, golpes, gritos, insultos, daño a propiedad, abuso sexual, entre otros. Pese a su notoriedad, algunas personas la justifican o legitiman debido a las condiciones estructurales de las organizaciones sociales.

Ahora bien, la legitimidad de la violencia directa se sustenta en la violencia estructural, la cual se refiere a los sistemas y estructuras que originan y perpetúan las desigualdades. Tal es el caso de las normas, leyes o formas de organización que condicionan la libertad de ciertos grupos o personas, propician una discriminación sistemática o condicionan el pleno goce de los derechos humanos. Ejemplos de este tipo de violencia son la inequidad, la desigualdad en la distribución del poder —manifestada en la pobreza extrema—, la marginación o las políticas que han excluido a mujeres u otros grupos de gozar sus derechos, como el de votar y ser votado.⁴⁵ En el contexto escolar, las violencias estructurales ponen en desventaja social a quienes tienen menor poder, viven marginados o les han negado sus derechos humanos; es decir, la violencia estructural que ya padecen los deja en una situación desigual en el contexto escolar, lo que resulta en otras violencias y los pone en riesgo de ser víctimas de violencias directas.

Por otro lado, los elementos simbólicos de la cultura, como valores, normas, tradiciones, creencias y prácticas sociales, conforman la violencia cultural, pues legitiman tanto la violencia directa como la estructural. Estos derechos se transmiten y se reproducen por medio de la familia, la religión, los medios de comunicación e incluso la misma escuela; en otras palabras, son la base de los prejuicios de género, etnia, religión, clase, entre otros.

⁴⁴ Johan Galtung, *Violencia cultural*, Gerniza Gogaratz, España, [1989] 2003 (Traducción Teresa Toda), p. 10, <https://goo.su/Xz2tdew>, consultado en octubre 2024.

⁴⁵ Johan Galtung, "Violence, Peace, and Peace Research", *Journal of Peace Research*, vol. 6, núm. 3, 1969, pp. 174-175, <https://goo.su/PJ6OrM>, consultado en octubre 2024.

Los tres tipos de violencias funcionan como un sistema que perpetúa las limitantes para acceder a condiciones de vida dignas. Por ello, Galtung propone pensarlas como un triángulo vicioso de la violencia,⁴⁶ en la base se encuentran la violencia estructural y la cultural, que no suelen ser evidentes, pues permanecen ocultas como la parte sumergida de un *iceberg*, pero sostienen o hacen posible la violencia directa, que sobresale como la punta de un *iceberg*.

Llegar al punto de estudiar de las violencias como un fenómeno que afecta la vida digna de las personas —porque interviene en el pleno goce de los derechos humanos, a una vida libre de violencia, a la educación, a la salud, a la igualdad, entre otros— y tener una clasificación de las violencias escolares que existen, ha sido un proceso largo que comenzó con el reconocimiento del maltrato escolar. De acuerdo con Mejoredu, la exclusión y discriminación, por parte de las escuelas, de quienes no pertenecían a la elite, así como el uso de la violencia como herramienta para disciplinar al alumnado eran incuestionables, hasta el año 1924, cuando la organización *Save the children* impulsó la noción de los derechos de la niñez. Si bien se han dado pasos para atender esta problemática, como la implementación de vías para su denuncia la violencia escolar persiste, pues el imaginario social la legitima y le permite cambiar de forma, adaptándose a distintas épocas. Como ejemplo de lo anterior se tiene que el acoso escolar no era reconocido como tal, sino como una conducta propia de ese rango de edad y que fortalecía el carácter del alumnado. Fue hasta el año 1973, que el pionero sueco en los estudios sobre acoso escolar, Dan Olweus, comenzó a cuestionar este tipo de interacciones entre pares. Además, la visibilización del fenómeno debido a actos violentos cada vez más graves y alarmantes ha causado un *sentimiento de violencia*, concepto retomado del sociólogo francés François Dubet, que alude a una sensación de temor constante.⁴⁷

Ahora bien, como mencionan Saucedo y Guzmán, de 1992 al 2007, la multiplicidad de definiciones y situaciones en las que tienen lugar conductas con la intención de hacer daño han mostrado la necesidad de considerar

⁴⁶ Johan Galtung, *Violencia cultural*, op. cit., p. 15., <https://goo.su/PJ6OrM>, consultado en octubre 2024.

⁴⁷ Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), *La violencia entre estudiantes de educación básica y media superior...*, op. cit., p. 13.

el contexto al analizar cada caso. Aunado a ello, otras aristas han cobrado relevancia al tratar de explicar el fenómeno, como su origen, manifestaciones, dimensiones y consecuencias al igual que la gravedad con la que ocurre y su relación con factores como el género, la familia o el entorno.⁴⁸ Para dar seguimiento a esta idea, en el siguiente apartado se exponen algunas de las posturas que explican el origen y las consecuencias de las violencias escolares desde diversos enfoques.

Causas y consecuencias de violencias escolares desde de distintos enfoques

La comprensión de las violencias escolares también requiere explorar su origen y las consecuencias. Estos aspectos se estudian desde enfoques psicológico, social, estructural-cultural, incluso existen posturas más complejas que los analizan en distintos ámbitos. En esta sección se describen algunas de esas perspectivas, con el fin de demostrar la importancia de partir de o construir, posturas teóricas que reflejen las realidades sociales o brinden explicaciones más cercanas a ellas al estudiar este fenómeno. Dichas perspectivas son: la psicológica, la social o estructural, la cultural y la multifactorial.

De acuerdo con Ayala-Carrillo, la postura psicológica, parte de la idea de que una persona ejerce violencia debido a sus características personales como trastornos psíquicos, toxicomanías, predisposición a comportamientos agresivos o historia de maltrato. Además, se asume que tanto víctimas como agresores tienen características que favorecen su posición en esa relación de poder: a las víctimas se les asocia con baja autoestima, miedo, conductas pasivas, dificultad para comunicarse y aislamiento; mientras que a los agresores se les vincula con comportamientos disruptivos, abuso de la fuerza o dificultad para apearse a las normas. Entre las consecuencias para

⁴⁸ Claudia Lucy Saucedo Ramos y Carlota Guzmán Gómez, "La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos", *Cultura y representaciones sociales*, vol. 12, núm. 24, 2018, pp. 213-245, <https://doi.org/10.28965/2018-024-08>, consultado en octubre 2024.

las víctimas se menciona el daño psicológico, el desarrollo de adicciones e incluso el suicidio.⁴⁹

No obstante, dicho enfoque deja fuera variables que requieren integrarse a la explicación del fenómeno, como aquellas que den cuenta del porque de esas conductas a nivel individual. En cambio, los enfoques sociales o estructurales, se basan en el análisis de las interacciones en el entorno para explicar cómo varias conductas son aprendidas socialmente y consecuentemente, reproducidas. Saucedo y Guzmán, citando el Estado del Conocimiento sobre violencias del año 2003 de Alfredo Furlán, en la década que comprende los años del 1992 al 2002, señalan que los estudios que predominaban sobre este tema eran realizados en el sector salud, pues los factores asociados a estos comportamientos son las adicciones, la violencia intrafamiliar y cambios en el rendimiento escolar,⁵⁰ es decir, aspectos relacionados con el entorno social del alumno.

En los trabajos con dichos enfoques se ha empleado la fenomenología, el interaccionismo simbólico, la teoría del reconocimiento y la teoría del aprendizaje social. Mejía identifica que, varios estudios de esta línea, parten de la idea de que existe una relación entre la desensibilización, las adicciones y las conductas violentas, mientras otros vinculan la violencia con la exclusión educativa y la discriminación que causa el abandono escolar.⁵¹ En otras palabras, si el entorno del alumno entiéndase la familia, la escuela y la comunidad, es violento, es posible que se convierta en agresor o víctima.

Por su parte, Cossio y Carrillo, señalan que la teoría del aprendizaje social, desde la postura de Bandura y Walters en 1974, plantea que los modelos agresivos de interacción son aprendidos de la familia y la subcultura, a la vez que son un resultado del modelamiento simbólico. Otros estudios de la misma línea de pensamiento identifican que la falta de competencias sociales y capital social en los agresores son factores que propician la vio-

⁴⁹ María del Rosario Ayala-Carrillo, "Violencia escolar: un problema complejo", *Ra Ximhai*, vol. 11, núm. 4, 2015, pp. 498-500, <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596036.pdf>, consultado en octubre 2024.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 216.

⁵¹ Juana María Guadalupe Mejía Hernández, "Educación Media Superior", en Alfredo José Furlán Malamud, María Teresa Prieto Quezada y Nidia Eli Ochoa Reyes (coords.), *Estados del conocimiento 2012-2021. Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas en México*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México, Área temática 15, vol. 6, 2021, pp. 344-395.

lencia. Los mismos autores señalan que John Bowlby, en su teoría del apego del año 1969, considera que los comportamientos violentos son producto de los estilos de crianza. El autor respalda su postura con la teoría de la mente, que explica la violencia por medio de la capacidad social de los agresores para interpretar los estados mentales propios y de los otros, lo cual le pone en ventaja ante situaciones de conflicto.⁵²

En cambio, Agüero afirma desde una perspectiva estructural funcionalista, que el mensaje de socializar y reproducir la violencia esta implícito en las interacciones sociales, y esta causa distintos tipos de violencias en las escuelas.⁵³ En una línea similar, Nahuel y Pogliaghi, parten de un enfoque estructural en el que los significados que se atribuyen a las violencias se conforman en las interacciones sociales, pero consideran que también se configuran según el contexto, por tal razón, es necesario ser sensibles a las particularidades de la situación y la subjetividad de cada persona. Estos autores retoman las ideas de Paul Ricoeur, Teun Van Dick y Morton Kaplan para plantear su propuesta.⁵⁴ Por su parte, Pérez-Castro y Piña, siguiendo a Émile Durkheim, señalan que las instituciones educativas tienen un papel relevante en la reproducción de la violencia, pues no sólo transmiten saberes académicos, sino también los valores con los que se forman las y los jóvenes.⁵⁵

En cambio, López Retana retoma la idea goffmaniana de las cadenas rituales de interacción, citada en Randall Collins, que distingue dos dimen-

⁵² Alejandra Cossio González y José Carrillo Navarro, "El uso de las tic como espacios de violencia entre los jóvenes: Estudio de caso a nivel bachillerato; Preparatoria Vocacional, UDEG 84", en José Claudio Carrillo Navarro (coord.), *Nuevas subjetividades de las prácticas de la violencia de los jóvenes en las redes sociales*, Universidad de Guadalajara, México, 2019, pp. 81-142, https://www.researchgate.net/publication/346659054_Libro_Nuevas_subjetividades_de_las_practicas_de_violencia_de_los_jovenes_en_las_redes_sociales, consultado en noviembre 2024.

⁵³ Mercedes Agüero Servín, "La investigación acerca del acoso y violencia escolares en México", *Revista Digital Universitaria (rdu)*, vol. 21, núm. 4, 2020, pp. 1-15, doi: <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.4.2>, consultado en noviembre 2024.

⁵⁴ Pablo Nahuel di Napoli y Leticia Pogliaghi, "Significados de la violencia desde la perspectiva de estudiantes mexicanos y argentinos", *Sinéctica*, núm. 53, 2020, pp. 1.23, [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-015](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-015), consultado en noviembre 2024.

⁵⁵ Judith Pérez-Castro, y Juan Manuel Piña, "La ética profesional de profesores de educación media superior", *La visión estudiantil*, vol. 12, núm. 23, 2021, pp. 1-23, <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.710>, consultado en noviembre 2024.

siones de la violencia: una afectiva o no racional y otra estructural e instrumental. Esto significa que una persona responde de manera violenta y afectiva si la situación altera el orden de los rituales de interacción aprendidos, lo que implica que los sujetos tienen objetivos o significados distintos en ese momento de comunicación. El asunto es que estos momentos de desestabilización del orden pueden llegar a convertirse en rituales, especialmente en el contexto escolar, dando paso a la violencia escolar. Esto sucede porque el componente emocional hace que el agresor busque la repetición de la situación para sentir de nuevo las emociones que le produjo inicialmente. Collins llama a este fenómeno *violencia ritual*.⁵⁶

Así pues, los enfoques revisados hasta el momento implican un análisis más complejo de la violencia. Muchos de ellos no se usan de forma exclusiva, pues la tendencia va hacia la integración de más variables. En este sentido, el enfoque estructural también se ha nutrido de las perspectivas culturales. Autores como Johan Galtung, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron han sido retomados para explorar la violencia desde un enfoque estructural y cultural, lo que implica posar la mirada sobre las normas escolares y la cultura que se gesta en estas instituciones, más que en el contexto familiar o la situación psíquica el estudiante.⁵⁷

Entre los enfoques culturales se encuentran aquellos que brindan una perspectiva de género, la cual es una constante para analizar la relación de las violencias con las estructuras patriarcales. Estrada, Zárate e Izquierdo, con base en teóricos como Pierre Bourdieu, Marta Lamas y Gale Rubin, mencionan que la cultura está impregnada de dichas estructuras, desde las cuales se ejerce violencia sexista y homofóbica. Por lo tanto, considerar que el análisis de las violencias requiere un enfoque interdisciplinario, que visibilice cómo las violencias están impregnadas de significados de género.⁵⁸

⁵⁶ Alvin López Retana, "La violencia escolar en instituciones de educación media superior en México, desde la perspectiva de las cadenas rituales de interacción", *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, vol. 2, núm. 2, 2022, pp. 87-114, <https://rieeb.iberomex.mx/index.php/ries/article/view/39>, consultado en noviembre 2024.

⁵⁷ Rodolfo Cruz Vadillo, Emma Verónica Santana Valencia y Paulina Iturbide Fernández, "Violencia escolar o violencia educativa: el dilema no planteado desde el profesorado", *Diálogos sobre educación*, vol. 13, núm. 24, 2022, pp. 1-25, <https://doi.org/10.32870/dse.v0i24.1046>, consultado en noviembre 2024.

⁵⁸ Olga Nelly Estrada Esparza, Griselda Diana Zárate Conde e Isabel Izquierdo Campos, "Género, violencia y el discurso del cyberbullying en el nivel de educación media superior", *Opción*,

Por su parte, Baltazar-Rangel, siguiendo a Joan Scott señala que el género se conforma por un sistema de relaciones de poder, al igual que sucede en las violencias escolares. Por tal razón, se precisa de los constructos de la teoría feminista para acentuar las particularidades del fenómeno atendiendo la variable sexo. Aunado a ello, con base en planteamientos de Teresita de Barbieri, resalta la importancia de observar el fuerte vínculo entre los roles tradicionales de género en las dinámicas familiares y la configuración o promoción de cierto tipo de dinámicas en las relaciones entre pares en las escuelas.⁵⁹

Tal relación se explora en la pedagogía negra de Alice Miller, la cual, según Espinoza, señala que los rasgos de personalidad violentos surgen principalmente de la familia, debido a que la regulación de conducta normalizada se basa en mostrar quién tiene el poder y esto se realiza por medio de la violencia.⁶⁰ Esto marca las formas de relacionarse con otros y, por ello, existe mayor posibilidad de que se reproduzca esa forma de interactuar en otros espacios, como el escolar, por ejemplo, en la relación entre docente y alumno.

En los enfoques integradores o multicausales se toman en cuenta los factores personales, familiares, sociales y escolares que comparten la mayoría de los estudios para la explicación de las violencias. Entre estos enfoques se encuentra el sistémico, como el Modelo Ecológico de Urie Bronfenbrenner, que, de acuerdo con Espinoza, parte de que el comportamiento de una persona debe comprenderse a la luz de su entorno. Además, indica que existen sistemas interrelacionados en los que se conforman roles y relaciones interpersonales: el ontosistema (biología, genética), el microsistema (red

vol. 32, núm. 13, 2016, pp. 954-978, <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048483045.pdf>, consultado en noviembre 2024.

⁵⁹ Sara Raquel Baltazar-Rangel, "Tú y yo somos diferentes, pero eso no te hace mejor. Un estudio sobre los estereotipos de género entre estudiantes de nivel medio superior", *Ra Ximhai*, vol. 12, núm. 1, 2016, pp. 127-143, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146696008>, consultado en noviembre 2024.

⁶⁰ Laura Espinoza Ávila, *Violencia en la relación pedagógica en la educación media superior. Entre la visión humanista de Alice Miller y la ecología sistémica de Urie Bronfenbrenner*. Tesis doctoral. Centro de Investigación Multidisciplinaria en Educación. Universidad Autónoma del Estado de México, México, 2020, p. 33, https://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/110236/Violencia_en_la_relacion_pedagogica_Laura_Espinoza_DEDH.pdf?sequence=2&isAllowed=y

más próxima, la familia tiene un papel importante), el mesosistema (red de dos o más entornos, el grupo escolar es un ejemplo de este), el exosistema (comunidad más próxima: iglesia, escuela, medios de comunicación, instituciones recreativas, laborales), el macrosistema (creencias, cultura, ideología, sistema económico), el cronosistema (factores de carácter histórico) y el globosistema (eventos de carácter natural como los fenómenos meteorológicos). Este modelo propone que para el estudio de la violencia deben considerarse los roles, las interacciones inmediatas del individuo, la respuesta emocional que tiene ante ellas, la comunicación e influencia de los grupos de pertenencia o de instituciones como la familia y la escuela, así como el contexto histórico social, que brinda una comprensión contextual de las violencias en un tiempo y espacio determinados.

Así pues, las posturas teóricas recopiladas en este apartado ofrecen miradas distintas para explicar las violencias escolares; sin embargo, es importante conocer aquellas que se enfocan en brindar posibilidades para solucionarla, las que buscan construir una cultura de la paz.

La otra cara de la violencia: educación para la paz

La educación para la paz es un enfoque pedagógico que busca promover de una manera vivencial la construcción de relaciones armónicas: es decir, busca incidir y no sólo comprender o explicar. Por tanto, se enfoca en una posible solución o reducción de las violencias escolares, por medio de la construcción de una cultura de paz. Para ello, parte de herramientas como el diálogo para la solución de conflictos, la formación en valores, y el fomento de una cultura de la legalidad y los derechos humanos. Así pues, en esta sección del capítulo se sintetizan algunas de las posturas y posibilidades de acción contra las violencias escolares.

Mejía señala que la etnografía para la paz es un frecuentemente abordada en conjunto con la filosofía de la liberación de Enrique Dussel, la convivencialidad de Iván Illich, la filosofía para hacer las paces de Vincent Martínez, la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire, la pedagogía de la

convivencia de Jares y la transformación de conflictos de Lederach.⁶¹ En esa misma línea Gatica y Salazar indican que John Paul Lederach es un referente importante en el tema de la transformación de conflictos, pues asegura que debe mirar el conflicto como una posibilidad de cambio y no como algo negativo. Para ello, es necesario fomentar la multiculturalidad como forma de reconocimiento de la diversidad la cual implica tener interacciones dialógicas no sólo con quienes comenten la infracción, sino con todas las personas de la comunidad escolar.⁶² Por su parte, Luna et al. analizan los estilos de manejo de conflictos desde un enfoque comunicativo planteado por William Kimsey y Rex Fuller en el año 2003 específicamente para la población adolescente, el cual afirma que las y los jóvenes resuelven mejor los conflictos cuando hablan con su vocabulario, que es parte de su cultura.⁶³

En cambio, Alba Meraz retoma a Georg Simmel y a Niklas Luhmann para definir el conflicto como una situación en la que existen intereses contradictorios entre dos personas, las cuales buscan neutralizar al oponente. Por lo tanto, en el conflicto es posible identificar los significados de las relaciones humanas, los roles y las posiciones comunicativas dentro de un sistema. Además, plantea que la solución del conflicto requiere de la dimensión racional/afectiva, pues la comprensión de las emociones del otro es fundamental para llegar a acuerdos. En este sentido, el tipo de autoridad del profesorado favorece el diálogo y la toma de acuerdos, especialmente la que define como autoridad positiva.⁶⁴

En una línea similar, Briseño indica que la teoría del aprendizaje social de Bandura tiene relevancia en la construcción de la paz, pues encuentra en

⁶¹ Juana María Guadalupe Mejía Hernández, "Educación Media Superior...", op. cit., pp. 344-395,

⁶² Gualberto Gatica Reyna e Irma Isabel Salazar Mastache, "Abordaje de conflictos en la educación media superior del Estado de México", *Ra Ximhai*, vol. 11, núm. 1, 2015, pp. 51-62, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46139401003>, consultado en diciembre 2024.

⁶³ Alejandro César Antonio Luna Bernal, José María Nava preciado y Ana Cecilia Valencia Aguirre, "Diferencias de género en estilos de manejo de conflictos interpersonales en estudiantes de bachillerato", en Rosa Rojas y José María Nava (coords.) *Cultura de paz, equidad y democracia*, Cátedra UNESCO y Universidad de Guadalajara, México, 2022, https://www.cucea.udg.mx/include/publicaciones/coorinv/pdf/Cultura_de_paz_equidad_y_democracia.pdf, consultado en diciembre 2024

⁶⁴ Alejandro Roberto Alba Meraz, "Conflicto, autoridad y argumentación. Elementos para pensar los caminos para la paz en el aula", *Sinéctica*, núm. 42, 2014, pp. 1-16, <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/26>, consultado en diciembre 2024.

la figura docente que frena el acoso escolar un inhibidor de la conducta. Según Briseño, la teoría del aprendizaje social de Bandura, tiene relevancia en la construcción de paz porque propone a la figura del docente como inhibidor de conductas disruptivas y por ende, tiene un rol importante para frenar el acoso escolar. Este rol puede ser asumido por el docente que interviene como mediador de conflictos utilizando el diálogo y promueve el desarrollo de la autoeficacia y la autorregulación en el alumnado.⁶⁵

En cuanto a la formación en valores y la cultura de la legalidad, Calleros parte de los planteamientos de Giovanni Marcello Iafrancesco Villegas y menciona la importancia de promover el valor del cuidado de los otros como eje fundamental en la ética y la moral. Esto con la finalidad de que se conforme como parte de la cultura de las personas y esté presente en todas las interacciones sociales. También señala la necesidad de comprender a la escuela como un lugar que reproduce violencias, pero que, paradójicamente, también las cuestiona y revierte, idea que retoma de Pierre Bourdieu. El autor añade a su postura la importancia de impulsar en la educación el juicio moral autónomo, para que las decisiones éticas no sean tomadas por mera obediencia, sino por convicción, idea que desarrolla apoyándose en Lawrence Kohlberg.⁶⁶

Otro aspecto fundamental en la construcción de paz, es la participación democrática en la creación de acuerdos de convivencia. Fierro et al. señala que es vital erradicar los reglamentos escolares que busquen incidir por medio del control y el castigo; y replantearlos con miras al desarrollo de conductas prosociales como la inclusión, la equidad, la participación y el manejo de conflictos.⁶⁷

⁶⁵ Tania Briseño Agüero, *Bullying y la percepción de estudiantes acerca de las actuaciones del profesor en la resolución de conflictos en un bachillerato en Morelos*, Tesis doctoral, Instituto de Ciencias de la Educación. UAEM, México, 2020, <http://riaa.uaem.mx/handle/20.500.12055/1545>, consultado en diciembre 2024.

⁶⁶ María Calleros Ortiz, "Cultura de la Legalidad: por qué y para qué en la Educación Media Superior", IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, vol. 5, núm. 8, 2014, pp. 29-35, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521651962005>, consultado en diciembre 2024.

⁶⁷ María Cecilia Fierro Evans, Patricia Carbajal Padilla, María Bertha Fortoul Ollivier y Paola Pedroza Obregón, *Análisis de reglamentos escolares en educación media superior. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México, 2019, <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1D253.pdf>, consultado en diciembre 2024.

Así pues, entre las posturas teóricas que han guiado las investigaciones sobre la violencia y la convivencia escolar en EMS, la educación para la paz se perfila como propuesta transformadora dentro del contexto escolar. Su enfoque integral busca la resolución no violenta de conflictos, así como la creación de un ambiente de convivencia armónico, inclusivo y equitativo. Basada en el diálogo, la formación en valores y la promoción de una cultura de la legalidad, marca la pauta para cambiar profundamente en la manera en que los estudiantes, los docentes y la comunidad escolar entienden y abordan las violencias y los conflictos. Lo anterior debido a que, desde esta perspectiva, el conflicto, lejos de ser una amenaza, es una oportunidad para el crecimiento colectivo —siempre y cuando se maneje con herramientas pedagógicas que fomenten la autorregulación, el respeto mutuo y el reconocimiento de la diversidad—. Por lo tanto, es imprescindible que las escuelas no solo sean espacios de transmisión de conocimiento, sino también de construcción de relaciones basadas en el respeto, la empatía y la solidaridad. De esta manera, contribuirá a la formación de ciudadanos comprometidos con la paz y la justicia social.

Reflexiones finales

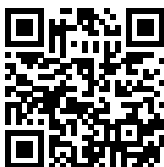
En este capítulo se recuperaron y analizaron diferentes conceptos de violencias escolares, así como los tipos que existen y la forma en la que se entrelazan con otras manifestaciones de la violencia. Además, se expusieron algunos enfoques teóricos que explican los factores que intervienen en la aparición de este fenómeno, desde varias aristas. Se mostró que, al estudiar una problemática tan compleja es preciso considerar diversas variables, lo que a su vez vuelve necesario usar enfoques multicausales. Finalmente, se mencionaron algunas propuestas teóricas que buscan dar solución de la violencia: la construcción de una cultura de paz.

A manera de cierre, se destacan algunos puntos importantes de este capítulo: a) es necesario esclarecer definiciones de los diferentes tipos de violencias escolares, así como sus involucrados en los protocolos de actuación de EMS, pues se identificaron vacíos que dan lugar a interpretaciones variadas; b) es preciso considerar un enfoque de género, al estudiar este

fenómeno pues permite evidenciar que las relaciones de poder están atravesadas por creencias sexo-genéricas que propician desigualdad entre personas por su sexo, orientación sexual o expresión de género; c) las violencias estudiantiles hacia el personal escolar, no están contempladas en los documentos oficiales sobre el manejo de violencias escolares; por lo tanto, es vital definir y analizar los roles de poder que se gestan entre educandos, docentes, administrativos y directivos; d) si bien en el estudio de la violencia escolar se recurre a enfoques que retoman constructos ya utilizados para el análisis de otros tipos de violencia, son útiles debido a la estrechez y concatenación de las violencias; y e) es necesario impulsar y socializar la postura de la educación para la paz en todos los eslabones del sistema de la EMS, para que la violencia no se combata con violencia, sino que se busque la resolución de conflictos mediante el diálogo, la educación socioemocional, y el respeto por la multiculturalidad.

Finalmente, se insiste en la importancia de investigar este fenómeno para construir nuevos andamios entre la teoría y las realidades, considerando las perspectivas de los involucrados, es decir, tomar en cuenta la perspectiva de la comunidad escolar al establecer protocolos de acción ante las violencias escolares, y al tratar de construir una cultura de paz.

4. Impacto de la violencia escolar en el bachillerato y su implicación en el derecho a una educación de calidad



OSCAR DANIEL MORENO ARIZMENDI*

<https://doi.org/10.52501/cc.335.04>

Introducción

La violencia escolar impide que los estudiantes accedan al derecho a recibir una educación de calidad, pues afecta su desarrollo como persona y desempeño académico. Por ello, es necesario investigar la violencia escolar, sobre todo en el bachillerato, pues es una etapa crucial en la vida y futuro de los adolescentes en México. La vida escolar no existe de manera aislada con respecto a su entorno social; por el contrario, la violencia presente en la sociedad permea las interacciones dentro de la escuela. No obstante, es preciso considerar también que la violencia escolar no es sólo el reflejo de los que ocurre en la sociedad, pues con frecuencia es la propia escuela la que produce violencia. Mencionan Del Tronco y Madrigal que la escuela no es un espacio aislado de la sociedad, aunque podría pensarse que la violencia experimentada afuera no penetra en su interior. La violencia escolar no es un simple reflejo de lo que ocurre en la sociedad, es también, a menudo, una institución productora de violencia, de ahí la importancia de la investigación llevada a cabo.¹

* Doctor en Educación. Docente del Centro de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios núm. 12 en Morelos y docente tutor de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4467-490X>

¹ José Del Tronco Paganelli y Abby Madrigal Ramírez, "Violencia escolar en México: una exploración de sus dimensiones y consecuencias", *Revista Trabajo Social UNAM*, México, 2016, p. 25-42, <https://doi.org/10.22201/ents.20075987p.2013.4.54048>, 2013, consultado en diciembre de 2024

Con base a lo anterior, este estudio abarcó cinco planteles de educación media superior: el CETis No. 12, el CBTis No. 76, la Escuela Preparatoria núm. 3 UAEM, el CBTis No. 168 y el CECyT 20. Dichos planteles están distribuidos en tres estados del país: Aguascalientes, Chiapas y Morelos. Para llevar a cabo esta investigación, estudiantes de distintos semestres respondieron una encuesta, y, quienes así lo desearan, fueron entrevistados personalmente. Con ambas técnicas de recolección de datos se buscó dar respuesta a una pregunta clave: ¿qué tipos de violencia perciben, experimentan, ejercen, justifican y naturalizan los estudiantes? Para, en un segundo momento, explorar también la siguiente cuestión: ¿cómo podemos fomentar entornos escolares más seguros, inclusivos y respetuosos, en los que se valore la diversidad y se promueva una convivencia armónica?

Responder estas preguntas es esencial para construir espacios de aprendizaje que favorezcan trayectorias escolares continuas, exitosas y equitativas, es decir, para asegurar que cada estudiante tenga la oportunidad de desarrollarse plenamente en un entorno libre de violencia y discriminación.

Así pues, el objetivo central de este capítulo es explorar cómo las violencias que se viven perciben y naturalizan en los espacios escolares del tipo medio superior afectan el derecho a una educación de calidad, así como identificar las formas, causas, justificaciones y consecuencias de las violencia escolares desde la voz de los propios estudiantes

El escenario: la violencia escolar como estudio

“La violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos”, Saucedo y Guzmán² mencionan que el tema de la violencia escolar ha cobrado importancia en el campo de la investigación en las últimas dos décadas, y que el máximo interés desde entonces ha sido conocer cómo se manifiesta en las escuelas, así como sus causas, involucrados y consecuencias. Navarrete³

² Claudia Saucedo Ramos y Lucy Carlota Guzmán Gómez, “La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos”, *Revista cultura y representaciones sociales*, México, 2018, p. 214, <https://doi.org/10.28965/2018-024-08>, consultado en diciembre de 2024.

³ Rómulo Eugenio Navarrete Noble, “En esta escuela, al que no es cábula, lo cabulean, Breve análisis sobre la violencia escolar en México”, *Boletín Científico de la Escuela Superior Atoto-*

indica que la frase “la letra con sangre entra” evidencia la larga historia de la violencia escolar.

A pesar de ser un fenómeno constante, el concepto de violencia escolar tiene múltiples acepciones e interpretaciones. En términos generales, se le considera una manifestación de abuso de poder, muchas veces visible para todos. En una línea similar, Estrada et al.⁴ señalan que la violencia se ejerce en contra de la razón, la naturaleza o la justicia, y puede surgir debido a la ausencia de autoridad en la familia o en las instituciones educativas.

En la discusión sobre el concepto de violencia escolar, Reyes, Hernández, Suárez, Díaz y Castañedas⁵ la definen como todas aquellas formas de maltrato que ocurren dentro y alrededor de las escuelas, afectando principalmente a los estudiantes. Esta violencia puede ser ejercida tanto por los estudiantes como por docentes u otros miembros de la comunidad educativa.

Asimismo, las autoras señalan la etapa de desarrollo en la que se encuentran los individuos como una de las principales causas de la violencia escolar pues los jóvenes muestran conductas inmaduras mientras construyen su identidad, establecen relaciones sociales, desarrollan su sentido moral y trabajan en el control de sus impulsos y emociones. Estos procesos pueden generar diversas problemáticas de riesgo, como la violencia en el ámbito escolar, lo que no solo dificulta la convivencia entre los estudiantes, sino que también afecta su rendimiento académico y bienestar emocional.

Por otra parte, Robles y Galicia⁶ destacan que este fenómeno forma parte de la realidad cotidiana de las instituciones educativas. Además, los

nilco de Tula, vol. 3, núm. 5, <https://doi.org/10.29057/esat.v3i5.1480>, consultado en diciembre de 2024.

⁴ Olga Nelly Estrada Esparza, Griselda Diana Zárate Conde e Isabel Izquierdo Campos, “Género, violencia y el discurso del (cyber)bullying en el nivel de educación media superior”, *Opción*, vol. 32, núm. 13, 2016, pp. 954-978. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048483045>, consultado en noviembre de 2024.

⁵ Adriana Reyes Chablé, María Guadalupe Hernández Castillo, Susana Suárez Pérez, Mireya Díaz Hidalgo y María Isabel Castañeda Jacobo, “Violencia en centros de educación media superior: prácticas prosociales como mecanismo de solución”, *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, vol. 7, núm. 2, marzo-abril, 2023, México, doi: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5974, p. 8567, consultado en noviembre de 2024.

⁶ Alba Luz Robles Mendoza e Iris Galicia Moyedo, “Violencia escolar, diagnóstico institucional”, en Ma. del Rosario Espinoza Salcido, *Dimensiones de la violencia en el ámbito educati-*

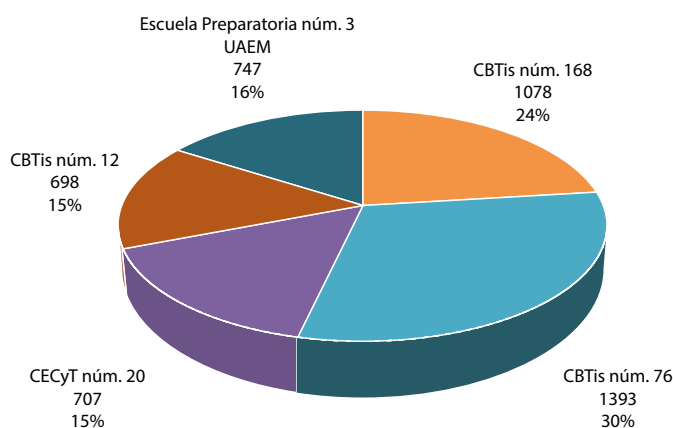
autores subrayan que la violencia escolar es un problema complejo que requiere ser abordado desde una perspectiva multidisciplinaria e interdisciplinaria, con un enfoque especial en los factores que contribuyen a su prevención.

Un ambiente académico permeado por diversas formas de violencia dentro de la comunidad educativa constituye una barrera significativa para el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes, pues estas dinámicas no solo afectan el rendimiento académico, sino también el bienestar emocional y social de todos los involucrados.

La violencia escolar como barrera para un aprendizaje de calidad

Para llevar a cabo este estudio se aplicó una encuesta a un total de 4 623 estudiantes. Como se mencionó anteriormente, la investigación abarcó cinco planteles distribuidos en tres estados del país: Aguascalientes, Chiapas y Morelos. La figura 4.1 muestra la participación estudiantil en cada plantel.

Figura 4.1. *Plantel donde cursa su bachillerato*



Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas al cuestionario de violencias escolares 2023.

Ahora bien, antes de analizar los hallazgos de este estudio, es importante mencionar otras investigaciones que se centran en cómo los estudiantes experimentan los diferentes tipos de violencia escolar a los que están expuestos, así como las nociones que tienen sobre el tema. Cabe recordar que el análisis de este fenómeno no solo permite dimensionar su magnitud, sino que también contribuye a prevenir o mitigar sus efectos perjudiciales.

El primer estudio a considerar es el del Consejo Ciudadano para la Seguridad y Justicia de la CDMX,⁷ pues señaló que en 2024 aumentaron 205% los reportes de *bullying* en comparación con el 2019. Entre los casos más recientes de acoso escolar se encuentra el de Fátima una menor de 13 años que presuntamente fue lanzada desde lo alto de las instalaciones escolares debido a su gusto por la música coreana. Además, el estudio reveló que el 45% de los casos de violencia escolar ocurren en secundaria, seguido de la primaria con 27%; y nivel medio superior con 17%. Del total de los reportes, el 49% tienen entre 12 y 15 años y el 55% de las afectadas son niñas y adolescentes.

Por otro lado, la ENDIREH⁸ (Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares) 2021 en el ámbito escolar, mostró que de las mujeres de 15 años y más que han asistido a la escuela, 32.3% experimentó algún tipo de violencia a lo largo de su vida como estudiante, en tanto que el 20.2% experimentó violencia de octubre de 2020 a octubre de 2021.

En añadidura, se encontró que la violencia física (18.3%) fue la de mayor prevalencia a lo largo de la vida escolar, en tanto que la violencia sexual (13.7%) fue la más experimentada en los últimos 12 meses. Además, la misma encuesta, pero específicamente para el estado de Morelos, señaló que el 17.4% de las mujeres de 15 años y más han vivido situaciones de violencia psicológica a lo largo de la vida escolar, y el 13.6% ha experimentado violencia de tipo psicológica en los últimos 12 meses.

⁷ Mejoredu (2021), La violencia entre estudiantes de educación básica y media superior en México, <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/informe-ejecutivo-violencia.pdf>, consultado en marzo 2024.

⁸ Endireh (2021), Encuesta Nacional sobre la dinámica de las relaciones en los hogares, fuente INEGI, <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/informe-ejecutivo-violencia.pdf>, consultado en marzo 2024.

Ahora bien, visibilizar la violencia escolar es de vital importancia, ya que, como señalan Prieto, Navarro y Jiménez,⁹ a menudo se percibe como algo “natural”, sin que los estudiantes sean plenamente conscientes de las implicaciones de sus acciones ni de sus repercusiones, en los demás y en ellos mismos. Esta falta de conciencia deteriora las relaciones de convivencia. Los autores también enfatizan que la violencia escolar adopta múltiples formas y puede darse en distintas direcciones: de las autoridades a los docentes y estudiantes, de los docentes a los alumnos, y entre los propios estudiantes. De manera similar, Del Tronco y Mondragón¹⁰ identifican, describen y cuantifican tres dimensiones de la violencia escolar, construidas a partir de tres tipos de vínculos: entre pares, entre autoridades y alumnos y entre actores externos e internos a la escuela.

Ahora bien, cabe mencionar que la violencia entre estudiantes suele ser subestimada o ignorada, sin que llegue a ser recocida como un problema que requiere atención.

Al respecto, López¹¹ señala que la sociedad ha naturalizado la violencia, del mismo modo en que, en su momento, consideró normales el machismo del padre de familia, el autoritarismo del policía, la ortodoxia del sacerdote, la corrupción del político o la doble moral social. Así, es posible afirmar que dentro del espacio escolar también se ha aprendido a convivir con la violencia. Por su parte, Gómez Nashiki¹² indica que el mismo funcionamiento institucional muchas veces no permite que los sujetos se den cuenta de los procesos que ahí se desarrollan y en consecuencia las prácticas quedan ocultas, o son normalizadas.

⁹ María Teresa Prieto Quezada, José Claudio Carrillo Navarro y José Jiménez Mora, “La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, 2005, pp. 1027-1045, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002704>, consultado en octubre de 2024.

¹⁰ *Ibidem*, pp. 27.

¹¹ Dayán López Bravo, “De la naturalización de la violencia a la banalización del mal”, *Ratio Juris*, vol. 12, núm. 24, enero-junio, 2017, pp. 111-125, doi: 10.24142/raju.v12n24a5. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=585761563005>, consultado en noviembre de 2024.

¹² Antonio Gómez Nashiki, “*Bullying*: el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima”, *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 18, Núm. 58, 2013, pp. 839-870, https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S140566662013000300008&script=sci_arttext, consultado en junio de 2025.

Los hallazgos que se compartan más adelante en este capítulo permiten vislumbrar cómo los estudiantes perciben la violencia en su entorno y en sus relaciones con amigos, familiares o docentes. Al responder sobre qué formas de violencia perciben, experimentan, ejercen, justifican y naturalizan dentro de sus instituciones educativas, comparten nociones diversas que reflejan su experiencia cotidiana en el ámbito escolar.

Ahora, retomando las investigaciones sobre la naturalización de la violencia, García et al.¹³ afirma que en el país aún persiste una cultura machista, la cual se aprende, se reproduce y se refuerza mediante estereotipos de género y conductas violentas. Además, indica que estas actitudes, al estar normalizadas, se reflejan en las relaciones interpersonales de los jóvenes y se replican dentro del recinto escolar, consolidándose como parte de su dinámica social.

Por su parte, Gómez y Gómez¹⁴ señalan que los estudiantes no solo experimentan violencia dentro del ámbito escolar, sino que también están expuestos a ella en su entorno comunitario, lo que impacta directamente en su desempeño académico. Los autores denominan a este fenómeno *dimensiones de la exposición a la violencia en la comunidad* y lo analizan en distintos niveles que van desde escuchar sobre actos violentos —como la actividad de bandas delictivas, robos o disparos—, hasta ser testigos directos o víctimas de estos hechos.

Con base en lo anterior, es claro que no podemos permanecer indiferentes ante esta problemática, pues ha llegado a confirmarse como una realidad que los estudiantes viven constantemente. En esa misma línea, Bazdresch¹⁵ usa el término de *cotidianidad escolar* para referirse a la parte de la vida en la escuela que se configura mediante la rutina y sus excepciones,

¹³ García Villanueva, Jorge Adara de la Rosa Acosta y Jessica S. Castillo Valdés, "Violencia: análisis de su conceptualización en jóvenes estudiantes de bachillerato", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 10, núm. 1, 2012, pp. 495-512, <http://biblioteca.clacso.edu.ar/colombia/alianza-cinde-umz/20140410101837/art.jorgegarcia.v.pdf>, consultado en noviembre de 2024.

¹⁴ Hugo Leonardo Gómez Hernández y Emilia Lucio Gómez-Maqueo, "Incidencia de exposición a la violencia en la comunidad en estudiantes adolescentes de la Ciudad de México", *Psicología y Salud*, vol. 26, núm. 2, 2016, pp. 217-224.

¹⁵ Miguel Bazdresch Parada, "La vida cotidiana escolar en la formación valoral: un caso", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 2, 2009, <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num2/art3.pdf>, consultado en diciembre de 2024.

las prácticas realmente existentes, la interacción en los patios y los intercambios entre la escuela y la vida exterior. Pues bien, el autor indica que es precisamente en esta cotidianeidad donde se manifiestan diversas formas de violencia; los estudiantes construyen sus representaciones sobre la violencia a partir de lo aprendido en casa y esto se entrelaza con lo que experimentan en los espacios escolares y en las interacciones cotidianas. En este sentido, las palabras, los gestos y las dinámicas sociales adquieren significados dentro del contexto en el que se aprenden. Desde la perspectiva de Bazdresch,¹⁶ el aprendizaje social moldea las respuestas que los individuos desarrollan para interpretar su entorno, integrándolas en una representación social que, aunque es interiorizada por cada persona, también se comparte con sus grupos de pertenencia.

Así pues, de esa cotidianeidad y del intercambio social entre pares —es decir, entre estudiantes—, surge una relación de poder desequilibrada, en la que quien se encuentra en una posición superior busca imponer su voluntad sobre el otro mediante métodos coercitivos. Este acto de poder se ejerce contra uno o más individuos y puede manifestarse en agresiones físicas, verbales, psicológicas, económicas y sexuales. En este contexto, cuando un estudiante es aislado y amenazado dentro de una institución educativa, y la persona que comete dicha acción queda impune, se está hablando de violencia escolar. En añadidura, es importante recordar que, como señala Lozano,¹⁷ esta situación convierte la violencia entre compañeros en una barrera para el aprendizaje, pues además de bloquear la convivencia social en las escuelas, afecta la salud mental de los estudiantes y su integración.

Hallazgos

A continuación se presentan los hallazgos más relevantes derivado de las siguientes preguntas del cuestionario: ¿La violencia tiene uno o varios mo-

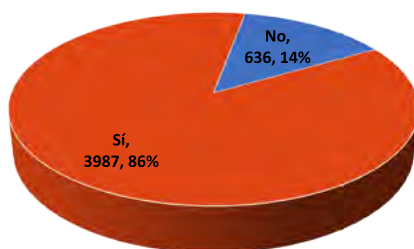
¹⁶ Ibid.

¹⁷ David Fernando Lozano Treviño y Lauro Maldonado Maldonado, "Relación entre convivencia, inclusión, disciplina y violencia escolar en educación media superior en México" *Daena: International Journal of Good Conscience*, vol. 15, núm. 1, mayo 2020, pp. 329-349, <http://www.spentamexico.org>, consultado en diciembre de 2024.

tivos?, ¿actuaría con violencia si lo provocaran?, ¿en su bachillerato ha actuado con violencia?, ¿considera que el trato que le dan sus docentes llega a ser violento? y ¿qué es para usted la violencia escolar?

Con respecto a la primera pregunta, la figura 4.2 muestra que una amplia mayoría de los estudiantes encuestados (86%) considera que la violencia tiene múltiples causas. Este dato sugiere que han presenciado o experimentado situaciones de violencia tanto en sus hogares como en sus escuelas. Este hallazgo coincide con la perspectiva de Mingo,¹⁸ quien señala que la violencia escolar se manifiesta cuando un estudiante es agredido de manera repetida y prolongada, convirtiéndose en víctima de acciones intencionadas que buscan causar daño, generar malestar o incomodarlo. En resumen, los estudiantes encuestados identifican la violencia a partir de sus experiencias en las primeras etapas de vida tanto en el entorno familiar como en la educación básica, por lo que, al llegar al bachillerato, reconocen la presencia de diversas formas de violencia y sus posibles causas.

Figura 4.2. La violencia tiene uno o varios motivos



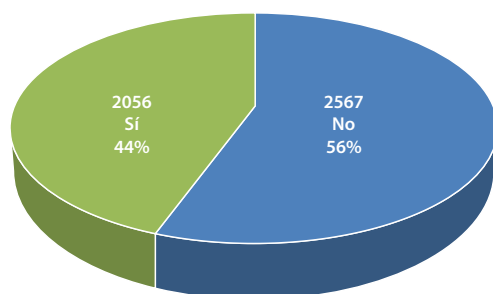
Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas al cuestionario de violencias escolares 2023

En cuanto a la segunda pregunta, la figura 4.3 muestra que el 44% de los encuestados señaló que reaccionaría de manera violenta ante una provocación. Este dato sugiere que las interacciones entre compañeros pueden estar condicionadas por los significados y referentes sociales adquiridos previamente. En este contexto, la escuela cumple un papel central como espacio

¹⁸ Araceli Mingo, "Ojos que no ven... Violencia escolar y género", *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 130, 2010, https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000400003, consultado en noviembre de 2024.

de socialización, con una incidencia relevante en la formación de los estudiantes y en la manera en que perciben y enfrentan la violencia.

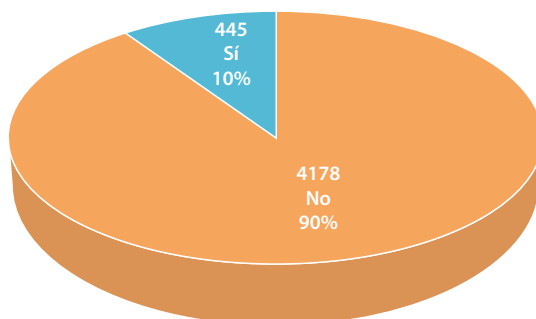
Figura 4.3. *Actuaría con violencia si le provocaran*



Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas al cuestionario de violencias escolares 2023.

Ahora, es importante mencionar que, aunque una parte de los estudiantes encuestados afirmaron que reaccionarían con violencia si fueran provocados, los datos de la figura 4.4 muestran, en contraste, que: el 90% de ellos reportó no haber cometido ni participado en actos violentos. Esta aparente contradicción sugiere que, si bien existe una disposición a la violencia en determinadas circunstancias, en la práctica, es posible que la mayoría de los estudiantes no hayan llevado a cabo acciones violentas, lo que podría estar relacionado con factores como el contexto, las normas sociales o la presencia de mecanismos de regulación emocional y control de la agresión.

Figura 4.4. *En su bachillerato ha actuando con violencia*

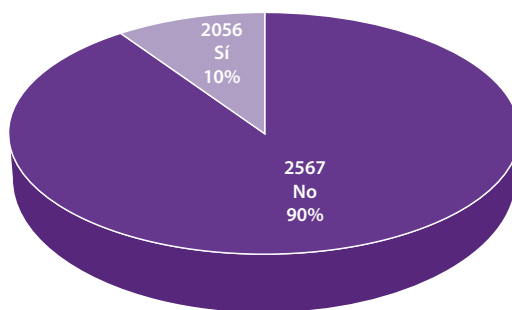


Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas al cuestionario de violencias escolares 2023.

Así pues, los resultados sugieren que los estudiantes favorecen un ambiente de convivencia pacífica dentro de la comunidad escolar. En relación con lo anterior, cabe señalar que, Rodríguez¹⁹ entiende la convivencia escolar en un sentido amplio, refiriéndose a la construcción de una paz duradera entre sus miembros. Para ello, destaca la importancia de implementar prácticas pedagógicas y de gestión inclusivas, equitativas y participativas que permitan abordar los conflictos de manera constructiva.

Esta reflexión nos lleva a la cuarta pregunta del cuestionario, sobre el trato que reciben los estudiantes por parte de sus docentes. Como pueden observar en la figura 4.5, el 90% de los estudiantes considera haber recibido un trato respetuoso por parte de sus maestros. En relación con este aspecto, Prieto²⁰ realiza un análisis significativo sobre el papel del docente en la contención y construcción de entornos seguros dentro del espacio escolar. La autora destaca que, en la formación de la personalidad de adolescentes y jóvenes intervienen dos referentes esenciales: uno de carácter individual, relacionado con la transformación en la percepción de sí mismos, y otro de carácter social, vinculado con el proyecto de desarrollo que ofrece la escuela en conjunto con otras instancias de socialización. En este proceso, el docente emerge como una figura clave para orientar y acompañar a los estudiantes en su desarrollo personal y académico.

Figura 4.5. Considera que el trato que le dan sus docentes llega a ser violento



Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas al cuestionario de violencias escolares 2023.

¹⁹ Héctor Manuel Rodríguez Figueroa, "Convivencia escolar: revisión del concepto a partir de dos estudios de caso", *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 57, e1272, 2021, pp. 1-20, [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0057-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0057-003), consultado en marzo 2024.

²⁰ Ma. Teresa Prieto Quezada, "El papel del docente frente a la cultura de violencia", *Entretex-tos*, vol. 3, núm. 8, 2011, p. 45.

Ahora bien, con respecto a la quinta pregunta, con el objetivo de facilitar la comprensión de las percepciones que los estudiantes tienen sobre la violencia y cómo esta puede representar una barrera para su desarrollo, presentamos una nube de palabras construida a partir de sus respuestas. Los resultados se han organizado por plantel para identificar posibles variaciones en las definiciones y experiencias de los estudiantes.

Figura 4.6. ¿Qué es para usted la violencia escolar?, estudiantes de la preparatoria núm. 3 UAEM



Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas al cuestionario de violencias escolares 2023.

La figura 4.6 muestra que los estudiantes identifican diversas manifestaciones de violencia en su entorno escolar, como agresiones físicas, gritos, burlas, *bullying* y trato injusto. La presencia recurrente de estos términos en sus respuestas indica que estas formas de violencia son percibidas como parte de su experiencia escolar; sin embargo, para determinar si constituyen una problemática arraigada en el plantel, sería necesario profundizar en su frecuencia e impacto, así como en las estrategias implementadas para su prevención y manejo. Además, cabe recordar que, como menciona García Montañez,²¹ no asistimos a la era del *bullying* y la violencia escolar —ya que no se trata de fenómenos nuevos—, sino a la era de la *conciencia* sobre di-

²¹ Maritza Verónica García Montañez y Christian Amaury Ascencio Martínez “Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen”, *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 17, núm. 2, 2015, pp. 9-38, <https://psicologiyeducacion.uic.mx/index.php/1/article/view/129>, consultado en diciembre de 2024.

[illegible]

versas formas de maltrato entre pares y de violencias en centros escolares que ahora nos resultan inaceptables

En el CBTis No. 76, el análisis de frecuencia de palabras muestra que los estudiantes asocian la violencia escolar con la vulneración de los Derechos

²² Isabel Valadez Figueroa y Noé González Gallegos "Violencia escolar: maltrato entre iguales en dos niveles educativos", *Revista Investigación en Salud*, vol. IX, núm. 3, 2007, pp. 184-189, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14290307>, consultado el 14 de junio de 2025.

Figura 4.8. ¿Qué es para usted la violencia escolar? Estudiante del CBTis No. 76



Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas al cuestionario de violencias escolares 2023.

humanos, así como con agresiones de tipo psicológico y físico, especialmente en las relaciones entre compañeros. Entre los términos recurrentes, destacan referencias a burlas relacionadas con la tez de piel, lo que sugiere que algunos estudiantes perciben elementos de discriminación en sus experiencias escolares. Estos hallazgos ponen de manifiesto la importancia de profundizar en el análisis de las dinámicas de convivencia dentro del plantel y de fortalecer las estrategias para fomentar un ambiente escolar inclusivo y respetuoso.

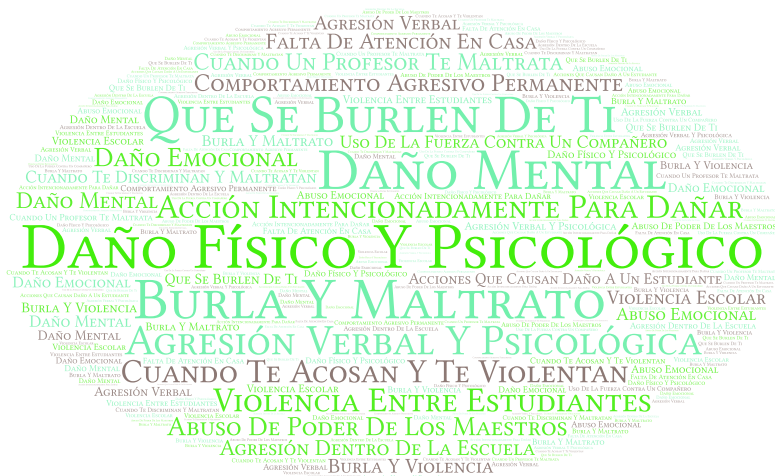
En el CECyT 20, el análisis de frecuencia de palabras muestra que los estudiantes asocian la violencia escolar con agresiones relacionadas con

Figura 4.9. ¿Qué es para usted la violencia escolar? CECyT 20



Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas al cuestionario de violencias escolares 2023.

Figura 4.10. ¿Qué es para usted la violencia escolar? Estudiantes de CETIS No. 12



En el CETis No. 12, el análisis de frecuencia de palabras muestra una alta recurrencia de términos relacionados con el daño físico y psicológico, como burlas, maltrato y acoso. Estos resultados indican que los estudiantes perciben la violencia como un fenómeno presente en su entorno escolar. Sin embargo, para comprender su impacto en el bienestar emocional y el desarrollo académico y social de los alumnos, es necesario profundizar en las dinámicas específicas de estas experiencias y en los factores que las propician o mitigan dentro del plantel.

Así pues, el análisis de las percepciones de los estudiantes muestra que comprenden la violencia como un fenómeno complejo con múltiples dimensiones. Identifican tanto factores estructurales como individuales que contri-

buyen a su manifestación. Entre los factores familiares mencionados destacan el maltrato, la falta de comunicación, la escasa atención y la ausencia de comprensión, lo que indica que los estudiantes asocian la dinámica familiar con la aparición de la violencia. También señalan aspectos psicológicos, como la baja autoestima, la inseguridad y la necesidad de afirmación personal, lo que sugiere una reflexión sobre la dimensión emocional de la violencia.

Además, algunos estudiantes mencionan la influencia de un entorno familiar violento en la reproducción de conductas agresivas, al igual que la idea de la violencia como un comportamiento aprendido o una forma de venganza. Estos hallazgos subrayan la importancia de diseñar estrategias para prevenir la violencia que consideren tanto los factores individuales como los sociales y familiares. En este sentido, López Bravo²³ señala que el reconocimiento de cada ser humano como persona permite asumirlo como un igual y considerarlo digno. Cuando este reconocimiento se pierde y el otro es cosificado, comienza el proceso de naturalización de la violencia, lo que puede derivar en la degradación de la condición humana.

Así pues, la relevancia de este estudio radica en que conocer las percepciones de los estudiantes sobre la violencia es un paso fundamental para diseñar estrategias efectivas de prevención y resolución. En este caso, con base en las respuestas de estudiantes de cinco planteles escolares, se identificaron dos principales ámbitos en los que se origina la violencia: el familiar y el escolar. En el contexto familiar, las respuestas reflejan una dualidad de experiencias: mientras algunos estudiantes reconocen el daño y el impacto emocional que genera la violencia, otros han internalizado la idea de que esta puede ser un recurso legítimo para la disciplina, según las normas establecidas por sus padres. En el ámbito escolar, los participantes señalan que la violencia no sólo ocurre entre pares, sino que también se manifiesta en las relaciones entre docentes y estudiantes, así como entre alumnos y personal administrativo.

Ahora, como advierte Morales,²⁴ la exposición continua a la violencia entre compañeros puede generar una mayor tolerancia hacia ella, lo que

²³ Dayán López Bravo, "De la naturalización de la violencia a la banalidad del mal", *Revista Ratio Juris*, vol. 12, núm. 24, 2017, pp. 111-126, doi: 10.24142/raju.v12n24a5, consultado en noviembre de 2024.

²⁴ Luz Fanny Morales Tovar y Diana Marcela Silva Castro, "Representaciones sociales de los

facilita su normalización y reproducción en la dinámica escolar. Y, con base en los hallazgos de este estudio, parece ser que, en algunos casos, la violencia en los centros escolares es percibida como parte del entorno cotidiano, lo que resalta la importancia de profundizar en los mecanismos que contribuyen a su aceptación y reproducción.

Un hallazgo significativo de este estudio es que, aunque los estudiantes reconocen la presencia cotidiana de la violencia en su entorno, no la perciben como una opción deseable ni como un modelo de comportamiento a seguir. Por el contrario, expresan una preferencia por un ambiente más positivo, en el que el diálogo sea la principal herramienta para la resolución de conflictos. Además, los resultados del cuestionario muestran que el 86% de los estudiantes de los cinco planteles se siente feliz en la escuela, estado que atribuyen, en gran medida, a la compañía de sus amigos. Esto indica que las relaciones interpersonales desempeñan un papel central en su experiencia escolar y en la construcción de espacios de convivencia. Asimismo, los jóvenes destacan la importancia de la amistad y la colaboración en su día a día, lo que subraya la necesidad de fortalecer estrategias que fomenten el respeto, la cooperación y el entendimiento mutuo dentro de la comunidad escolar, creando así entornos más seguros y armoniosos.

En cuanto a nuestra investigación, al articular el deseo de promover una cultura de paz con las estrategias propuestas en este trabajo, contribuimos de manera sustancial a la implementación de los principios fundamentales de la Nueva Escuela Mexicana. En particular, este estudio se vincula con el principio 02, que fomenta el respeto ciudadano; el principio 03, orientado a la construcción de una cultura de paz; y el principio 06, que enfatiza el respeto a la dignidad humana. Estos lineamientos no solo son clave para el desarrollo integral de los estudiantes, sino que también fortalecen la creación de un entorno escolar más armonioso y equitativo. Con la implementación de estas estrategias, se favorece un clima educativo más positivo y se refuerza la formación de jóvenes comprometidos con la paz, el respeto mutuo y la convivencia democrática en sus comunidades. De este modo, nuestra investigación es un recurso útil para la comprensión de la violencia es-

estudiantes, con relación a la violencia entre pares", *Revista Aletheia*, vol. 8, núm. 2, 2016 pp. 86-103, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7854670>, consultado en noviembre de 2024.

colar, así como un catalizador para el cambio social y educativo que el contexto actual demanda.

Conclusiones

El objetivo central de esta investigación fue describir cómo los estudiantes de cinco planteles seleccionados perciben, experimentan, ejercen, justifican y normalizan la violencia escolar. Más allá de identificar sus diversas manifestaciones, se buscó explorar las razones que llevan a los estudiantes a aceptarla y la manera en que estas dinámicas impactan su bienestar integral, así como su derecho a una educación de calidad.

A lo largo del análisis, se evidenció que, aunque la violencia escolar se presenta en menor escala, no debe ser subestimada ni ignorada. Este fenómeno es producto de un entorno que normaliza y tolera las prácticas de maltrato, pues están arraigadas en una cultura que ha permitido las agresiones y ha descuidado el respeto hacia los derechos de niños y adolescentes. Así pues, a pesar de que las manifestaciones de violencia en los centros educativos suelen ser de baja intensidad —como apodos, agresiones verbales o físicas, o la destrucción de objetos personales—, es fundamental abordarlas de manera temprana para evitar que evolucionen hacia conflictos más graves.

Ahora bien, para hacer frente a la violencia escolar, es esencial involucrar a actores clave dentro y fuera de las escuelas. Los padres, al pasar más tiempo con los jóvenes, deben participar activamente en la creación de hogares seguros que promuevan valores positivos. En las escuelas, la estrategia debe priorizar la prevención mediante una cultura inclusiva, el fortalecimiento de los programas existentes y la creación de iniciativas que fomenten la participación estudiantil.

Es fundamental que la escuela se convierta en un espacio que fomente valores como el respeto, la inclusión y la paz, tanto en el aula como en las relaciones interpersonales. Propuestas como charlas, foros y festivales temáticos pueden ser herramientas clave para transmitir estos valores. Asimismo, es esencial capacitar a los docentes en la gestión de conflictos, la enseñanza de valores y la creación de ambientes seguros e inclusivos.

Finalmente, la construcción de entornos escolares seguros va más allá de la simple implementación de medidas reactivas contra la violencia: requiere un enfoque holístico que aborde las raíces culturales que la perpetúan. Este enfoque exige la colaboración activa de todos los actores educativos: estudiantes, docentes, familias y autoridades. Juntos, deben cultivar una cultura de paz que no solo prevenga conflictos, sino que también fomente valores fundamentales como el respeto, la inclusión y la empatía.

Para lograrlo, es crucial implementar programas de educación en valores, promover el diálogo y la resolución pacífica de conflictos, y crear espacios seguros en los que los estudiantes se sientan escuchados y valorados. Este esfuerzo conjunto garantizaría el bienestar emocional, social y académico de la comunidad educativa, lo que permitiría que cada individuo alcance su máximo potencial. Además, es importante recalcar que un ambiente escolar seguro y respetuoso sienta las bases para trayectorias educativas exitosas, impulsa el aprendizaje significativo y favorece la convivencia armónica, todos ellos pilares esenciales para el futuro de los estudiantes.

Con base en los hallazgos de estas investigaciones se considera necesario que las instituciones educativas diseñen estrategias orientadas a la creación de entornos escolares seguros e inclusivos, que promuevan el respeto mutuo y favorezcan trayectorias académicas exitosas. Este enfoque es vital para transformar las escuelas en espacios de convivencia armónica y garantizar el derecho a una educación de calidad.

En síntesis, este estudio evidencia que la violencia escolar en el bachillerato no es un fenómeno marginal, sino una experiencia cotidiana con efectos concretos sobre el derecho a aprender en condiciones dignas. Reconocer la voz del estudiantado y atender las causas estructurales de la violencia es fundamental para construir espacios escolares seguros, inclusivos y transformadores.

5. La escuela desde adentro. Percepciones sobre violencias entre estudiantes y estudiantes y docentes de bachillerato



<https://doi.org/10.52501/cc.335.05>

ROSANA SANTIAGO GARCÍA*

Introducción

Uno de los problemas más relevantes del entorno social contemporáneo es sin duda, el conjunto de violencias que se viven día a día en todos los espacios y ambientes sociales. Entre ellos se encuentra la escuela, un territorio de convivencia indispensable para los sujetos en formación, en virtud de las construcciones sociales que, además de las suscitadas en otros espacios, configuran al individuo social.

Resultado del desarrollo del proyecto denominado “Las violencias escolares desde la mirada de estudiantes de bachillerato”, este capítulo tiene como objetivo analizar las violencias entre estudiantes y entre estudiantes y docentes de bachillerato, a partir de las experimentadas (cometidas u observadas) por estudiantes de los cinco (5) bachilleratos en cuestión,¹ con la intención de visibilizarlas y establecer posibles rutas para prevención y erradicación.

* Doctora en Sociología y docente de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Chiapas, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9551-6621>

¹ Ver capítulo 1 del libro.

El capítulo está estructurado en cuatro partes, en la primera se hace una revisión documental con base en la cual se destaca la posición teórica de la autora; en la segunda se plantea el problema y la situación en la que se encuentran las expresiones de violencias vividas y percibidas por parte de los estudiantes, en la tercera se exponen los resultados obtenidos; y en la cuarta se encuentran las conclusiones a las que se llega en virtud de los hallazgos obtenidos.

Violencias en el bachillerato

Estudiar la violencia es altamente pertinente en la sociedad contemporánea, pues desafortunadamente, esta práctica atraviesa un sin número de relaciones sociales. Esto se debe a la complejidad que define la vida social actual, caracterizada por la pobreza, desigualdad, inequidad social y la carencia o insuficiencia de acceso a los derechos sociales. En añadidura, resulta especialmente importante investigar la violencia si se considera el incremento de esta a nivel internacional, nacional y local, así como en ámbitos públicos y privados, en los que se le ha naturalizado por considerarla inherente a la naturaleza humana y por lo tanto inevitable.

Considerar la violencia como parte de la naturaleza humana, debido a que sus manifestaciones son tan antiguas como la humanidad misma (los individuos en busca de poder han abusado de otros para obtener de ellos algo que sin el ejercicio de ella no hubiesen conseguido), no significa que sea parte de la naturaleza humana y menos aún que deba permitirse y reproducirse. Si la violencia daña a los sujetos, la respuesta natural para garantizar la supervivencia humana sería evitarla, pero para ello es necesario conocer tanto sus causas como sus consecuencias, lo cual constituye una tarea compleja porque la violencia es multicausal, multifacética, multirrelacional y multidimensional.

Realizar un estudio-análisis de la violencia implica que el investigador adopte una posición epistémico-teórica y metodológica que considere sus distintas aristas y no busque definir la violencia —como concepto, lo que pudiera encontrarse fácilmente en un diccionario— sino adentrarse en sus múltiples significados, para poder explorarla en espacios concretos y particulares.

Ahora bien, estudiar la violencia no es una tarea fácil, pues existe una multiplicidad de conceptualizaciones sobre ella, que a su vez consideran distintas teorías y perspectivas, pero sobre todo porque su estudio requiere identificar las relaciones inherentes a su existencia, manifestaciones y prevalencia según el contexto en particular en el que se lleven a cabo.

En este caso se analiza la violencia desde la teoría de la estructuración de A. Giddens,² considerándola tanto estructurada por la sociedad como estructurante de la misma, lo cual es posible como consecuencia de su práctica constante y reproducción permanente por parte de los diferentes actores que intervienen.

La violencia entendida —en términos generales— como el uso de la fuerza con la intención de hacer daño, se caracteriza por llevar a cabo acciones en contra de otro u otros individuos. Por su parte, Pérez³ la define como todo acto que se relaciona con el uso de la fuerza física o verbal sobre otra persona, animal u objeto y les causa daño de manera voluntaria o accidental. El elemento principal de las acciones violentas es el uso de la fuerza tanto física como psicológica en contra de una víctima para lograr un objetivo. Adicional a esto, puede ser catalogada como una agresividad patológica cuando el ser humano utiliza los impulsos de agresividad con la intención de causar daño a otra persona.

Según la Organización Mundial de la Salud, citada en Pérez,⁴ la violencia es el uso intencional del poder físico o la fuerza, como una amenaza de daño, contra otras personas o hacia uno mismo. También se puede ser violento contra grupos de personas o comunidades, causándoles daños físicos y psicológicos, o incluso la muerte. A esto se le denomina *violencia directa*, y es aquella que, además de ser perpetrada de un individuo hacia otro u otros o de varios hacia uno u otros, se da en un espacio y un lugar determinado. Por ello, para estudiar cabalmente la violencia directa, es imprescindible contextualizarla.

² Anthony Giddens, *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Amorrortu. Madrid, 2011.

³ Jesús Antonio Pérez Tagle, "Violencia estructural y ciudadanía social. Programas sociales insignia en México (2018-2020)", *Revista del Observatorio Digital Latinoamericano "Ezequiel Zamora"*, vol. 4, núm. 1, 2022, pp. 68-98.

⁴ Idem.

Si bien los conceptos de violencia que existen no son homogéneos, hay cierto consenso sobre sus características, una de ellas es que se trata de un fenómeno social, y como tal está articulado con otros componentes intrínsecos de la vida social, como el ejercicio de poder, el conflicto, la dominación, la exclusión y la marginación social, entre otros.

Así pues, considerando la complejidad del problema y la necesidad apremiante de estudiar a actores particulares en contextos específicos, esta investigación define la violencia en el contexto escolar del bachillerato, desde la mirada de los estudiantes de bachillerato. Se exploran las características que definen la violencia en el contexto escolar del bachillerato, las dimensiones en las que se presenta y la pluralidad de formas en las que se manifiesta en su contexto específico (cultura, tiempo y espacio). Todo ello, enmarcado en pensar a las violencias, en este caso las escolares, como un fenómeno social cuyo análisis no sólo es pertinente, sino impostergable debido a la carga social negativa asociada a ellas. En este sentido, quienes trabajamos en este proyecto asumimos la existencia de violencias que, por su tipo, se diferencian en física, psicológica, emocional, económica, patrimonial, social, etc.; por su dimensión de referencia, en política, social, cultural, entre otras; y por el contexto, en familiar, laboral, escolar, etcetera.

Ahora bien, tomando en cuenta que, como señala Nateras, con frecuencia “la violencia es vista únicamente como agresividad (Klineberg, 1981) que obedece solo a la voluntad de un actor, despojándola de esta manera del atributo involuntario que pueda tener, tornándola una acción deliberada en perjuicio de alguien”,⁵ en esta investigación no se considera la violencia en su definición elemental y restringida; por el contrario se entiende que y sin obviar lo anterior, si bien la violencia se concreta en una acción individual, esta tiene causas, al igual que consecuencias y que estas pueden ser tanto sociales como psicológicas. Por lo tanto, dichos aspectos deben tomarse en cuenta al analizar este fenómeno. De igual manera, la complejidad del problema resalta la necesidad de acotar su estudio para hacerlo más asequible. Así pues, este estudio se centra en el análisis de la violencia en el contexto escolar, con sus múltiples características y manifestaciones, por lo que no se habla de violencia, sino de violencias escolares.

⁵ Martha Elisa Nateras González, “Aproximación teórica para entender la violencia desde un enfoque crítico”, *Telos*, vol. 23, núm. 2, 2021, pp. 305-324, p. 2.

Ahora, el concepto de violencia escolar esbozado por la Secretaría de Educación Pública⁶ se refiere a cualquier forma de acción violenta dentro del contexto escolar, en la que puede o pueden participar cualquiera de los individuos pertenecientes a la comunidad escolar, y se manifiesta de manera intencional, deliberada y continua, lo cual puede objetivarse en maltrato físico y psicológico, con el objetivo de someter o asustar a una persona. La perpetración de violencias en el contexto escolar es un problema grave que se ha venido agudizando con el paso del tiempo, ya que cada vez se presenta con mayor frecuencia e intensidad. Por eso señalan Sauceo y Guzmán:

La violencia escolar se ha configurado como un campo de investigación importante en el contexto educativo mexicano. Desde hace dos décadas se ha mantenido el interés de los investigadores por conocer cómo se expresa en las escuelas, cuáles son sus causas, quiénes son los actores que participan y cuáles problemas se derivan. En general, las investigaciones destacan la violencia escolar como un problema grave, frecuente y en crecimiento, que ha adquirido visibilidad, expresiones y facetas diversas.⁷

Si pensamos en la sociedad como un sistema cuyos subsistemas son integrales, el funcionamiento adecuado del subsistema educativo resulta indispensable para garantizar la ejecución del sistema en su conjunto. La escuela es una de las instituciones sociales, junto con la familia, encargadas de la formación de sujetos socialmente aptos; es decir, sujetos que tengan conductas socialmente aceptables (armónicas) en la sociedad. En consecuencia, dado que la escuela es promotora de valores de convivencia pacífica, tolerante y respetuosa, se esperaría que estuviera libre de violencia.

No obstante, los datos muestran lo contrario: las violencias están presentes en los centros escolares y su incremento es constante. Cabe señalar que algunas características del contexto general sin duda favorecen el flore-

⁶ Secretaría de Educación Pública, *Documento base del Programa Nacional de Convivencia Escolar para autonomía curricular ciclo 2018-2019*, <https://goo.su/U1YyAZ>, consultado en diciembre de 2024.

⁷ Claudia Lucy Sauceo Ramos y Carlota Guzmán Gómez, "La investigación sobre la violencia escolar en México: Tendencias, tensiones y desafíos", *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, núm. 24, 2018, p. 214.

cimiento y desarrollo del fenómeno, como la cantidad de horas que los sujetos pasan en relación directa, la edad de los estudiantes y a las condiciones en las que viven (violencia estructural). Además, debido a que los espacios escolares son parte de la sociedad, lo que ahí sucede es una expresión de lo que acontece en la sociedad en general como consecuencia de la violencia estructural que somete a los sujetos a una vida en condiciones de pobreza, desigualdad e inequidad social. Así pues, Galtung, citado por Pérez, señala que:

cuando se concibe a la pobreza y a la desigualdad como violencia estructural [...], se están enfatizando todos aquellos otros criterios que afectan al individuo, lo predisponen y mantienen en tal situación. Se toma en cuenta que las estructuras sociales, —y el Estado de manera predominante— son responsables de la producción-reproducción de la violencia expresada como desigualdad, pobreza y falta de oportunidades, y que para combatirla hace falta intervenir tales estructuras.⁸

Si bien los programas sociales, como las becas, buscan reducir las condiciones de pobreza y desigualdad, estas permanecen y causan altos niveles de tensión entre los sujetos al interactuar, lo cual puede manifestarse en forma de violencia directa. Jiménez, citado en Pérez, señala que:

La violencia estructural es producida por mediaciones institucionales o estructurales por lo que se entiende “como un tipo de violencia indirecta presente en la injusticia social, y otras circunstancias que en definitiva hacen que muchas de las necesidades humanas [...] no sean satisfechas cuando con otros criterios de funcionamiento y organización, lo serían fácilmente”.⁹

Esta violencia estructural indirecta ejerce un peso significativo sobre los sujetos, quienes se manifiestan a través de la violencia directa en sus diferentes tipos:

⁸ Jesús Antonio Pérez Tagle, “Violencia estructural y ciudadanía...”, op cit., p. 46.

⁹ Ibid, p. 77.

La *violencia directa* es la violencia manifiesta, es el aspecto más evidente de esta. Su manifestación puede ser por lo general física, verbal o psicológica. La *violencia estructural* se trata de la violencia intrínseca a los sistemas sociales, políticos y económicos mismos que gobiernan las sociedades, los estados y el mundo. Su relación con la *violencia directa* es proporcional a la parte del iceberg que se encuentra sumergida en el agua.¹⁰

A ello se suma la violencia cultural, que, según Galtung, citado en Calderón, se entiende cómo:

aquellos aspectos de la cultura, en el ámbito simbólico de nuestra experiencia (materializado en la religión e ideología, lengua y arte, ciencias empíricas y ciencias formales —lógica, matemáticas— símbolos: cruces, medallas, medias lunas, banderas, himnos, desfiles militares, etc.), que pueden utilizarse para justificar o legitimar la violencia directa o estructural.¹¹

Esto explica cómo la violencia estructural y cultural son determinantes de la violencia directa. En consecuencia, mientras el Estado no cambie las condiciones estructurales que obstaculizan la horizontalidad de los derechos sociales y los otros subsistemas socioculturales —incluidos la educación, la religión, la ideología, la ciencia, los medios de comunicación, etcétera—, no busquen alcanzar ese mismo objetivo, la violencia directa continuará presentándose.

Según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE):

[México] Es considerado como el país con el mayor núm. de ciudades violentas (Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública y Judicial Penal AC, 2021), las formas de violencia que se presentan en el ámbito social se ven reflejadas en las interacciones que se generan en las instituciones, y las instituciones educativas no son la excepción. El ejemplo está en los resultados del Informe sobre la Educación Obligatoria en México 2018, donde se muestra que los estudiantes de educación media superior manifiestan haber padecido algún

¹⁰ Concha Percy Calderón, "Teoría de conflictos de Johan Galtung", *Revista de Paz y Conflictos*, núm. 2, 2009, pp. 60-81, p. 17.

¹¹ *Ibid*, p. 29.

tipo de violencia, agresión verbal con el más alto porcentaje, seguido de robo, difamación y agresión física.¹²

Ello sugiere, como se mencionó anteriormente, que en los cinco bachilleratos considerados en esta investigación, puedan converger diversos tipos de violencias, las cuales son percibidas o cometidas por el estudiantado. Sin duda dar cuenta del problema de las violencias en jóvenes de bachillerato desde sus percepciones resulta por demás subjetivo; no obstante, para quienes desarrollamos este proyecto de investigación es fundamental mostrar o dar a conocer las experiencias de violencia desde la voz de quienes las viven, ya sea como víctimas o como victimarios.

Si bien la psicología, las neurociencias, la antropología y la propia filosofía han sido las disciplinas que han trabajado las percepciones con mayor énfasis, la sociología también las ha explorado, aunque centrándose más en cómo influyen en ellas la sociedad y la cultura. Pues bien, es con base a esa noción que se abordan las percepciones sobre las violencias experimentadas por los estudiantes de bachillerato en uno de los contextos de interacción más inmediatos: la escuela.

Ahora, se entiende por percepción a la apropiación subjetiva de la realidad mediada por circunstancias sociales, pues tal y como señala Vargas:

La manera de clasificar lo percibido es moldeada por circunstancias sociales. La cultura de pertenencia, el grupo en el que se está inserto en la sociedad, la clase social a la que se pertenece, influyen sobre las formas como es concebida la realidad, las cuales son aprendidas y reproducidas por los sujetos sociales. Por consiguiente, la percepción pone de manifiesto el orden y la significación que la sociedad asigna al ambiente.¹³

Precisamente lo que se buscó con este estudio fue conocer los significados que los estudiantes de bachillerato atribuyen a la violencia; es decir, comprender las distintas formas en las que los estudiantes entienden, significan y ejercen

¹² Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2018, <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P11243.pdf>, consultado en noviembre de 2024.

¹³ Luz Vargas Melgarejo, "Sobre el concepto de percepción", *Alteridades*, vol. 4, núm. 8, 1994, pp. 47-53, p. 49.

la violencia escolar. Esto es importante, ya que los datos tanto a nivel internacional como nacional evidencian un alarmante porcentaje de violencias escolares. En el año 2018, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) presentó un informe con los siguientes resultados:

La mitad de los estudiantes de entre 13 y 15 años de todo el mundo —alrededor de 150 millones— declaran haber experimentado violencia entre pares en las escuelas y en sus inmediaciones. En el informe, titulado *Violencia en las escuelas: una lección diaria*, se pone de manifiesto que la violencia entre pares (que se mide por el número de niños que denuncian haber sufrido acoso en el último mes o haber participado en una pelea física en el último año) ocupa un papel dominante en la educación de los jóvenes de todo el mundo, y repercute en el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes tanto de países ricos como pobres. En todo el mundo, algo más de uno de cada tres estudiantes de entre 13 y 15 años experimentan acoso, y una proporción similar participan en peleas físicas. Tres de cada 10 estudiantes de 39 países industrializados admiten que acosan a sus compañeros.¹⁴

Estos datos no difieren de los encontrados en México, pues los participantes de casos de violencias registrados en el bachillerato son muy altos y han ido incrementando:

De las 11.7 millones de personas de 12 a 17 años que asistían a la escuela en México durante 2022, 28% comunicaron haber sido víctimas de acoso escolar en los últimos 12 meses, elevando a 3.3 millones de estudiantes adolescentes la cantidad de víctimas de esta forma de violencia en el país.¹⁵

Adicionalmente y de manera alarmante, la tabla 5.1 muestra los altos porcentajes de perpetración de violencia física en la escuela a nivel de bachillerato, en los que se observa que el número de perpetradores hombres

¹⁴ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2024, <https://www.unicef.org/>, consultado en noviembre de 2024.

¹⁵ Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM), *Violencia escolar en México 2010-2023*, Blog de datos e incidencia política de REDIM, Junio 27, 2024, <https://blog.derechosinfancia.org.mx/2024/06/27/violencia-escolar-en-mexico-2010-2023/>, consultado en noviembre de 2024.

duplica el de las mujeres. Es preciso mencionar que la violencia fue de tal magnitud que las víctimas fueron atendidas en la Secretaría de Salud y es esta la que reporta los datos.

Tabla 5.1. *Porcentaje de víctimas de violencia física escolar en México, 2023, por edad y sexo*

Edad	Mujeres	%	Hombres	%	Total	
1-17 años	10 100	32.9	20 600	67.1	30 700	100

Fuente: elaboración propia con base en datos de la REDIM.¹⁶

Ahora bien, de manera más específica, los registros hechos por la Secretaría de Salud de lesiones por violencia física escolar del año 2010 al 2023, evidencia el incremento de esta violencia, como se muestra en la tabla 5.2.

Tabla 5.2. *Porcentaje de violencia física escolar por edad y sexo en México, registro de lesiones 2010-2023*

Edad	Mujeres	Hombres	Porcentaje
1-17 años	35.9	64.1	100
1-5 años	N.D.	N.D.	3.9
6-11 años	N.D.	N.D.	28.5
12-17 años	N.D.	N.D.	67.6

Fuente: elaboración propia con base en datos de la REDIM.¹⁷

Es evidente que el porcentaje reportado de violencia por lesiones entre estudiantes aumenta conforme incrementa su edad, ya que el más alto es de 67.6% y se da en estudiantes que tienen entre 12 y 17 años. Este rango de edad indica que cursaban tanto el nivel de secundaria como el de bachillerato. Además, se observa que el porcentaje en hombres (64.1%) duplica el de mujeres (35.9%). La falta de atención a la violencia en las escuelas ha traído como consecuencia que esta tenga un incremento constante y que las manifestaciones de violencia se hayan diversificado.

¹⁶ Idem.

¹⁷ Idem.

Tabla 5.3. *Incremento porcentual de violencia física escolar en México, 2010-2023*

<i>Año</i>	<i>Número de casos</i>	<i>%</i>	<i>Incremento porcentual en el periodo</i>
2010	456	100	0
2022	557	122	22
2023	943	206	106

Fuente: elaboración propia con base en datos de la REDIM.¹⁸

Los datos de la tabla 5.3 muestran que en un periodo de 13 años la perpetración de la violencia física escolar se duplicó. De igual manera, se observa que en un solo año, del 2022 al 2023, tuvo un incremento del 84%, lo cual resulta alarmante. El aumento de casos registrados podría explicarse por la generación de una cultura de la denuncia, o bien ser el resultado de las condiciones estructurales mencionadas anteriormente, así como de la falta de atención a la problemática en las escuelas.

Por otro lado, debido a que la violencia se ha incrementado y diversificado, también se han incrementado y diversificado las denuncias sobre distintos tipos de violencias, ya que a la fecha se tienen registros (también de la Secretaría de Salud), sobre violencia escolar de tipo psicológica, la cual estaba ausente en los reportes anteriores. Los datos se muestran en tabla 5.4.

Tabla 5.4. *Porcentaje de víctimas de violencia psicológica escolar en México, 2023, por edad y sexo*

<i>Edad</i>	<i>Mujeres</i>	<i>%</i>	<i>Hombres</i>	<i>%</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>
1-17 años	329	74	116	26	445	100
12-17 años	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	347	77.9
6-11 años	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	85	19.1
1-5 años	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	13	2.9

Fuente: elaboración propia con base en datos de la REDIM.¹⁹

Documentar las formas que las que se ejerce la violencia es, sin duda, un desafío. Las manifestaciones de violencia han sido naturalizadas por gran parte de la población y son incluso aceptadas culturalmente, lo cual obsta-

¹⁸ Idem.

¹⁹ Idem.

culiza que sean denunciadas y, en consecuencia, registradas. No obstante, estos datos no sólo confirman su existencia, sino también su diversificación y aumento constante. Esto, a su vez, evidencia la necesidad de explorar espacios escolares más próximos y concretos para conocer cómo se manifiesta la violencia y diseñar estrategias específicas para su atención.

Los datos son por demás preocupantes, ya que muestran de forma clara la existencia de violencias escolares en distintos niveles educativos, pero específicamente en el bachillerato. Además, el incremento constante de casos de violencia muestra que dichas prácticas han sido naturalizadas y ahora forman parte de la cultura escolar, a través de la cual esta se reproduce aceptando su existencia de manera tácita, práctica que se facilita ya que esta también es observable en ámbitos como la familia, la calle y la escuela. Esto causa graves afecciones en el desarrollo psicoafectivo de los estudiantes, así como en su salud física y mental.

Violencias en cinco bachilleratos de Aguascalientes, Chiapas y Morelos

Como se mencionó anteriormente, el objetivo de esta investigación gira en torno a conocer la mirada de los estudiantes de cinco bachilleratos del país, sobre las violencias experimentadas o percibidas en su contexto escolar.

El cuestionario aplicado a los estudiantes en los cinco planteles ubicados en Aguascalientes, Chiapas y Morelos proporcionó un conjunto de datos que muestra de manera objetiva no sólo las violencias perpetradas y observadas por los estudiantes, sino también la frecuencia con las que estas se manifiestan. Para la organización de la información recabada con el cuestionario, se utilizó una escala Likert que consideró 5 respuestas posibles: 1) no respondió, 2) a veces, 3) pocas veces, 4) muchas veces y 5) nunca. En el caso de la opción *no respondió*, se asume que los estudiantes no tienen ningún recuerdo del suceso, pero que esto no significa que haya o no ocurrido; por lo tanto, estas respuestas no se consideraron en el análisis y correspondieron al 2.5%. Ahora, con respecto a las opciones *a veces*, *pocas veces* y *muchas veces*, sus porcentajes fueron sumados como violencias existentes, pues aunque se hayan registrado una sola vez eso indica que las violencias

estuvieron presentes. Finalmente, la respuesta *nunca* no se suma con ninguna porque refiere a la ausencia de violencias.

En el contexto escolar las formas en las que las violencias se manifiestan son diversas y se dan entre los diferentes actores que participan en el proceso educativo —estudiantes, docentes, directivos, personal administrativo, personal de intendencia y, por supuesto, padres de familia—, en todas las combinaciones de relaciones posibles entre ellos. En este caso nos ocupamos de analizar las violencias percibidas por los estudiantes en dos tipos de relación: entre estudiantes, y entre estudiantes y docentes.

En la escuela, las interacciones sociales más frecuentes se dan entre estudiantes y entre estudiantes y docentes. Además, es un hecho que en la escuela —como en cualquier otro espacio social de interacción— existen reglas de convivencia socialmente aceptadas que son conocidas y reconocidas por todos los actores que convergen en ese espacio; no obstante, esto no quiere decir que no se susciten otro tipo de prácticas, como aquellas que violan las reglas de convivencia socialmente aceptadas: los actos violentos. Para esta investigación, conocer de manera directa la percepción que los estudiantes de bachillerato tienen al respecto, es imperativo, pues solo el conocimiento profundo del problema en un contexto específico permitirá comprenderlo y, en el mejor de los casos, plantear posibles rutas de atención.

Cabe señalar que, según los datos recabados, los estudiantes reconocen que la violencia no es parte de la naturaleza humana, pues el 83%, considera que la violencia tiene una o varias causas; es decir, no se nace violento, se aprende a serlo. Otro hallazgo interesante es que el 17% considera que se es violento sin causas. No obstante, el 90.4% asegura que en su estancia en el bachillerato, que varía de uno a cinco semestres (dependiendo del semestre que estén cursando), no han actuado con violencia, y solamente el 9.6% reconoce haber actuado con violencia o haber sido violento.

Pese a que la mayoría dice no haber actuado con violencia en su estancia en el bachillerato, el 39% considera que actuaría con violencia si fuera provocado, mientras que el 61% asegura que, aun cuando se enfrente alguna provocación, no respondería violentamente.

Violencias entre estudiantes y docentes

Como se ha mencionado anteriormente, las relaciones más frecuentes e intensas al interior de los centros escolares se dan entre estudiantes y entre estudiantes y docentes, sobre todo dentro del aula pero también fuera de ella. Pues bien, al preguntarles a los estudiantes sobre sus interacciones con los docentes, el 91% respondió que el trato que reciben de sus docentes es bueno y que este, en general, no es violento; no obstante, el 9% restante aseguró que el trato sí llegaba a ser violento y había maltrato. Por lo tanto, a pesar de que el porcentaje es bajo, es importante reconocer que sí hay violencias perpetradas por docentes hacia los estudiantes.

¿De qué tipos de violencias hablaron? El 49% refirió violencia psicológica (amenazas relacionados con las calificaciones, sobre todo), el 35.5% mencionó violencia verbal (gritos y ofensas), el 9% señaló violencia patrimonial (rotura o rayoneo de tareas y de trabajos hechos en clase y extraclase) y el 6% restante indicó otras violencias (discriminación y exclusión por orientación o preferencia sexual. Estos resultados se muestran en la tabla 5.5).

Tabla 5.5. Porcentaje y tipos de violencias de docentes a estudiantes en el bachillerato

Tipos de violencias	Porcentaje
Psicológica	49.0
Verbal	35.5
Patrimonial	9.5
Otras	6.0

Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas del cuestionario de violencias escolares 2023.

Además, se les solicitó enumerar situaciones en las que hayan sido víctimas de insultos (maltrato verbal), sujetos de burlas derivadas de defectos físicos y/o deficiencias intelectuales, casos en los que les hayan puesto apodos, hayan sido calificados injustamente, amenazados, ignorados, evidenciados, retirados de la clase o se les haya negado el ingreso sin justificación académica debido a su raza, credo u orientación sexual. Los por-

centajes se mantuvieron, en promedio, en 9%; es decir 9 de cada 100 estudiantes son maltratados por sus docentes. Esto sugiere repensar la forma en la que se trata a los estudiantes, pues debieran ser tratados con respeto y dignidad.

De igual manera, se les preguntó sobre las violencias ejercidas por estudiantes hacia docentes, como casos en los que se hayan dirigido al docente con groserías, lo hayan insultado, le hayan levantado la voz, puesto apodos, dañado su propiedad (su coche o esconderle sus pertenencias), hayan hecho acusaciones falsas o lo hayan agredido físicamente. Los casos de violencias reportados están entre el 4 y 8%.

¿Qué se observa en los casos estudiados? Por un lado, que los estudiantes violentos reconocen haber actuado con violencia, lo cual no es un asunto menor; de hecho, es un avance importante en la posible disminución y erradicación de la violencia, puesto que el primer paso para su logro es el reconocimiento del acto. Por el otro, que hay estudiantes que aseguran haber sido víctimas de un trato violento por parte de sus docentes, lo cual apremia a la institución a voltear la mirada hacia este fenómeno, ya que estos actos pueden escalar de manera súbita.

Además, si se considera que la violencia genera violencia, y el docente es la figura de máxima autoridad en el aula, además de un ejemplo a seguir para los estudiantes, cuando este se comporta de forma violenta transmite un mensaje por demás negativo. A continuación se muestra la respuesta de uno de los estudiantes sobre la relación con su docente:

Yo intento respetar a mi maestro, pero la verdad, tiene mal carácter y se pasa con nosotros, bueno conmigo, eso no está bien, aunque sea el profe, pero pues como lo puede hacer lo hace, a mí me ha puesto en vergüenza porque no sé algo y sí me enseña después, pero primero me pone en vergüenza, ¡no se vale! (Entrevistado núm. 3, noviembre del 2023).

La violencia practicada por los docentes en un escenario cerrado como la escuela —en el que los sujetos (estudiantes) están cautivos— es altamente peligroso, ya que además de dañarlos física o psicológicamente, estos actos podrían pensarse y entenderse como violencia institucionalizada y, en consecuencia, podría reproducirse con mayor facilidad.

Violencias entre estudiantes

Muchas son las formas y manifestaciones de violencias que se observan hoy en día entre los estudiantes en los diferentes contextos escolares, pero en esta investigación elegimos preguntar por aquellas que nos parecen más comunes. Así pues, se les pidió indicar si habían realizado u observado alguno de los siguientes actos violentos: 1) grabar a los estudiantes o tomarles fotos sin su permiso para luego exhibirlas y burlarse de ellos; 2) crear *stickers* o *gifs* que destaquen algún defecto del estudiante expuesto; 3) burlas, insultos y apodos a compañeros de clase; 4) hacer publicaciones en redes sociales que ridiculicen a los estudiantes por algún defecto físico, discapacidad o deficiencia física o intelectual; 5) esconder o dañar útiles o uniformes escolares; 6) ignorar al estudiante, no dirigirle la palabra o no incluirlo en equipos de trabajo escolar; y 7) propinar insultos y agresiones entre estudiantes por motivos de preferencia sexual.

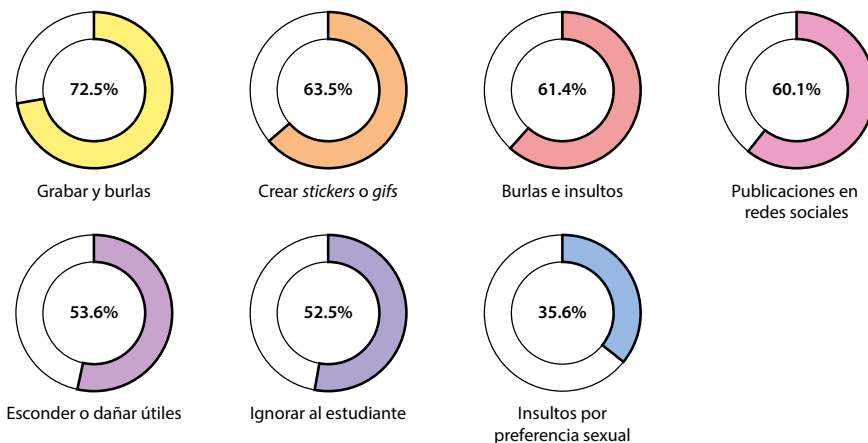
Todas las acciones mencionadas son comunes entre los estudiantes y se consideran actos violentos (violencias física, verbal, psicológica y patrimonial). En las respuestas de los estudiantes se observa que, además de haber indicado que las han realizado u observado, en cada una se registran porcentajes bastante elevados.

Para condensar la manera en que las violencias fueron expresadas por los estudiantes y facilitar su comprensión, en la figura 1 se presenta el porcentaje promedio de cada una de las acciones indicadas en el cuestionario, considerando las respuestas obtenidas de los cinco planteles estudiados.

Según los datos es evidente la alta presencia de violencias entre estudiantes en los planteles estudiados. Además, aunque destaca la ausencia de violencia física, la presencia de las violencias psicológica, verbal y patrimonial en sus distintas manifestaciones es alarmante, sobre todo porque no son conscientes de su existencia y del daño que provocan, lo que facilita su reproducción.

Las consecuencias de estas prácticas violentas en los estudiantes van desde sentimientos de inseguridad, desmotivación y desinterés hasta una baja autoestima, bajo rendimiento académico y abandono escolar. Sobre este último, autores como Ruiz, García y Pérez afirman que “la no apro-

Figura 5.1. Principales manifestaciones de violencia entre estudiantes



Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas al cuestionario de violencias escolares 2023.

bación fue el segundo factor personal que influyó en la deserción del alumnado”.²⁰

Consecuentemente, en una investigación sobre *bullying* y deserción escolar en el bachillerato, realizada por Rosalva Ruiz, José Luis García, Fortunato Ruiz y Alejandro Ruiz, se encontró que:

Los sitios educativos se concebían como lugares de armonía [...]. Sin embargo, en las instituciones educativas se han establecido relaciones de poder, jerarquías y desigualdades, produciendo situaciones de violencia escolar, de género y *bullying*, entre otros [...]. En ese sentido, las conductas agresivas se han vuelto cotidianas, [...] —afectando los procesos de enseñanza, aprendizaje y convivencia— y se ha convertido en un problema social y educativo que desencadena deserción escolar.²¹

²⁰ Rosalva Ruiz Ramírez, José Luis García Cué y María Antonia Pérez Olvera, “Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: Caso Universidad Autónoma de Sinaloa”, *Ra Ximhai*, vol. 10, núm. 5, 2014, p. 59.

²¹ Rosalva Ruiz Ramírez, José Luis García Cue, Fortunato Ruiz Martínez y Alejandro Ruiz Martínez, “La relación bullying-deserción escolar en bachilleratos rurales”, *REDIE* [online], vol. 20, núm. 2, 2018, p. 116.

Con base en lo anterior, se cuestionó a los estudiantes sobre actos de exclusión hacia sus compañeros, para saber si podían estar relacionados con el abandono escolar en los planteles estudiados. Así pues, se les pidió que indicaran si habían ignorado a un estudiante y evitado dirigirle la palabra o incluirlo en equipos de trabajo escolar. Aunque la mayoría, el 50.5% respondió nunca haberlo hecho, el 49.5% indicó haber excluido a sus compañeros. Habría que prestar atención al fenómeno y señalarlo como un tópico importante para bajar el índice de abandono escolar y elevar el de rendimiento académico.

Según las respuestas de los estudiantes, las violencias experimentadas son un factor importante que motiva el ausentismo y el abandono escolar, pues el 22.2% considera que los estudiantes se ausentan de clases debido a las agresiones y el 21.5% piensa que estas han sido un factor para que los compañeros abandonen la escuela.

Sin duda, estar expuestos a violencias es una causa importante del abandono escolar, aunque no la única. Ahora, si consideramos el número de cuestionarios aplicados por semestre en los cinco planteles estudiados, encontramos que el porcentaje de participación más alto está en el primer semestre (42%), seguido del tercero (29.6%) y del quinto (28.8%), lo cual se relaciona directamente con el número de estudiantes por grupo. Se observa que, en los cinco planteles, la cantidad de estudiantes disminuye conforme avanzan los semestres; es decir, en el tercer semestre hay menos estudiantes que en el primero y en el quinto menos aún que en el tercero, lo que evidencia el abandono escolar existente.

Así pues, con base en las respuestas analizadas, puede afirmarse que las violencias existen en los escenarios escolares estudiados, y, aunque estas no se han generalizado, su presencia es un indicador negativo muy importante al que debe prestársele especial atención para evitar su crecimiento descontrolado. Atender esta problemática debe ser un trabajo conjunto que involucre a todos los actores que participan en el proceso educativo, incluidos los padres de familia.

El ambiente hostil identificado en las escuelas explica por qué el 17% de los estudiantes dijo no sentirse seguro en las instalaciones y el 15% indicó no sentirse feliz. Los ambientes violentos y conflictivos no permiten que los sujetos estén tranquilos y gocen plenamente de la vida, lo cual es muy in-

justo si consideramos la edad de los estudiantes de bachillerato: jóvenes en proceso formativo.

Los datos recabados indican que existen violencias entre estudiantes en los 5 planteles de bachillerato estudiados y esta ha sido percibida (perpetrada u observada) por una tercera parte de la población estudiantil; es decir, uno de cada tres estudiantes ha sido perpetrador, víctima u observador de violencia. Además, se encontró que la violencia entre estudiantes, y entre estudiantes y docentes, se manifiesta en medios físicos y virtuales.

Los tipos de violencias más comunes son las violencias psicológica, verbal y patrimonial. La presencia de violencia patrimonial es, un hallazgo interesante, debido a que esta no se mencionó en la literatura existente sobre la violencia en el bachillerato. En los casos estudiados, más de la mitad de los estudiantes (53.7% de ellos) la refiere como tal. Esto evidencia su alta prevalencia y, en consecuencia, la necesidad de su pronta atención para garantizar el bienestar estudiantil. La destrucción de las tareas y/o materiales de trabajo (uniformes, mochilas, cuadernos, lápices, etc.) de los estudiantes causa molestia entre ellos, a la vez que promueve su reproducción y que esta escale. En este punto, conviene recordar las definiciones de violencia patrimonial y económica:

La violencia patrimonial es cualquier omisión u acto que afecte la supervivencia de la víctima, por ejemplo: daño a documentos personales, bienes o valores. La violencia económica es toda acción u omisión que afecta la supervivencia económica de la víctima, por ejemplo: control o retención del salario.²²

Esta violencia que se manifiesta en la destrucción material de la posesión de los estudiantes genera violencia económica y, en consecuencia, puede conducir a las víctimas a ejercer otro tipo de violencias; al sentirse vulneradas y abusadas, las víctimas podrían tratar de vengarse de diversas maneras. Esto no quiere decir que por atender la violencia patrimonial se descuiden los otros tipos de violencias, pues la psicológica y la verbal se presentan en altos porcentajes; más bien el objetivo es que se atiendan todas

²² Universidad Autónoma de San Luis Potosí, <https://www.uaslp.mx/diagnosticoviolenia/Paginas/Tipos-y-Modalidades-de-Violencia/4160#gsc.tab=0>, consultado en noviembre de 2024.

a la vez, ya que, generalmente, la perpetración de una de ellas conduce a la de las otras.

Existe una preocupación importante a nivel internacional, nacional y local con respecto a la atención a la violencia. En 1998, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) presentó su *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*, y en ella propuso generar una cultura de paz como parte central de la formación de sujetos de cara al nuevo siglo. Esta propuesta se retomó en sus dos conferencias mundiales posteriores (2009 y 2022) y en las conferencias regionales que se han llevado a cabo desde 1998 a la fecha, con el objetivo de que los países miembros se apropien de ella.

Este y otros organismos han participado activamente en el impulso y promoción de estas recomendaciones. En el caso de México, se ha legislado al respecto y se han impulsado un conjunto de acciones en pro de la no violencia por medio de varios organismos gubernamentales y no gubernamentales, entre otros las Comisiones Nacional y Estatales de los Derechos Humanos y las Secretarías de Salud y Educación Pública en sus diversos subsistemas. Estos organismos han estado recomendando a las diversas instituciones educativas generar acciones promotoras de relaciones pacíficas, las cuales deben adecuarse a la cultura y contexto en los que las violencias se manifiestan, para garantizar su eficiencia y eficacia.

En consecuencia, y por instrucciones de la Secretaría de Educación, los diversos centros escolares deben contar con protocolos de prevención de las violencias, y promover un conjunto de mecanismos para evitarla, erradicarla (conferencias, cursos, talleres, etc.) y, en caso de que se presenten, denunciarlas; no obstante, los estudiantes que participaron en este estudio mencionaron, en su mayoría, que en sus planteles no existen tales protocolos: el 72.7% dijo no saber de su existencia y sólo el 27.3% refirió que existían, pero que desconocían su contenido. Esto sugiere que, si no los hay, es urgente crearlos e implementarlos, y si ya existen, deben hacerse públicos y difundirse profusamente: los protocolos son para usarse, lo cual es imposible si se desconoce su existencia.

Algo similar ocurre con el desarrollo y la aplicación de programas y/o campañas para la prevención de las violencias escolares: el 47% de los estudiantes refirió que sí existen, el 47.3% dijo desconocer si existen o no y el

5.7% restante afirmó que no existen en sus planteles. Este tipo de mecanismos de prevención, disminución y erradicación de la violencia deben llevarse a cabo de manera permanente en los centros escolares e involucrar a la población estudiantil en su totalidad. Evidentemente la no existencia de estos o el desconocimiento de los que ya existen ha traído como consecuencia que el objetivo no se haya logrado.

Las violencias no se presentan exclusivamente entre estudiantes y entre estudiantes y docentes, sino también entre estudiantes y personal administrativo y entre estudiantes y padres de familia. Generar sinergia entre todos los actores de la educación es imperativo, así como crear y/o dar a conocer diversos mecanismos que puedan evitar o al menos mitigar, el problema.

Una cultura de paz es vital para convivir con tolerancia y respeto en la sociedad contemporánea. Por ello, es indispensable vestir de humanismo a los espacios educativos, así como construir y reconstruir la confianza entre quienes interactúan en los espacios escolares.

Conclusiones

Cuando hablamos de violencias escolares al acto o conjunto de actos negativos/agresivos en contra de un actor o actores de la educación, perpetrados por otro u otros sujetos también actores de la educación. Estos actos pueden ser conscientes o inconscientes y tienen una o varias causas estructurales y sociales. Además, se presentan y reproducen en sociedad y sus consecuencias afectan no sólo a la víctima, sino también al victimario y a la sociedad en su conjunto. Por ello, no sólo es necesario, sino indispensable prestarles atención para, en la medida de lo posible, erradicarlas.

La violencia escolar es una de las dimensiones de las violencias más comunes y debe analizarse en cada contexto, específicamente para poder comprender la problemática en profundidad y buscar las mejores opciones para resolverla. Los cinco planteles de bachillerato estudiados, ubicados en los estados de Aguascalientes, Chiapas y Morelos, son una muestra interesante de como los estudiantes al interior de las escuelas viven y perciben la violencia, la cual es bastante alta ya que una tercera parte de ellos la ha experimentado (perpetrado u observado).

Los cinco planteles tienen un funcionamiento adecuado, en virtud de las circunstancias de sus propios contextos: albergan a una amplia población con edades que oscilan entre los 15 y los 18 años y las relaciones entre sus diversos actores son aparentemente armoniosas. Sin embargo, escudriñando un poco y con base en las respuestas al cuestionario, observamos que esto no es del todo cierto, ya que los propios estudiantes manifestaron el conjunto de violencias existentes.

Los resultados indican que un porcentaje significativo de estudiantes se considera violento y otro más se considera violentado, sobre todo por parte de sus docentes. Además, este fenómeno se relaciona con una violencia de tipo estructural, ya que quienes la perpetran y la viven están siendo atravesados por otro tipo de violencias de carácter macrosocial, como la desigualdad y la pobreza, proveniente de un Estado que no ha logrado satisfacer las necesidades de su población. Un contexto en el que el acceso cabal a los derechos sociales no existe, no permite que los habitantes cubran sus necesidades vitales y tengan una vida social armoniosa, lo cual puede generar relaciones violentas entre los sujetos.

Los resultados también muestran que el 86.2% de los estudiantes reconoce la existencia de diversos tipos de violencias; sabe que se da no sólo en la escuela, sino fuera de ella; considera que se presenta por uno o más motivos; e identifica que se trata un asunto sociocultural. En contraste el 13.8% asume que hay violencias sin causas socioculturales aparentes; es decir, que la violencia es perpetrada por voluntad del violentador debido a su naturaleza o a causa de algún padecimiento de salud mental.

El porcentaje de estudiantes que perciben explícitamente la existencia de violencias al interior de los centros escolares estudiados oscila entre el 28 y 32%, con diferencias mínimas en los cinco planteles estudiados. No obstante, al preguntarles específicamente sobre actos de violencia psicológica, verbal y patrimonial, aproximadamente el 60% de los estudiantes declaró haberla percibido. Cabe aclarar que estas violencias no sólo son percibidas en la escuela, sino también en la familia, aunque con un porcentaje menor del 16 al 18% y de padres de familia a hijos. Además, en el contexto familiar también se reportó violencia física. Así pues, se encontró una relación entre la violencia escolar y la violencia familiar. Ahora bien, aunque los porcentajes de violencias son más altos en la escuela, en esta la violencia física es casi nula y las violen-

cias psicológica, verbal y patrimonial son muy altas; en contraste, en la familia no se reporta violencia patrimonial, pero sí se habla de violencia física.

Las violencias se reproducen en distintos espacios de la vida de los estudiantes y son perpetradas por distintos actores con los que los estudiantes se relacionan lo que facilita que estos incorporen en su vida cotidiana. Si bien, por fortuna, no la han naturalizado del todo, pues la identifican y condenan claramente es indispensable hacer conciencia sobre su práctica para trabajar en su erradicación.

La violencia se reproduce de manera circular porque se encuentra inmersa en la estructura social e influencia la conducta de todos los actores que intervienen en el proceso, ya sea estudiantes, docentes, personal administrativo, padres de familia, etcétera. Además, suele ser recíproca, aspecto que garantiza el éxito de su reproducción.

Otro hallazgo interesante es que la mayoría de los estudiantes desconoce la existencia de protocolos para la prevención de las violencias al interior de sus centros escolares y algunos, por fortuna los menos, afirman que ni siquiera existen. Lo cierto es que, si los hay, no se han difundido adecuadamente, pues no todos los conocen. En consecuencia, no han logrado impactar directamente las interacciones entre los sujetos. Lo mismo sucede con las acciones de prevención a la violencia, ya que según los resultados, han sido insuficientes.

La falta de acciones para mitigar y erradicar las violencias en los planteles estudiados, o la escasez de estas, se evidencia en la ausencia casi total de una cultura de la denuncia: el 89% de los encuestados asevera no haber denunciado actos de violencia, mientras que 11% lo ha hecho. A pesar de que el porcentaje de denuncias es bajo, es bueno que algunos lo hayan hecho, porque sirven de ejemplo a otros que viven experiencias similares.

Los excesos de violencia experimentados en las sociedades contemporáneas han obligado a los distintos sectores de la sociedad a voltear la mirada a las violencias y reconocerlas como acciones negativas que deben ser visibilizadas. Ahora bien, para erradicarlas se requiere de procesos de desnaturalización en los que la creación de una cultura de la denuncia es crucial, al igual que la participación y colaboración de los distintos sectores de la sociedad, como la familia, la escuela y los medios de comunicación, entre otros.

Las violencias son un problema latente de carácter estructural que abarca distintas dimensiones y se materializa en los espacios más próximos y de mayor convivencia de los estudiantes: la escuela y la familia. Esto repercute directamente en la calidad de vida de los jóvenes y por supuesto, impacta de manera negativa su rendimiento escolar.

La escuela, como el espacio en el que los estudiantes pasan buena parte de su tiempo y vida, debiera ser garante de seguridad y felicidad; sin embargo, la presencia de violencias evita que sea así. Con base en los hallazgos de esta investigación, es imperativo dar a conocer a las autoridades educativas los altos porcentajes de violencias experimentadas y observadas por los estudiantes, para que emprendan acciones urgentes que promuevan una cultura de paz, este es sin duda el camino que puede posibilitar la erradicación de la violencia. La concientización de estudiantes, docentes, directivos, personal administrativo y padres de familia, con respecto al trabajo que debe realizarse en pro de la no violencia es una tarea de todos; es un reto que como seres humanos debemos asumir para formar mejores ciudadanos que contribuyan a crear una sociedad cuyo común denominador sea la paz, la armonía y la confianza.

6. Violencia hacia el docente: un desafío a la educación

Jael Carolina Gaona Servín*

Brenda García Oliver**

María de Lourdes Oliver Conde***



<https://doi.org/10.52501/cc.335.06>

Introducción

Una de las principales preocupaciones de la sociedad, en el ámbito educativo, es la violencia escolar y su erradicación. Por esta razón, se han realizado investigaciones a nivel nacional e internacional. A partir de sus resultados se han emitido acuerdos orientados a proteger los derechos de niñas, niños y adolescentes. Tal es el caso de la Convención sobre los Derechos del Niño, en la que se establece que:

Los Estados reconocen los derechos del niño a la protección contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentra bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo. Los Estados adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso.¹

* Maestra en Administración de Recursos Humanos. Subdirectora Académica y docente del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios núm. 76 (CBTis No. 76), Morelos, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2261-9541>

** Doctora en Educación. Docente del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios núm. 76 (CBTis No. 76) y de la Escuela Secundaria Técnica núm. 15 Xalostoc, Morelos, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0488-6676>

*** Profesora de Educación Primaria y maestra en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5777-3977>

¹ Organización de las Naciones Unidas. *Convención sobre los Derechos del Niño*, Nueva York:

De igual manera dichas investigaciones han permitido conocer las violencias que identifican y enfrentan los estudiantes. Ibarra y Fonseca, señalan que:

Los(as) estudiantes identifican solo dos tipos de violencias, la física —principalmente— y la psicológica o “mental”. Afirman que tanto varones como mujeres ejercen y son víctimas de la violencia; no consideran que una persona pueda reaccionar con violencia debido a la influencia del entorno y que si alguien es violento es porque fue provocado. Finalmente (...), se encontró que dentro del plantel los estudiantes experimentan algún tipo de violencia, la cual han naturalizado e incluso invisibilizado, a tal grado que algunos(as) de ellos(as) llegan a justificar manifestaciones de diversos tipos, asumiendo que la víctima es quien da motivo para ser violentada.²

Desafortunadamente, la violencia ejercida por estudiantes hacia el profesorado continúa siendo un tema poco explorado por la investigación educativa. Al respecto, Díaz-Aguado, Martínez-Arias y Martín-Babarro, afirman que “aunque existe una creciente preocupación social por la violencia escolar, los estudios centrados en la victimización del profesorado son aún escasos, y muchas veces se limitan a casos anecdóticos o estudios cualitativos de pequeña escala”.³

La escasez de investigaciones no solo impide dimensionar adecuadamente la magnitud del problema, sino que también limita el diseño de estrategias institucionales orientadas a proteger al personal docente y garantizar que tengan condiciones adecuadas para el ejercicio de la enseñanza. En este contexto, el objetivo del capítulo es identificar y analizar las violen-

ONU, 1989, p. 10, <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>, consultado en mayo de 2025.

² Luz Marina Ibarra Uribe y César Darío Fonseca, *Los estudiantes de bachillerato y su percepción de la violencia*, XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa, diciembre 2023, <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/0894.pdf>, consultado en junio de 2025.

³ María José Díaz-Aguado, Ricardo Martínez-Arias y Javier Martín-Babarro, *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Un estudio comparativo entre Comunidades Autónomas*, Ministerio de Educación, [s.l.]: Ministerio de Educación, 2010, p. 27, <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:fb7b3ef0-bc87-4f4d-b3c1-b8c58290a9b3/violencia-entre-iguales.pdf>, consultado mayo de 2025.

cias ejercidas por estudiantes contra el profesorado, conocer sus principales causas y determinar si existen sanciones para los agresores.

Para alcanzar dicho propósito, el capítulo se organiza en cuatro apartados. En el primero, se presenta el marco teórico, que incluye un breve recorrido histórico sobre el papel que ha desempeñado el docente, así como casos de violencia dirigidos al profesor, en la sociedad mexicana. En el segundo, se analizan las causas y tipos de violencia ejercida por los estudiantes hacia los docentes, con base en resultados de investigaciones previas sobre este tema. El tercer apartado está dedicado a los hallazgos, derivados de los instrumentos de investigación aplicados a estudiantes y directivos; se detallan las fuentes de los datos obtenidos, los tipos de violencia identificados, la frecuencia con la que ocurrieron los actos violentos en los planteles estudiados y las principales causas que han contribuido al incremento de la violencia hacia los docentes. Finalmente, en el cuarto apartado, se presentan las conclusiones y recomendaciones.

Marco teórico

Para analizar el incremento de los actos de violencia de estudiantes hacia docentes en las últimas décadas, resulta pertinente realizar un breve recorrido por el papel que el profesorado ha desempeñado en la sociedad mexicana, así como por las manifestaciones de violencia ejercidas por el estudiantado en contra de los maestros. Este recorrido partirá del porfiriato, periodo en el que se promulgaron las primeras leyes destinadas a impulsar la educación.

Aunque los logros educativos alcanzados fueron limitados, Porfirio Díaz consideraba a la educación como la única solución para superar el estancamiento económico que enfrentaba el país. María Bono señala que:

Durante el porfiriato, el maestro fue considerado un funcionario público al servicio del Estado, encargado no solo de instruir, sino de inculcar disciplina, moral y obediencia. Se esperaba que actuara como un modelo de conducta cívica y patriótica, alineado con los principios del positivismo, que guiaban las políticas educativas del régimen. En este contexto, el docente debía con-

tribuir a la consolidación del orden social, formando ciudadanos útiles y leales al proyecto nacional impulsado por el gobierno de Porfirio Díaz.⁴

En dicha época, la imagen del maestro era infravalorada, en parte porque no se reconocía su aporte en la sociedad. Tal vez por esa razón, el presupuesto destinado a la educación era mínimo, lo que se reflejaba en raquíuticos salarios y una escasa aceptación social del magisterio. Dicha situación estuvo acompañada de actos de violencia hacia el docente. En palabras de Martínez Moctezuma:

Uno de los problemas más frecuentes en las escuelas porfirianas fue la falta de respeto hacia la autoridad del maestro. Las agresiones verbales, las burlas, e incluso los ataques físicos por parte de los alumnos no eran hechos aislados. Estas manifestaciones de violencia escolar provocaron la intervención constante de los directivos y supervisores, quienes consideraban urgente fortalecer la disciplina y el respeto a los docentes como condición indispensable para el buen funcionamiento de los planteles.⁵

Más adelante, Emilio Portes Gil reconoció al maestro como “el primer factor de la escuela” y destacó la necesidad de “estimularlo y garantizarlo como un trabajador intelectual que rinde enormes servicios a la República”.⁶ Por su parte, Lázaro Cárdenas definió al docente como “agente comunitario y de cambio social”,⁷ mientras que Manuel Ávila Camacho lo exaltó como “apóstol de la educación”. No obstante, según Rockwell, continuaban presentándose actos de violencia hacia docentes:

⁴ María Bono López, “Un episodio de la educación en México durante el porfiriato: el primer congreso de instrucción pública”. *Ivs Fvgit. Revista interdisciplinaria de estudios histórico-jurídicos*, 1999-2000, núm. 8-9, p. 289-302.

⁵ Lucía Martínez Moctezuma, “Disciplina, violencia y autoridad en las escuelas del Porfiriato”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 43, 2009, pp. 843-870.

⁶ Luz E. Galván Lafarga, “Maestras y maestros en el tiempo: Una mirada desde la historia”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 46, núm. 2, 2016, pp. 147-178. <https://www.redalyc.org/journal/270/27046182007/html/>, consultado en mayo de 2025.

⁷ Francisco Sixtos Niniz, “Lázaro Cárdenas y su legado en la educación”, *Revista Vinculando*, vol. 8, núm. 1, 2010, https://vinculando.org/educacion/lazarocardenas_y_su_legado_en_la_educacion.html, consultado en mayo 2025.

Durante el periodo cardenista, los profesores que promovían la educación socialista fueron objeto de agresiones físicas y verbales por parte de sectores conservadores de la sociedad, incluyendo estudiantes y padres de familia. En diversas comunidades, los docentes fueron expulsados, amenazados o incluso golpeados por intentar implementar los nuevos programas educativos. Estas manifestaciones de violencia evidenciaban la resistencia a un modelo educativo que era percibido como anticatólico y contrario a los valores tradicionales.⁸

Tal vez estos actos de violencia derivaron de que el docente sigue las órdenes de la autoridad educativa, ya que es esta la que emite los lineamientos para garantizar la uniformidad, legalidad y calidad en el servicio educativo.

Por su parte, Adolfo López Mateos, vio en el maestro la clave para erradicar el 30% de analfabetismo que aún afectaba a la población mayor de 15 años; sin embargo, todo quedó en documentos y buenas intenciones, ya que, por diversas circunstancias, no le fue posible dar a la educación el impulso que pretendía. Los gobiernos posteriores iniciaron reformas con el propósito de modernizar y expandir el sistema educativo, así como de garantizar el cumplimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes.⁹

Con la promulgación de la Ley General de Educación en 1993, durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, se incorporaron los conceptos de “educación integral” y “aprendizaje significativo”, basados en principios constructivistas. Pese al interés por mejorar el sistema educativo, la violencia hacia los docentes iba en ascenso:

La violencia ejercida por estudiantes hacia docentes en el nivel medio superior aumentó de manera preocupante durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), en un contexto de profundos cambios económicos y sociales. Estudios realizados en planteles públicos de bachillerato revelaron que el 47% de los docentes encuestados reportaron haber recibido agresiones verbales constantes por parte de los alumnos, mientras que un 22% señala-

⁸ Elsie Rockwell, *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Paidós, Barcelona, 2007, p. 92.

⁹ Fernando Solana (coord.), *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, FCE-SEP, México, 1981, p. 260.

ron haber sido víctimas de amenazas directas. De manera alarmante, un 9% indicó haber sufrido agresiones físicas, principalmente empujones o golpes. Estos niveles de violencia fueron más altos en zonas urbanas con alta marginación y en escuelas que experimentaban sobrepoblación y escaso apoyo institucional, factores que se agudizaron con la implementación de políticas de austeridad y la descentralización educativa iniciada en ese periodo.¹⁰

En 2008, con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) se implementó el enfoque basado en competencias. Las reformas educativas posteriores mantuvieron el énfasis en la centralidad del estudiante, a la vez que subrayaron la importancia de personalizar el aprendizaje y fomentar el desarrollo integral de los estudiantes.¹¹

Como se puede inferir, el papel del docente en los diferentes niveles educativos ha estado condicionado por los intereses y propósitos de cada gobierno. El alumno continúa siendo el centro de la educación, lo cual obedece, entre otros factores, a los acuerdos establecidos a nivel internacional. Por ejemplo, en una de las declaraciones de la UNESCO se indica que: “(...) el estudiante debe situarse en el centro del proceso educativo, promoviendo enfoques pedagógicos que respondan a sus necesidades, intereses y contextos”.¹²

A partir de 2011, la educación en México dejó de ser considerada constitucionalmente un servicio, para convertirse en un derecho. Esto dio lugar a la creación de diversas leyes destinadas a prevenir actos de violencia, entre las que se encuentran la Ley General de Educación (LGE),¹³ la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA)¹⁴

¹⁰ Rogelio López y Silvia Martínez, *Docentes bajo presión: violencia escolar y condiciones laborales en el bachillerato mexicano*, Centro de Estudios sobre la Educación Media Superior, México, 2002, p. 45.

¹¹ Secretaría de Educación Pública, *Reforma Integral de la Educación Media Superior, (RIEMS)*, SEP, México, 2008, <https://www.gob.mx/sep/documentos/reforma-integral-de-la-educacion-media-superior-riems>, consultado en mayo de 2025.

¹² UNESCO, *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*, París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015.

¹³ México, *Ley General de Educación*, Diario Oficial de la Federación, 30 septiembre de 2019, https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf, consultado en mayo de 2025.

¹⁴ México, Congreso de la Unión, Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

y el Protocolo para prevenir, detectar y actuar en casos de violencia escolar emitido por la Secretaría de Educación Pública (Acuerdo 07/07/17),¹⁵ el cual es aplicable a todos los niveles, incluido el bachillerato, y en el que se establecen lineamientos de actuación ante casos de agresión física, verbal, psicológica o cibernética entre estudiantes o hacia docentes.

Pese a los acuerdos y leyes emitidos, el ambiente que se percibe entre los docentes de bachillerato es de una creciente pérdida de autoridad, atribuida a la limitación de sus márgenes de acción. Tal vez no sólo que se requiere normar, sino fomentar climas pacíficos, al interior de las instituciones educativas, y en todos los contextos en los que se desenvuelven los estudiantes.

Causas y tipos de violencias de estudiantes hacia docentes

Aunque la violencia de estudiantes hacia docentes siempre ha existido, estudios recientes señalan un aumento en su incidencia:

En los últimos años, la violencia ejercida por estudiantes y padres de familia hacia docentes en el nivel medio superior en México ha mostrado un incremento preocupante. Según datos de la Encuesta Nacional de Violencia hacia los Maestros, el 40% del profesorado ha recibido algún tipo de violencia, siendo las agresiones físicas reportadas por el 10%, humillaciones por el 30% e insultos y burlas por el 60%.¹⁶

Entre las principales causas de este fenómeno se encuentran el ambiente agresivo en el entorno familiar y el uso excesivo de las herramientas di-

Diario Oficial de la Federación, 4 de diciembre 2014, <https://www.diputados.gob.mx/Leyes-Biblio/pdf/LGDNNA.pdf>, consultado en mayo de 2025.

¹⁵ Secretaría de Educación Pública, *Acuerdo 07/07/17: Protocolo de actuación para prevenir, detectar y actuar en casos de violencia escolar*, Diario Oficial de la Federación, 7 de julio de 2017, https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5481841&fecha=07/07/2017, consultado en junio de 2025.

¹⁶ Claudia Arellano, "Sufren violencia de alumnos o padres 4 de cada 10 maestro", *La Razón de México*, 15 de mayo de 2024, <https://www.razon.com.mx/mexico/2024/05/15/sufren-violencia-de-alumnos-o-padres-4-de-cada-10-maestros/>, consultado en mayo de 2024.

giales que fomentan comportamientos violentos. Además, la idea de que no se puede reprobar a los estudiantes de bachillerato suele causar discusiones y conflictos entre docentes, estudiantes y padres de familia en el momento en que se descubre su falsedad. Al respecto, López y Martínez señalan que “en el nivel medio superior, la presión por no reprobar a los estudiantes se ha convertido en una norma implícita; cuando esta se rompe, no son raras las agresiones verbales o amenazas hacia el docente”.¹⁷

Los estudios que dan cuenta de las agresiones contra los educadores son mínimos, lo cual impide tener claridad sobre las acciones que se deben realizar para evitar que este problema continúe en ascenso. Sobre este tema, Gómez, indica que:

... un tema pendiente en la agenda de la investigación educativa es la violencia hacia los docentes por parte de sus alumnos. De acuerdo con la revisión de la producción científica de diez años sobre la violencia escolar, llevada a cabo por el grupo de investigadores del Estado del Conocimiento *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*, editado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie), señala que hace falta promover la investigación que considere el papel de los adultos en la escuela.¹⁸

Uno de los primeros trabajos en México que incluyó el rubro de las agresiones hacia los docentes fue el *Informe nacional sobre la violencia de género en la educación en México*. Cabe señalar que esta investigación se llevó a cabo con docentes y estudiantes de escuelas primarias y secundarias; sin embargo, al tratarse de una de las primeras que aborda el tema de la violencia en el ámbito educativo, sus resultados son especialmente relevantes. A continuación se detalla algunos de sus principales hallazgos:

Casi la mitad del personal docente menciona no haber sufrido agresiones de ningún tipo en la escuela durante los dos últimos años. Al desagregar por

¹⁷ Rogelio López y Silvia Martínez, *Docentes bajo presión...* op cit., p. 52.

¹⁸ Alberto Gómez Nashiki, “La violencia de alumnos hacia maestros en escuelas secundarias de Colima, México”, *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 51, núm. 2, octubre de 2014, pp. 19-34, <https://www.pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25687/20607>, consultado en mayo de 2025.

sexo esta información se observa que han sido más las mujeres docentes que mencionan haber sido agredidas.

La mitad de docentes restante admitió haber recibido algún tipo de humillación, insulto o agresión física en los dos últimos años por parte de alguna persona del ámbito escolar. El porcentaje más alto es el que menciona haber sido agredido por un alumno varón (7.7%), seguido por quienes han sido agredidos(as) por algún padre de familia, específicamente papá.¹⁹

Por otra parte, Gómez se enfocó en identificar las formas de violencia que han sufrido los docentes por parte de sus alumnos. Señala que la más frecuente es la verbal, aunque también se presentan otras, como la física, el acoso, el desafío a la autoridad y el daño a bienes patrimoniales. Además, indica que:

las implicaciones de la violencia en la práctica son por demás preocupantes no sólo en términos de la transmisión de los contenidos o del control en el aula, sino también por las consecuencias que tiene para el maestro y que se traduce en un malestar e incomodidad al realizar el trabajo.²⁰

De hecho, según comentarios informales de docentes, este tipo de violencia se ha incrementado recientemente, lo que los ha llevado a disminuir el nivel de exigencia académica, ya que prefieren evitar conflictos legales que puedan poner en riesgo su seguridad laboral.

Tal vez el temor silencioso que muchos docentes experimentan ante el comportamiento de los estudiantes y de sus padres esté relacionado, en parte, con las condiciones establecidas en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA).²¹ Aunque esta ley fue promulgada el 4 de diciembre de 2014, su conocimiento y aplicación han sido relativamente recientes. Entre sus principales disposiciones se encuentran los derechos a

¹⁹ SEP/UNICEF, *Informe nacional sobre violencia de género en la educación en México*, Secretaría de Educación Pública, Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, México, 2009, p 118.

²⁰ Antonio Gómez Nashiki, "Estrategias de docentes en contra de la violencia escolar en escuelas primarias y secundarias de Colima", *Aula*, México, vol. 22, 2016, pp. 337-338, <https://doi.org/10.14201/aula201622321339>, consultado en julio de 2025.

²¹ México, Congreso de la Unión, *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*, Diario Oficial de la Federación, 4 de diciembre de 2014.

la vida, la supervivencia, el desarrollo, la identidad, una educación de calidad, la no discriminación, a vivir en condiciones de bienestar y en un ambiente sano, así como a recibir protección contra cualquier forma de violencia o maltrato.

En añadidura, se creó el Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA), el cual protege y garantiza los derechos humanos de las personas menores de 18 años, pues se asegura de que todas las políticas públicas y acciones del Estado estén orientadas a su bienestar y desarrollo integral.

Desde su promulgación, la LGDNNA ha impulsado reformas y programas, tales como:

- La creación de Procuradurías de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes en cada estado.
- La implementación de políticas contra el *bullying* y el acoso escolar.
- El fortalecimiento de campañas de sensibilización y prevención de la violencia infantil.

Además, contempla castigos para quienes vulneren los derechos de niñas, niños y adolescentes; según la gravedad del caso, pueden recibir desde sanciones administrativas y civiles hasta penales. En los últimos años las sanciones administrativas se han incrementado.

Anteriormente, muchos padres dejaban gran parte de la educación de sus hijos en manos de los maestros, quienes contaban con libertad para corregirlos. Para ello, los docentes se valían de explicaciones, palabras afectuosas, ejemplos o, incluso, de castigos y llamadas de atención. Esta situación dio pauta a que algunos docentes abusaran de los menores. Afortunadamente, con la implementación de la LGDNNA, estas acciones arbitrarias han disminuido. En contraste, la violencia hacia el profesorado, tanto por parte de estudiantes como de padres de familia, ha aumentado. Quizá lo que hace falta es establecer una relación de corresponsabilidad entre todos los actores involucrados en el proceso educativo.

Ahora bien, uno de los principios de la Nueva Escuela Mexicana es crear una “cultura de paz: que significa favorecer el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permiten la solución no violenta de

conflictos y la convivencia en un marco de respeto”.²² Así pues, la intención es generar el diálogo, y esto sólo es posible si existe respeto mutuo. Por lo tanto, la responsabilidad de que se logre el objetivo recae tanto en la familia como en la escuela. Desafortunadamente, en muchos casos esta corresponsabilidad no se acepta como tal y hace que se lleven a cabo actos de violencia. Al respecto Eljah indica que:

Quienes eligen la destrucción de otras personas para afirmarse son, por lo general, chicos y chicas que no han obtenido el reconocimiento de sus méritos y virtudes en la familia y/o en la escuela. Pero también se encuentran en este grupo adolescentes que no han tenido límites adecuados para sus comportamientos, que tienen madres y/o padres demasiado permisivos o que no logran estar al tanto del comportamiento de sus hijos e hijas.²³

Con base en lo anterior, podría afirmarse que existe la posibilidad de que la violencia a docentes, sea causado por estudiantes que provienen de hogares sin límites claros o con dinámicas de convivencia agresivas, las cuales son replicadas en la escuela. Investigar el fenómeno de la violencia de estudiantes hacia docentes permitiría explorar sus causas y, en última instancia, llegar a la información que ayude a los docentes a reconocer estos casos y trazar la mejor manera de proceder ante ellos. No obstante, no debe olvidarse la importancia de establecer un vínculo más estrecho con los padres o tutores de los estudiantes para que ayuden a establecer acuerdos de convivencia que no impliquen agresiones hacia sus profesores.

Hallazgos

La violencia contra profesores no es un fenómeno nuevo en México; sin embargo, en los últimos años el número de agresiones ha incrementado y

²² Secretaría de Educación Pública. *Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. Hacia la Nueva Escuela Mexicana. Ciudad de México, SEP, 2022 p. 28.

²³ Sonia Eljah, *Violencia escolar en américa latina y el Caribe: superficie y fondo*, UNICEF, Panamá, 2011, p. 41, https://www.unicef.org/costarica/sites/unicef.org.costarica/files/2020-02/cr_pub_Violencia_escolar_America_Latina_y_Caribe.pdf, consultado en abril de 2025.

entre los perpetradores se ha encontrado incluso padres de familia. Prueba de ello son las noticias frecuentes de asesinatos o agresiones físicas hacia docentes, como el caso de unos padres de familia de la Preparatoria 24, ubicada en Naucalpan de Juárez, Estado de México, que el 16 de noviembre de 2024 agredieron físicamente a una docente por reprobar a su hijo en el bachillerato. Este hecho evidencia la gravedad de las agresiones que enfrenta el personal educativo en el país.²⁴

Las causas de la violencia son diversas, pero entre ellas destaca la presencia generalizada de comportamientos agresivos en la vida de los menores —ya sea en el hogar, en la escuela, con los amigos u otros entornos— así como la incitación a la violencia en las redes sociales. También influye la difusión de información —en algunos casos distorsionada— sobre los derechos de niñas, niños y adolescentes. Esto ha provocado que, por un lado, un sector del alumnado y de los padres de familia pierda el respeto hacia el docente; y, por el otro, que algunos maestros y autoridades educativas actúen como si nada ocurriera, por temor a ser demandados.

Ahora bien, en el caso específico de los planteles considerados en esta investigación, con base en los datos recabados de 4 623 encuestas y de entrevistas a directivos, docentes y estudiantes, se identifican los siguientes tipos de violencia de estudiantes hacia docentes: verbal, psicológica y patrimonial. A continuación, se presentan los principales hallazgos en cada una de estas categorías.

Violencia verbal

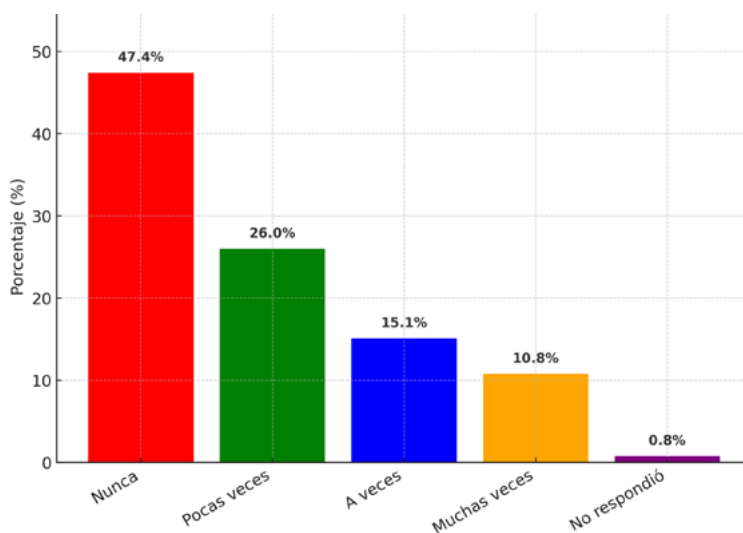
Dentro de la violencia verbal se identificaron los siguientes actos: nombrar al docente con un apodo, gritarle y decirle groserías. El uso de apodos se consideró un acto violento únicamente en los casos en que se tenía la intención de causar daño, humillar o menospreciar; o bien cuando el apodo

²⁴ Mayte Baena. "Padres golpearon brutalmente a maestra por reprobar a su hijo en preparatoria", Infobae, 16 de noviembre 2024, <https://www.infobae.com/mexico/2024/11/16/padres-golpearon-brutalmente-a-maestra-por-reprobar-a-su-hijo-en-preparatoria-video/>, consultado en mayo de 2024.

hacía alusión a características físicas, defectos o aspectos personales con el propósito de ridiculizar o insultar al o la docente.

De los 4 623 encuestados, el 51.9% afirmó haber sido testigo de que los estudiantes le faltaran al respeto al profesorado nombrándolos con un apodo. Este porcentaje es alarmante, ya que dicha práctica probablemente afecta el desempeño profesional del docente. Esta conducta, además, puede derivar en una disminución de la calidad educativa. Las respuestas de los estudiantes se muestran en la figura 6.1.

Figura 6.1. *Estudiantes que han sido testigos de que nombran al docente con un apodo*



Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas al cuestionario de violencias escolares 2023.

Gritar al docente

Una de las formas de violencia verbal menos sancionadas, pero frecuentes en el ámbito escolar, es gritarle al docente. Es difícil que el afectado compruebe lo ocurrido y en los casos en que el evento se reporta a las autoridades de la institución, no suele haber mayor consecuencia para el estudiante que una simple llamada de atención. En una investigación cualitativa realizada en un bachillerato mexicano, López y Martínez documentaron el siguiente testimonio de un docente: “Una vez, un alumno se molestó porque

le puse una anotación por conducta inapropiada. Se paró de su lugar y comenzó a gritarme frente a todo el grupo: ‘¡Usted no tiene derecho a decirme qué hacer! ¡Ni siquiera sabe dar clases!’ Nadie intervino. Me sentí humillado, impotente, y sin respaldo de las autoridades escolares”.²⁵

En cambio, si un docente le grita a un estudiante, puede enfrentar sanciones disciplinarias severas, tal como sucedió en el siguiente caso:

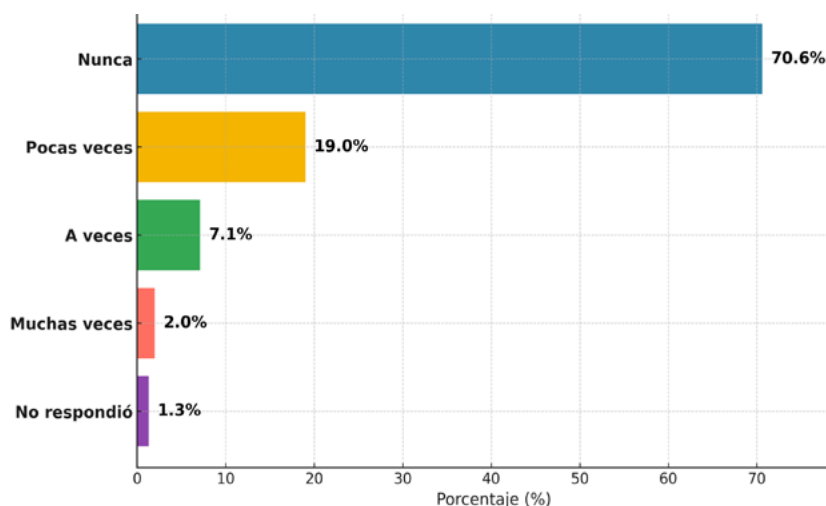
En marzo de 2023, un profesor del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios N° 83 en Actopan, Hidalgo, fue captado en video mientras insultaba y amenazaba a un alumno durante una clase. En la grabación se escucha al docente decir: “Te vas a tragar, hijo de tu...” en un tono elevado y agresivo. La Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios, actuó de inmediato, separando al profesor de su cargo, notificando al órgano Interno de Control para iniciar el proceso sancionador correspondiente. Este caso evidencia cómo las instituciones educativas en México están tomando medidas firmes contra comportamientos inapropiados por parte del personal docente, especialmente aquellos que afectan la integridad y bienestar de los estudiantes.²⁶

Ambos casos subrayan la importancia de mantener un ambiente respetuoso y seguro para todos los involucrados en el proceso educativo. Para ello es fundamental que las autoridades se comprometan a sancionar las conductas que transgredan estos principios, ya sea, que se trate de un estudiante o de un docente.

De acuerdo con los datos recabados, los cuales se muestran en la figura 6.2, el 28.1% de los estudiantes reportó haber sido testigo, en distintas ocasiones, de gritos dirigidos a los docentes. Desafortunadamente, este tipo de violencia parece estar normalizándose. Así lo evidencia la respuesta de un estudiante del CBTis No. 168, quien, al ser cuestionado sobre la existencia de conflictos en su salón de clases, dijo: “No, el único conflicto que a veces

²⁵ Rogelio López y Silvia Martínez, *Docentes bajo presión...* op. cit., p. 78.

²⁶ *Luz Noticias*, “Despiden a maestro que amenazó con golpear a estudiante”, 22 de marzo 2023, <https://www.luznoticias.mx/2023-03-22/mexico/despiden-a-maestro-que-amenazo-con-golpear-a-estudiante/159592>, consultado en abril de 2025.

Figura 6.2. *Alumnos que han sido testigos que estudiantes gritan al docente*

Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas al cuestionario de violencias escolares 2023.

hay es que mi grupo es muy ruidoso y a veces muy irrespetuoso con los maestros, y pues ya”.

Por otra parte, cuando se le preguntó a un directivo del mismo plantel, si los estudiantes violentaban a los docentes, su respuesta fue: “Agresión verbal sí, agresión física no. Y en el caso de esta agresión que te menciono se le dio seguimiento [...]. Digamos que fue una falta menor, pero sí se procedió, se aplicó a todo el grupo lo que es trabajo comunitario y platicamos con los papás y eso fue todo lo que pasó”.

Como se puede observar, la postura del estudiante refleja, hasta cierto punto, indiferencia o la percepción de que se trata de un acto menor, normal y sin mayor trascendencia. Cuando se preguntó a la autoridad del mismo plantel si consideraba que el acuerdo de convivencia —instrumento que norma el comportamiento de los estudiantes— contribuía a inhibir o contener los actos violentos, su respuesta fue:

Sí ayuda, pero actualmente creo que hay un vacío en los reglamentos que manejamos, porque no hay claridad de cómo proceder ante situaciones extremas, por ejemplo, venta de droga. En algún momento aquí se dio una si-

tuación, fuimos a la Fiscalía y como era muy poco gramaje, la Fiscalía dijo: “ustedes determinen la acción de acuerdo a su reglamento” (...). El detalle que también me causa revuelo es la parte que se quitó del protocolo de la SEMS, o sea nosotros como institución no podemos tomar la decisión de desplazar a un estudiante a otro plantel. (...) entonces estamos en desventaja, con posibles situaciones de violencia extrema.

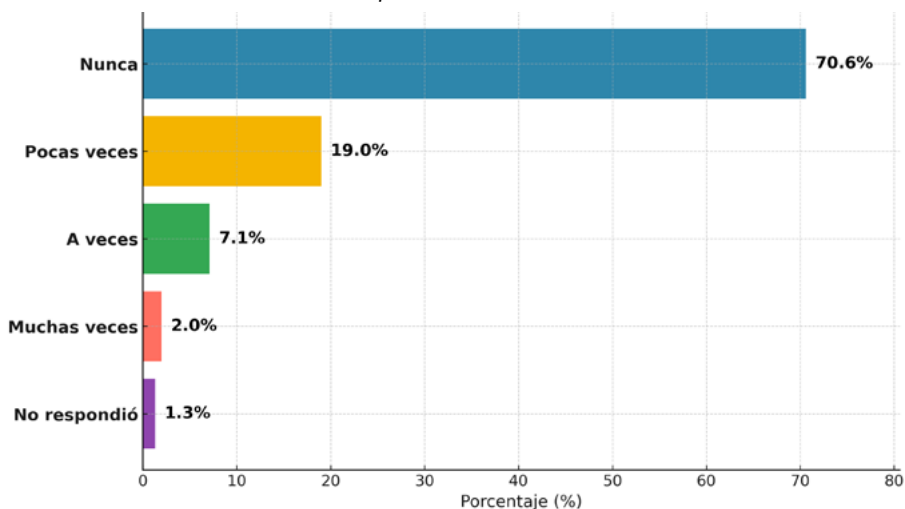
A partir de la respuesta de la autoridad educativa se infiere que, en algunos casos, la violencia de los estudiantes hacia el profesorado es tolerada debido a las limitaciones normativas o institucionales que enfrentan las propias autoridades escolares para actuar con mayor firmeza. Tal vez sea necesario implementar políticas públicas que aborden este problema de manera integral, ya que, sin protocolos y sanciones claras con respecto a los casos de agresiones de estudiantes hacia docentes, se corre el riesgo de que algunos menores manipulen a quienes están a cargo de su formación. Por supuesto, también es prioritario seguir promoviendo una cultura de paz al interior de las instituciones educativas.

Decir groserías al docente

El uso de groserías para dirigirse al docente es otra forma de violencia verbal que refleja —al menos en parte— la educación recibida en el hogar y el contexto social en el que se desenvuelven los estudiantes. Como se muestra en la figura 6.3, el 28.7% de los encuestados reportó haber sido testigo, en diferentes momentos, de que un estudiante se dirigiera con groserías al profesorado. Esta conducta es preocupante, ya que pone en entredicho la autoridad y el rol del docente en el aula. Además, el uso de insultos o expresiones con doble sentido suele buscar la ridiculización del maestro sin una confrontación directa.

Cabe señalar, que cuando se les preguntó a los jóvenes sobre casos de violencia hacia docentes, un estudiante de la Preparatoria Cuautla señaló: “El maestro me dijo: ‘en el examen reprobaste’, y no me quiso enseñar la calificación del examen (...) sí le dije sus cosas porque estaba enojado, y sí le llegué a decir unas groserías, la verdad.”

Figura 6.3. *Estudiantes que han sido testigos de que el docente es agredido con palabras altisonantes*



Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas al cuestionario de violencias escolares 2023.

Además, al preguntarle a los directivos si en su plantel se han reportado casos de estudiantes que le digan groserías a los docentes, el del CBTis No. 168 indicó: “Lo que sí hemos encontrado es que a veces se han escrito en los mismos laboratorios, o en los baños, palabras ofensivas hacia algún docente”.

Este último caso es cada día más frecuente, pero tal vez por temor, varios directivos y maestros prefieren ocultarlo. Es probable que esta negación se deba a que, tanto los docentes como la autoridad educativa saben de antemano que si el estudiante interpone una demanda legal, en la mayoría de los casos se le dará la razón. Al respecto, Gómez afirma que: “los profesores señalan que, a pesar de que la violencia escolar hacia ellos ha ido creciendo, muchos de sus compañeros no se atreven a reconocerlo por vergüenza, pues es una manera de evidenciar deficiencias en su trabajo y en la forma de realizarlo, incluso de mostrar debilidad”.²⁷

²⁷ Antonio Gómez Nashiki, “La violencia de alumnos hacia maestros en escuelas secundarias de Colima”, *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 51, núm. 1, p. 27, <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/169>, consultado en julio de 2025.

Violencia psicológica

Entre las distintas formas de agresión, la violencia psicológica dirigida al profesorado abarca todas aquellas acciones intencionales que afectan su integridad emocional; humillaciones, amenazas, descalificaciones, burlas e intentos de desprestigio, ya sea por parte de estudiantes, padres de familia, colegas o autoridades. Aunque no deja huellas físicas, este tipo de violencia deteriora la autoestima del docente, le causa ansiedad y compromete su ejercicio profesional. Además, según López y Martínez, este tipo de agresión “mina la autoridad del docente, afecta su estabilidad y provoca un clima escolar desfavorable que repercute en la calidad educativa”.²⁸

Entre las manifestaciones específicas de violencia psicológica identificadas en el estudio se encuentran las amenazas al docente, las ausencias grupales a clase como forma de presión o castigo, y las acusaciones falsas, todas las cuales vulneran su labor y afectan su autoridad frente al grupo.

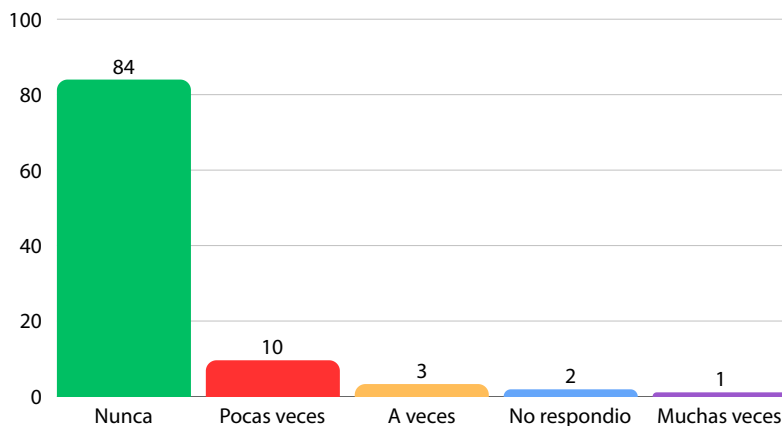
Amenazar al docente

En los últimos años, las amenazas de estudiantes hacia docentes se han incrementado, en parte porque muchos alumnos son conscientes de que pueden presentar quejas o demandas ante autoridades educativas —u otras instancias legales— por actos que consideran injustos. De acuerdo con Ibarra y Fonseca, algunos docentes del nivel medio superior han manifestado haber sido amenazados por estudiantes al momento de llamarles la atención o aplicar medidas disciplinarias. Esta situación, señalan, ‘genera en el maestro una sensación de inseguridad y vulnerabilidad que limita su capacidad para ejercer autoridad en el aula’.²⁹

Como se muestra en la figura 6.4, el 14% de los estudiantes encuestados indicó haber conocido, en un rango de muchas a pocas veces, casos en los que un compañero amenazó a un docente. Si bien este porcentaje puede

²⁸ Rogelio López y Silvia Martínez, *Docentes bajo presión...* op. cit., p. 62.

²⁹ Luz Marina Ibarra Uribe y César Darío Fonseca Bautista, *Los estudiantes de bachillerato...*, op. cit.

Figura 6.4. *Estudiantes que han sido testigos de que amenazan al docente*

Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas al cuestionario de violencias escolares 2023.

parecer bajo, representa a 647 estudiantes, una cifra que podría equivaler a la matrícula total de un plantel de nivel bachillerato. Es necesario que tanto los directivos como los padres de familia implementen estrategias para fomentar el respeto hacia el profesorado y, en general, hacia la sociedad. De lo contrario, se corre el riesgo de que los casos de violencia, en cualquiera de sus formas, continúen en aumento.

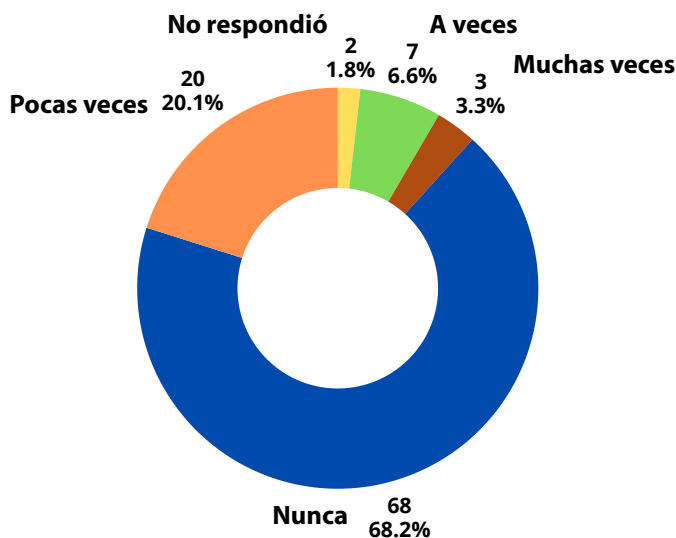
Asimismo, es fundamental invitar a los docentes a reportar de inmediato este tipo de violencia, para evitar que el problema se agrave, como sucedió en Sinaloa en 2023, cuando un maestro fue despedido por amenazar con golpear a un estudiante. En los antecedentes del caso se reportó que el alumno también había agredido verbalmente al docente. Según *Luz Noticias*, el estudiante “lanzó amenazas e insultos al maestro dentro del aula, situación que escaló el enfrentamiento verbal mutuo”.³⁰

³⁰ *Luz Noticias*, “Despiden a maestro que amenazó con golpear a estudiante”, 22 de marzo de 2022, <https://www.luznoticias.mx/2023-03-22/mexico/despiden-a-maestro-que-amenazo-con-golpear-a-estudiante/167947>, consultado en junio de 2025.

Ausentarse grupalmente de clase

Un acto en el que se observa con mayor frecuencia la confrontación grupal hacia los docentes es la falta colectiva a clase. En el caso de los planteles considerados en esta investigación, como se muestra en la figura 6.5, los resultados indican que el 30% de los encuestados han sido testigos de esta acción de muchas a pocas veces. Los acuerdos grupales para ausentarse de clase generalmente tienen como objetivo desestabilizar emocional y académicamente al docente. En cambio, para los estudiantes, esta conducta no tiene gran repercusión, quienes incluso pueden percibirla como un juego.

Figura 6.5. *Estudiantes que han sido testigos de que se ausentan de clase grupalmente*



Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas al cuestionario de violencias escolares 2023.

Acusaciones falsas

Otra forma de violencia hacia los docentes, y tal vez la que tiene mayor impacto en ellos, consiste en hacer acusaciones falsas, sobre los profesores

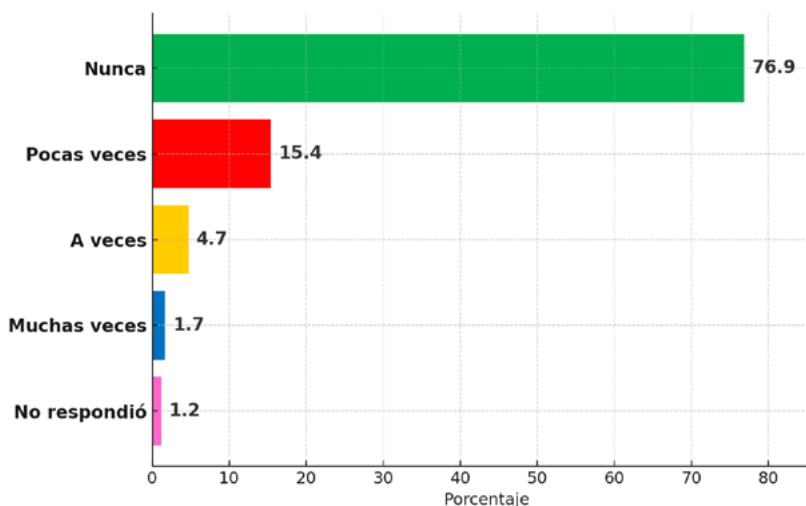
ante una instancia legal o la autoridad educativa. Las acusaciones pueden estar relacionadas con aspectos de la personalidad del docente que no son del agrado del estudiante, con su forma de impartir la clase o con otros aspectos, simplemente, con el objetivo de molestarlo por no simpatizar con él. Sobre este punto, Belenguer indica que en España:

Los problemas a los que se enfrentan los docentes que más se incrementaron el pasado curso respecto al anterior fueron relacionados con las falsas acusaciones de alumnos (que pasan del 12% al 20%) y de padres (suben del 24% al 25%), una categoría incluida en los dos últimos informes. Según ha explicado la coordinadora estatal del servicio del *Defensor del Profesor*, Teresa Hernández Jiménez, son “difícil[es] de trabajar porque van desde ‘no ha explicado esto y lo ha puesto en el examen’ a ‘me mira mal’. Hay que comprobarlo y para eso está la Ley de Autoridad, que presupone la inocencia del docente. Este ítem es complicando de manejar y está creando verdaderos problemas a los docentes. Hay algunos a los que les da miedo entrar en clase”. Para la especialista en convivencia en las aulas, la mejor solución es el apoyo entre los compañeros de trabajo y “nunca estar solos en el aula”. Sin embargo, hay casos que pueden derivar en denuncias muy difíciles de demostrar que conlleve[n] ir a juicio y demostrar que no es cierto, pero el ambiente ya se queda ahí y dificulta mucho el día a día en las clases.³¹

Según los datos de la presente investigación, como se muestra en la figura 6.6, el 21.8% de los estudiantes encuestados indicó haber sido testigo de acusaciones falsas hacia docentes. En la mayoría de estos casos, es difícil para el profesorado demostrar que el alumno está mintiendo. Tal fue la situación del profesor Omar Tomás González Martínez, del Colegio de Bachilleres Plantel 2 “Cien Metros” en la Ciudad de México, quien en 2025 denunció públicamente haber sido víctima de una acusación falsa por parte de una alumna que, según declaró, buscaba obtener una calificación aprobatoria a cambio de favores. El docente relató: “es mi derecho expresar y

³¹ Lolita Belenguer, “Los profesores de Secundaria denuncian un aumento de amenazas y falsas acusaciones por parte de los alumnos y sus familias”, *20minutos*, España, 14 de noviembre de 2023, <https://www.20minutos.es/noticia/5189998/0/informe-defensor-profesor-anpe-espana-2022-2023-datos-agresiones-docentes-conflictos-aulas/>, consultado en junio de 2025.

Figura 6.6. *Estudiantes que han sido testigos de que levantan acusaciones falsas a docentes*



Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas al cuestionario de violencias escolares 2023.

condenar enérgicamente la vil y cobarde acción de la alumna R.L.G., por no acceder a su soborno e insinuaciones con tal de ponerle 10 de calificación final en el semestre, pero la institución no me brindó apoyo y me separaron del cargo sin una investigación justa.”³²

Este caso generó reacciones entre el alumnado, quienes organizaron protestas en defensa del maestro, argumentando que era reconocido por su ética y compromiso profesional.

Violencia patrimonial

La violencia patrimonial hacia un docente “ocurre cuando el estudiante utiliza o hace mal uso de los recursos materiales del docente sin su consen-

³² Francisco Zea., “Maestro rechaza soborno y lo acusan de acoso; alumnos lo defienden”, 31 de marzo de 2025, <https://www.pacozea.com/maestro-rechaza-soborno-y-lo-acusan-de-acoso-en-bachilleres-cien-metros/>, consultado en junio de 2025.

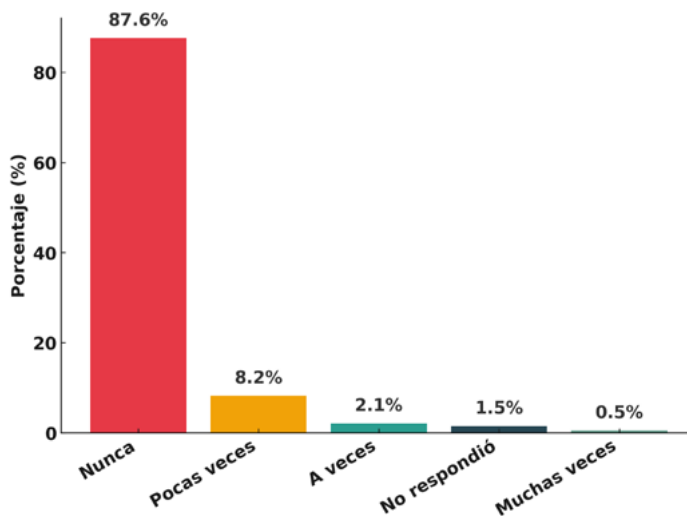
timiento”.³³ Este tipo de violencia afecta al docente, a nivel emocional, profesional y económico.

Los actos de violencia patrimonial identificados en esta investigación fueron hacer daño al vehículo del docente, así como robar y ocultar sus materiales de enseñanza u objetos personales.

Daño al vehículo del docente

En la encuesta aplicada, como se muestra en la figura 6.7, el 10.8% de los estudiantes indicó haber sido testigo, en distintas ocasiones, de daños a vehículos de docentes. Esto significa que más de 400 alumnos han presenciado este tipo de agresión. En relación con este hallazgo, cuando Pérez,

Figura 6.7. Estudiantes que han sido testigos de que dañan el vehículo de un docente



Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas al cuestionario de violencias escolares 2023.

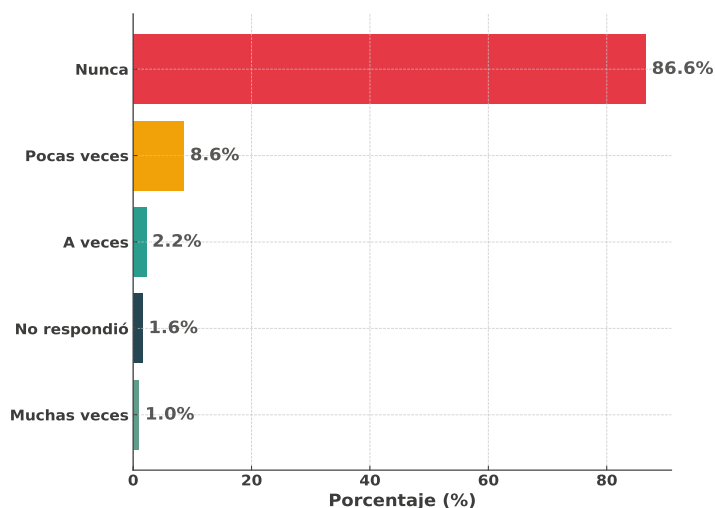
³³ Delia P. Pérez Márquez, Isaac Uribe Alvarado, Teresa M. Torres López y Robert Oropeza Tena, "Violencia estudiantil contra docentes. Estudio de caso en una secundaria pública del estado de Jalisco", *Diálogos sobre educación, temas actuales en investigación educativa*, vol. 13, núm. 24, enero-junio 2022, p. 8, <https://doi.org/10.32870/dse.v0i24.1049>, consultado en julio de 2025.

Alvarado, Torres y Oropeza³⁴ investigaron la violencia patrimonial en el bachillerato, identificaron que los daños a los automóviles del profesorado constituyen una forma de represalia vinculada al ejercicio de su autoridad. Esta forma de violencia, además de afectar el patrimonio del docente, incrementa su sensación de inseguridad y vulnerabilidad dentro del entorno escolar.

Robar y ocultar materiales de enseñanza u objetos personales

Otra forma de violencia patrimonial ejercida por los estudiantes consiste en robar u ocultar los materiales de enseñanza u objetos personales del docente. Como puede apreciarse en la figura 6.8, el 11.6% de los encuestados indicó haber sido testigo, en distintas ocasiones, de que sus compañeros llevaron a cabo este tipo de acciones. Este comportamiento no debe tolerarse en ningún espacio, y menos aún en una institución educativa, cuyo pro-

Figura 6.8. *Estudiantes que han sido testigos de que roban u ocultan los materiales de enseñanza u objetos personales de un docente*



Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas al cuestionario de violencias escolares 2023.

³⁴ Idem.

pósito es formar a los futuros profesionistas y ciudadanos. Al respecto, Pérez et al. indican que:

El hurto de pertenencias es un evento que en ocasiones se utiliza a modo de broma. Sin embargo, el hecho de tomar las pertenencias de otra persona sin su consentimiento es un robo, lo cual se considera grave. Puede ser que el objeto se regrese después de algunas horas o días, sin embargo, la acción tiene una evidente manifestación de violencia.³⁵

Así pues, este hallazgo evidencia la necesidad de que las instituciones educativas incluyan en su quehacer formativo espacios en los que los estudiantes reflexionen sobre las implicaciones legales y éticas de sus acciones, especialmente cuando estas constituyen delitos tipificados como graves, como el robo, el daño de propiedad ajena o la difamación. Más allá de una sanción escolar, es fundamental que los jóvenes comprendan que ciertos comportamientos pueden tener consecuencias jurídicas que afectan no solo su trayectoria académica, sino también su vida personal y futura. Promover este tipo de conciencia legal desde el ámbito educativo contribuiría a fortalecer una cultura de la legalidad y del respeto dentro y fuera del plantel.

Violencia física

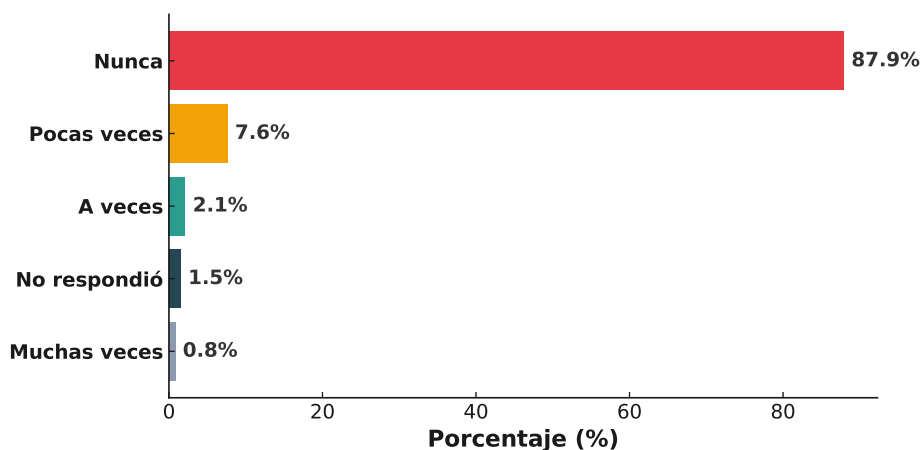
Una de las formas más extremas de violencia hacia el profesorado es la agresión física, entendida como cualquier comportamiento intencional que implique el uso de la fuerza con el fin de causar daño, herir o intimidar al docente; por ejemplo, empujones, golpes u otras formas de ataque directo. Entre las principales causas de estas agresiones se encuentran la frustración académica, los conflictos interpersonales o el desacuerdo con decisiones pedagógicas. Un caso ilustrativo ocurrió en mayo de 2023, cuando un alumno del Plantel 35 del Colegio de Bachilleres, en el estado de Tabasco, agredió a su profesor de Historia tras reprobar la asignatura.

³⁵ Ibid. p.12.

El joven de 17 años ingresó al aula con un martillo oculto y atacó directamente al profesor, causándole heridas graves en la cabeza y el rostro. Los compañeros del docente intervinieron de inmediato, logrando someter al agresor y evitar consecuencias aún más lamentables. Las autoridades escolares dieron parte a la fiscalía general del Estado, mientras que el maestro fue hospitalizado debido a la severidad de las lesiones.³⁶

En la encuesta aplicada, como se muestra en la figura 6.9, el 10.5% de los estudiantes reportó haber sabido, muchas a pocas veces, de casos en los que algún docente fue agredido físicamente por un alumno. Esto evidencia que aunque con menos frecuencia que otras esta forma de violencia persiste en el entorno escolar y debe ser atendida con seriedad.

Figura 6.9. *Estudiantes que han sido testigos de que compañeros agreden físicamente a un docente*



Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas al cuestionario de violencias escolares 2023.

A pesar de que las estadísticas sobre violencia física hacia docentes en el nivel medio superior en México son escasas, lo que dificulta dimensionar con precisión la magnitud del problema, los casos documentados por me-

³⁶ Alumno atacó con un martillo a profesor por reprobarlo en un Bachilleres de Tabasco, Infobae 10 de mayo de 2023, <https://www.infobae.com/mexico/2023/05/10/alumno-ataco-con-un-martillo-a-profesor-por-reprobarlo-en-un-bachilleres-de-tabasco/>, consultado en junio de 2025.

dios de comunicación y en reportes escolares muestran que esta forma de agresión existe y tiene efectos preocupantes en el ambiente educativo.

Así como en su momento se visibilizó el acoso de docentes hacia estudiantes —lo que derivó en reformas legales y reglamentarias para proteger los derechos de niñas, niños y adolescentes—, hoy resulta urgente que la autoridad educativa emita un mensaje claro y coherente: cualquier forma de agresión hacia el personal docente debe ser sancionada conforme a la normativa vigente. La omisión institucional o la impunidad solo contribuyen a la normalización y repetición de estas conductas.

Además, es fundamental capacitar al profesorado en estrategias de resolución pacífica de conflictos, así como fomentar en ellos el hábito de documentar cualquier situación de riesgo o falta de respeto por parte del alumnado. Contar con registros claros ayudando al docente a obtener el respaldo institucional y legal necesario ante estos casos, a la vez que fortalecería las acciones preventivas dentro del entorno escolar.

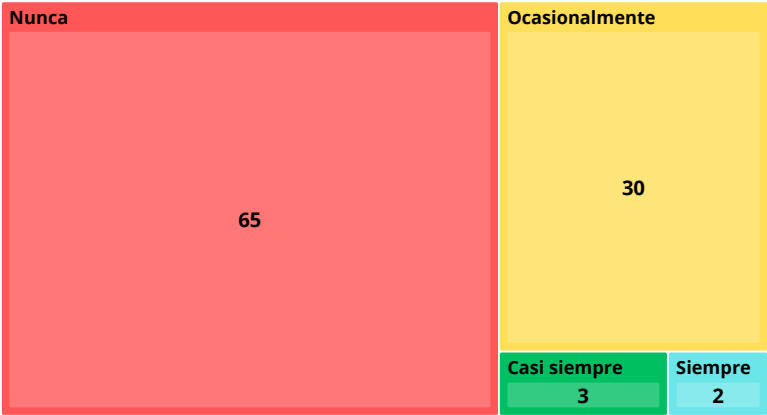
Conflicto por parte de los padres o madres de familia hacia docentes

Otro aspecto que debe analizarse es el conflicto generado por parte de madres y padres de familia hacia el personal docente. Con base en los datos recabados, los cuales se muestran en la figura 6.10, el 34.8% de los estudiantes ha presenciado, en un rango que va de algunas ocasiones a siempre, situaciones en las que madres o padres insultan, reclaman o entran en conflicto con algún docente. Estas acciones no sólo afectan la autoridad del profesorado, sino que también deterioran la relación entre escuela y familia, indispensable para el acompañamiento formativo del estudiantado.

En relación con lo anterior, López y Martínez señalan que:

En diversos planteles educativos, los docentes no sólo enfrentan conflictos con sus estudiantes, sino también con algunos padres de familia, quienes los agreden verbalmente mediante insultos, descalificaciones o acusaciones infundadas. Estas situaciones ocurren en reuniones escolares, entradas y salidas del plantel o incluso a través de redes sociales, donde los padres llegan a

Figura 6.10. *Estudiantes que han sido testigos de que padres de familia insultan o tienen conflictos con un docente*



Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas al cuestionario de violencias escolares 2023.

cuestionar públicamente la capacidad profesional del maestro. Tales comportamientos generan un clima de hostilidad que impacta negativamente en la dignidad y autoridad del personal docente. Además de inhibir su desempeño por temor a ser objeto de nuevas agresiones.³⁷

Ejemplo de un conflicto generado por los padres es lo ocurrido en octubre de 2022 en el CBTis núm. 105, de Altamira Tamaulipas, donde una madre de familia irrumpió en el laboratorio de cómputo durante una clase, exigiendo al docente que eliminara una falta de asistencia registrada a su hijo. Ante la negativa del profesor, quien le explicó que debía seguir el procedimiento institucional para justificar la inasistencia, la mujer respondió de manera agresiva, golpeando la puerta, insultando y amenazando al maestro frente a los estudiantes. El director del plantel describió la conducta de la madre como “prepotente, arbitraria y mal intencionada”, señalando que además ocasionó daños a las herramientas de trabajo del docente”.³⁸

³⁷ Rogelio López y Silvia Martínez, *Docentes bajo presión...*, op. cit., p. 97.
³⁸ Redacción adn noticias, “Madre grita a profesor que no quiso quitarle una falta a su hijo”, *adn noticias*, 11 de octubre de 2022, <https://www.adn40.mx/mexico/madre-grita-a-profesor-cbtis-105-altamira-lhp>, consultado en noviembre de 2024

Cabe Señalar que en el Acuerdo 07/07/17, emitido por la Secretaría de Educación Pública, se establece un protocolo para prevenir y atender la violencia escolar; sin embargo, se omiten mecanismos específicos para abordar agresiones al personal docente por parte de padres de familia, lo que provoca confusión. Esto es retomado por López y Martínez quienes advierten que el Acuerdo “no contempla con claridad los procedimientos específicos para atender agresiones provenientes de madres, padres o tutores hacia el personal docente, lo que genera vacíos institucionales y respuestas eficaces.”³⁹

Conclusiones

- El docente es el sujeto que se ve más afectado por la violencia en cualquiera de sus formas, porque mientras los estudiantes están protegidos por diversas leyes e instancias gubernamentales, ellos están desprotegidos ante una demanda injusta.
- Los servidores públicos del sector educativo deben reflexionar sobre la manera en la que tratan a los estudiantes, ya que algunas de sus acciones pueden ser consideradas faltas graves.
- La responsabilidad de generar una cultura de paz recae tanto en la familia como en la sociedad, no es responsabilidad exclusiva del docente.
- Es común que docentes y directivos no reporten casos de violencia de estudiantes a docentes, Es probable que esto se deba a que los docentes y la autoridad educativa, saben que se le suele dar la razón al estudiante, por lo que prefieren no desgastarse con trámites legales.
- Al igual que la violencia verbal, la violencia patrimonial se relaciona con la educación recibida en el hogar, pues es muy difícil que un estudiante se atreva a dañar bienes ajenos si no forma parte de su cultura.
- La falta de claridad en los protocolos para atender las agresiones de padres de familia hacia docentes transmite el mensaje de que dichas conductas son tolerables. Esto debilita la autoridad escolar, vulnera los derechos de los trabajadores educativos, deteriora el ambiente académico y afecta la salud del docente, así como su ejercicio profesional.

³⁹ Rogelio López y Silvia Martínez, *Docentes bajo presión...*, op. cit., p. 98.

Recomendaciones

- Es necesario que los directivos, docentes y padres de familia establezcan estrategias que permitan erradicar la violencia tanto en los hogares como en las instituciones educativas, pues cuando de que los estudiantes observan que se violenta al profesorado y no hay consecuencias, se corre el riesgo de que trasladen esta acción a otros contextos y lleguen a otros niveles de violencia.
- Se recomienda que los servidores públicos del sector educativo reflexionen sobre la manera en que interactúan con los estudiantes, ya que ciertas conductas, aunque cotidianas, pueden ser interpretadas como faltas graves que conlleven consecuencias legales o administrativas. Es fundamental fomentar una práctica docente basada en el respeto, la empatía y el conocimiento de los marcos normativos vigentes.
- Implementar programas preventivos que permitan a los estudiantes conocer formas alternas para solucionar problemas con los docentes, sin llegar a la violencia verbal o física.
- Iniciar programas en los que se instruya a los estudiantes sobre las consecuencias legales a las que se pueden enfrentar si cometen algún delito.
- Capacitar a los docentes sobre los derechos de los estudiantes y las consecuencias legales que la violencia a estudiantes les puede ocasionar.
- Implementar, de manera conjunta, con la autoridad educativa, los padres de familia y los docentes acciones correctivas que permitan disminuir la violencia de estudiantes a docentes.
- Dar seguimiento a las causas por las que los estudiantes no se sienten seguros en el plantel y por las que no son felices, con el objetivo de emprender acciones remediales.
- Fortalecer la relación entre plantel y comunidad de forma tal que la autoridad educativa conozca a tiempo las acciones con las que no están de acuerdo los estudiantes y padres de familia y para así encontrar mecanismos que permitan extender la cultura de paz y no violencia.
- Explicar de manera detallada, tanto a los docentes como a los estudiantes y sus padres o tutores, las consecuencias de vivir en un ambiente agresivo, e indicarles cuáles son sus derechos y obligaciones en el ámbito

escolar. Sin esta claridad, es probable que la violencia a docentes en los planteles educativos continúe en aumento.

- Asegurar la difusión, comprensión y actualización del *Protocolo de actuación para prevenir y actuar en casos de violencia escolar* (Acuerdo 07/07/17), en las instituciones educativas. De esta manera, los servidores públicos del sector educativo, estudiantes y padres de familia sabrán cómo actuar ante casos de violencia.
- Monitorear continuamente el clima escolar mediante encuestas, diagnósticos participativos o reuniones, dar a conocer los resultados y emprender estrategias que permitan un ambiente de empatía, equidad y tolerancia dentro del plantel.

7. Dinámicas de violencia en la interacción entre estudiantes y personal administrativo

CÉSAR ENRIQUE FONSECA IBARRA*



<https://doi.org/10.52501/cc.335.07>

Introducción

La violencia en los planteles escolares es un fenómeno multifacético que afecta gravemente la convivencia y el desarrollo educativo de los estudiantes de bachillerato en México. Este problema no solo se manifiesta en actos de agresión física o verbal entre estudiantes, sino que también incluye situaciones de violencia ejercida por parte del personal administrativo hacia los estudiantes y viceversa. Comprender las dinámicas y factores que contribuyen a este tipo de violencia es esencial para desarrollar estrategias efectivas de prevención e intervención.¹

La violencia escolar ha sido objeto de estudio en diversos contextos a nivel internacional y nacional. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la violencia en las escuelas es un obstáculo significativo para el logro educativo y el bienestar de los estudiantes. En México, estudios realizados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) han evidenciado un incremento en los casos reportados de violencia escolar en los últimos años.²

* Maestro en Transformación Digital. Candidato a doctor en Transformación Digital, Escuela de Posgrado de Innovación Digital Global, KAIST, Daejeon, Corea del Sur. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9469-8927>

¹ Mercedes de Agüero Servín, "La investigación acerca del acoso y violencia escolares en México", *Revista Digital Universitaria*, vol. 21, núm. 4, julio-agosto, 2020, pp. 2, 4 y 13.

² Lorena Muñoz Padilla, "Violencias cotidianas que se legitiman en y por la comunidad escolar en el Centro de Bachillerato Tecnológico Chiconcuac, Estado de México", *Ra Ximhai*, vol. 11, núm. 1, 2015, pp. 225-238.

Las relaciones entre estudiantes y el personal administrativo y docente son decisivas para mantener un clima escolar sano, ya que la escuela funciona tanto como espacio de aprendizaje académico como uno de socialización, en el que se construyen identidades.³ Cuando la autoridad se ejerce de forma arbitraria o se utiliza la jerarquía para ridiculizar, excluir o expulsar estudiantes del aula, se corre el riesgo de que estas prácticas se naturalicen en la cultura escolar. Esto podría causar desconfianza entre la comunidad estudiantil, deteriorar la convivencia, afectar el rendimiento y autoestima, e incluso propiciar su deserción.⁴

El personal administrativo en las instituciones educativas incluye a un grupo diverso de individuos que desempeñan funciones clave para el funcionamiento cotidiano del plantel: abarca desde los directivos, quienes toman decisiones importantes sobre el manejo de la escuela, hasta el personal secretarial, de intendencia y otros empleados encargados de tareas logísticas y de mantenimiento. Su rol excede las tareas administrativas, pues ya que interactúan directamente con los estudiantes en múltiples aspectos, los cuales van desde la organización de trámites hasta la gestión de quejas y disciplina. La manera en que se dan estas interacciones puede influir en el clima escolar, ya que un trato adecuado y respetuoso fomenta un ambiente de confianza y colaboración. Sin embargo, cuando el personal administrativo adopta prácticas negligentes o abusa de su autoridad, los estudiantes pueden percibir un desequilibrio de poder que, a menudo, conduce a respuestas conflictivas o de resistencia.⁵

La violencia de los estudiantes hacia el personal administrativo, aunque menos visible que otros tipos de agresión escolar, también afecta el clima educativo, puesto que causa tensión, conflicto y deterioro en la convivencia. Los actos de insubordinación, los insultos y las agresiones, que reflejan frustración y descontento, no sólo impactan directamente al personal, sino que también pueden escalar e impactar el rendimiento académico, así como la percepción de seguridad en la comunidad escolar.⁶

³ Andrea Díaz Paniagua y Sergio Jacinto Alejo López, "Violencia silenciosa y deserción escolar en bachillerato desde la mirada de los estudiantes", *Investigación Científica*, vol. 4, núm. 1, 2018, pp. 825-1834.

⁴ Héctor Manuel Rodríguez Figueroa, "La violencia escolar en el bachillerato: Un estudio de caso", *caleidoscopio*, núm. 33, 2015, pp. 15-36.

⁵ Raúl Romero Ramírez, "Proemio", en Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión (comp.), *Investigaciones sobre violencia en la escuela*, Editorial Brujas, Universidad Veracruzana, Xalapa, 2021, pp. 11-24.

⁶ Maritza Verónica García Montañez y Christian Amaury Ascensio Martínez, "Bullying y vio-

Definición del fenómeno

La violencia escolar, reconocida como un campo de investigación en expansión tanto en México como a escala internacional,^{7, 8} trasciende el *bullying* entre pares e incluye variadas formas de agresión —física, verbal, psicológica y digital— que afectan a todos los actores de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, prefectos, directivos, personal de apoyo y familias.⁹ De acuerdo con la UNESCO (2020),¹⁰ la violencia escolar es “todo acto o amenaza que comprometa la seguridad o el bienestar de quienes integran la escuela”, definición que subraya su carácter multicausal y su impacto en el aprendizaje.

El *espacio escolar* debe entenderse como un entramado institucional en el que convergen alumnos de todos los niveles junto con personal docente, administrativo y directivo, además de las familias.¹¹ Ahora bien, frente a prácticas percibidas como injustas, algunos estudiantes responden a la autoridad con actos violentos como burlas, interrupciones o desobediencia en clase.¹² Esta violencia reactiva también puede dirigirse contra el personal administrativo si se considera una dinámica de autoridad-alumno.¹³ Es im-

lencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen”, *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 17, núm. 2, 2015, pp. 9-38.

⁷ Alfredo Leonardo Romero Sánchez, “Acoso escolar desde la visión de los observadores. Redes sociales y violencia física en una preparatoria de Jalisco, México”, *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 1, núm. 31, 2021, pp. 196-210.

⁸ Pablo Nahuel di Napoli y Leticia Pogliaghi, “Significados de la violencia desde la perspectiva de estudiantes mexicanos y argentinos”, *Sinéctica*, núm. 53, 2019, pp. 1-22.

⁹ Alejandra Celis-Sauce y José Luis Rojas-Solís, “Violencia en el noviazgo desde la perspectiva de varones adolescentes”, *Informes Psicológicos*, vol. 15, núm. 1, 2015, pp. 83-104.

¹⁰ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *School Violence and Bullying: Global Status and Trends, Drivers and Consequences*, UNESCO, París, 2020.

¹¹ Alvin López Retana, “La violencia escolar en instituciones de educación media superior en México, desde la perspectiva de las cadenas rituales de interacción”, *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, vol. 2, núm. 2, 2022, pp. 87-114.

¹² Ana Caridad Serrano Patten y Mayra Alexandra Bacuilima Navas, “Creencias actitudinales hacia la violencia en los adolescentes de segundo y tercer año de bachillerato de la Unidad Educativa Las Pencas, 2016-2017”, *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, vol. 20, núm. 3, 2017, pp. 182-190.

¹³ Lorena Muñoz-Padilla, “Violencias cotidianas que se legitiman en y por la comunidad escolar en el Centro de Bachillerato Tecnológico Chiconcuac, Estado de México”, *Ra Ximhai*, vol. 11, núm. 1, 2015, pp. 225-238.

portante mencionar que estas actividades suelen vincularse con sentimientos de frustración, dolor e inconformidad derivados de ciertas prácticas.¹⁴

Estudios nacionales e internacionales

En México, diversos estudios han explorado la problemática de la violencia escolar en el nivel medio superior. Investigaciones realizadas por instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)¹⁵ y el Instituto Nacional de Salud Pública (INSP)¹⁶ evidenciaron la prevalencia de conductas violentas entre estudiantes de bachillerato. Además, estos estudios señalaron que factores como el entorno familiar disfuncional, el contexto socioeconómico y las dinámicas escolares son determinantes en la aparición de comportamientos violentos.

La investigación sobre violencia escolar en México ha crecido de forma sostenida desde la década de 1990.¹⁷ Estudios de campo en Aguascalientes,¹⁸ Puebla,¹⁹ Sonora,²⁰ Jalisco,²¹ Ciudad de México,²² Estado de México²³ y

¹⁴ Héctor Manuel Rodríguez Figueroa, "La violencia escolar en el bachillerato...", op. cit., pp. 15-36.

¹⁵ Universidad Nacional Autónoma de México, *Estudio sobre la violencia escolar en el nivel medio superior: causas y consecuencias*, UNAM, Ciudad de México, 2020.

¹⁶ Instituto Nacional de Salud Pública, *Factores determinantes de la violencia escolar en México: un análisis en el nivel medio superior*, INSP, Cuernavaca, 2021.

¹⁷ Pablo Nahuel di Napoli y Leticia Pogliaghi, "Significados de la violencia desde la perspectiva de estudiantes mexicanos y argentinos", *Sinéctica*, núm. 53, 2019, pp. 1-30.

¹⁸ Dzoara Santoyo Castillo y Sonia M. Frías, "Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLIV, núm. 4, 2014, pp. 13-41.

¹⁹ Mercedes de Agüero Servín, "La investigación acerca del acoso y violencia escolares en México", *Revista Digital Universitaria*, vol. 21, núm. 4, 2020, pp. 3-4 y 6-9.

²⁰ Maritza Verónica García Montañez y Christian Amaury Ascensio Martínez, "Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen", *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 17, núm. 2, 2015, pp. 9-38.

²¹ Leticia Carranza Peña, "Transformación de conflictos y convivencia escolar en el bachillerato. Aproximación a la paz liberadora", *Innovación Educativa*, vol. 18, núm. 78, 2018, pp. 73-92.

²² Pablo Nahuel di Napoli y Leticia Pogliaghi, "Denuncias por violencia de género hacia mujeres estudiantes de bachillerato", *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 84, núm. 4, 2022, pp. 907-939.

²³ Lorena Muñoz Padilla, "Violencias cotidianas que se legitiman en y por la comunidad escolar en el Centro de Bachillerato Tecnológico Chiconcuac, Estado de México", *Ra Ximhai*, vol. 11, núm. 1, 2015, pp. 225-238.

Nuevo León²⁴ han mostrado que el fenómeno adquiere matices regionales en cuanto a prevalencia, tipologías de agresión y perfiles de los actores involucrados.

De manera convergente, la evidencia nacional subraya que el acoso y la violencia no ocurren de forma aislada, sino en sintonía con los entornos familiar, cultural y mediático.²⁵ Por ejemplo, un estudio en Ecatepec, Estado de México, detectó que la presencia de factores de riesgo en la dinámica familiar afectan la convivencia y el desempeño escolar.²⁶ En añadidura, otras investigaciones en esa entidad reportan que la violencia verbal supera a la física y a la sexual.²⁷

En el caso mexicano, estudios empíricos muestran que la desigualdad socioeconómica, la desintegración familiar y la exposición a la violencia comunitaria exacerban las conductas agresivas dentro de los planteles. Por ello, abordar estas raíces estructurales exige estrategias que, además de contener la violencia, promuevan valores de respeto, tolerancia y cooperación entre todos los actores escolares.²⁸

En ese sentido, desde 2014 la Secretaría de Educación Pública impulsa el Programa Nacional de Convivencia Escolar, que se basa en el desarrollo de habilidades socio-emocionales y la prevención del *bullying*, articulando acciones pedagógicas y de gestión escolar.²⁹ Paralelamente, el Programa Escuela Segura —implementado desde 2007— busca crear entornos libres de violencia, aunque algunas investigaciones subrayan la necesidad de fortalecer su dimensión formativa y su evaluación participativa para evitar enfoques meramente punitivos.⁴ La evidencia apunta a que la colaboración

²⁴ Rodolfo Cruz Vadillo, Emma Verónica Santana Valencia y Paulina Iturbide Fernández, “Violencia escolar o violencia educativa: el dilema no planteado desde el profesorado”, *Diálogos sobre Educación*, año 13, núm. 24, 2022, pp. 1-24.

²⁵ Idem

²⁶ Sara Raquel Baltazar-Rangel, “Tú y yo somos diferentes, pero eso no te hace mejor. Un estudio sobre los estereotipos de género entre estudiantes de nivel medio superior”, *Ra Ximhai*, vol. 12, núm. 1, 2016, pp. 127-143.

²⁷ Mario Alberto González Medina y Diana Carolina Treviño Villarreal, “Violencia escolar en bachillerato: algunas estrategias para su prevención desde diferentes perspectivas”, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 31, núm. 1, 2019, pp. 123-147.

²⁸ *Ibíd.*

²⁹ Pablo Nahuel di Napoli y Leticia Pogliaghi, “Significados de la violencia desde la perspectiva de estudiantes mexicanos y argentinos”, *Sinéctica*, núm. 53, 2019, pp. 3-4.

sostenida entre estudiantes, docentes, familias y comunidad, anclada en estos marcos teóricos, es esencial para consolidar ambientes escolares seguros y propicios para el aprendizaje.³⁰

A nivel internacional, investigaciones pioneras como las de Olweus³¹ en Noruega sentarán las bases para el estudio del *bullying* escolar, proponiendo programas de intervención que han sido adoptados globalmente. En España, el estudio de Ortega³² ha contribuido significativamente al entendimiento de la violencia entre pares y al desarrollo de estrategias preventivas.

Otra aportación relevante es la del modelo ecológico-social, el cual sostiene que la conducta violenta resulta de la interacción entre variables personales y ambientales,³³ y ha permitido examinar fenómenos emergentes como el ciberacoso.³⁴ Aun con los esfuerzos coordinados de distintos gobiernos, diversas ONG y de la academia, la violencia escolar persiste y reproduce patrones socioculturales preexistentes. Esto evidencia que existe una brecha entre los hallazgos científicos y la formulación de políticas públicas eficaces.³⁵

Pregunta de investigación

Tras analizar las diversas manifestaciones de violencia escolar y comprender su impacto en la comunidad educativa, surge la necesidad de enfocarse en aspectos menos explorados, como la interacción entre estudiantes y personal administrativo. Aunque se reconoce la influencia de las relaciones entre

³⁰ Claudia Saucedo y Carlota Guzmán, "Violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos", *Cultura y Representaciones Sociales*, vol. 12, núm. 24, 2018, pp. 213-245.

³¹ Dan Olweus, *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*, Blackwell Publishing, Oxford, 1993.

³² Rosario Ortega, *La convivencia escolar: prevención y estrategias ante la violencia entre iguales*, Editorial Morata, Madrid, 2010.

³³ Rocío Martínez Vilchis, Jesús Pozas Rivera, Karen Jiménez Arriga, Tania Morales Reynoso, David Aarón Miranda, María Estela Delgado Maya y Verónica Cuenca Sánchez, "Prevención de la violencia escolar cara a cara y virtual en bachillerato", *Psychology, Society & Education*, vol. 7, núm. 2, 2015, pp. 201-212.

³⁴ Maritza Verónica García Montañez y Christian Amaury Ascensio Martínez, "Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen", *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 17, núm. 2, 2015, pp. 9-38.

³⁵ María Calleros Ortiz, "Cultura de la Legalidad: por qué y para qué en la Educación Media Superior", *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 5, núm. 8, 2014, pp. 29-35.

estudiantes y docentes en el clima escolar, las interacciones con el personal administrativo también afectar la convivencia diaria. Por ello, en esta investigación se plantaron las siguientes preguntas para tratar de profundizar en este ámbito específico de la violencia escolar: ¿Qué formas de violencia son más comunes en la interacción entre estudiantes y personal administrativo, y cómo influyen en la convivencia y el clima escolar? Responder a estas preguntas nos permitirá identificar patrones y factores que contribuyen a la violencia escolar, la cual, a su vez, facilitará el desarrollo de estrategias de intervención más efectivas. A continuación se indican los objetivos que guiarán este estudio.

Objetivos del estudio

Al centrarnos en las dinámicas de violencia entre estudiantes y personal administrativo, buscamos no solo identificar y analizar las formas en que esta violencia se manifiesta, sino también comprender su influencia en la convivencia y el clima escolar. Así pues, se tienen los siguientes objetivos.

1. Identificar las formas de violencia más comunes ejercidas entre estudiantes y personal administrativo.
2. Analizar la frecuencia y patrones de estas conductas.
3. Evaluar el impacto de estas dinámicas en la convivencia escolar.

Con ello, esperamos comprender de manera más profunda las interacciones conflictivas en el entorno escolar y ofrecer bases sólidas para el desarrollo de estrategias que promuevan una convivencia más saludable. De tal manera, los hallazgos de este estudio podrían ser de utilidad para educadores, administradores y formuladores de políticas, pues es información que puede contribuir a minimizar la violencia y a mejorar el ambiente educativo en general. En las siguientes secciones, se presentará el marco teórico que sustenta este capítulo y se detallará la metodología empleado para lograr los objetivos propuestos.

Marco teórico

La violencia escolar es un fenómeno complejo en el que influyen por múltiples factores, por lo que pueden estudiarse desde diversas teorías. Para llevar a cabo esta investigación, consideramos el modelo Ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner, pues sostiene que la violencia surge de la interacción entre sistemas interrelacionados (familia, escuela, comunidad y estructura sociopolítica). De tal manera, la idea de que los actos agresivos no son aislados, sino dinámicas que se retroalimentan entre niveles debería orientar la formulación de políticas y programas para que aborden simultáneamente las habilidades individuales y los contextos relacionales.³⁶

Además de la teoría del aprendizaje social de Bandura³⁷ recuperamos que el comportamiento violento se aprende por observación e imitación. En consecuencia, si se tolera o recompensa, se perpetúan ciclos de agresión.

Lo anterior lo complementamos con la teoría de la acción comunicativa de Habermas,³⁸ la cual resalta que una comunicación libre de coerción es clave para resolver conflictos y promover una convivencia pacífica, así como con la teoría de la atribución de Heider,³⁹ que explica cómo las interpretaciones erróneas de la conducta ajena exacerban tensiones entre estudiantes y personal administrativo. En conjunto, estas bases teóricas nos brindan herramientas para analizar y enfrentar la violencia en el ámbito educativo.

Metodología

Esta investigación utiliza un enfoque cuantitativo para analizar las dinámicas de violencia entre estudiantes y personal administrativo en instituciones de educación media superior en México. Se diseñó un cuestionario para medir la frecuencia y los tipos de conductas violentas experimentadas o

³⁶ Dzoara Santoyo Castillo y Sonia M. Frías, "Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLIV, núm. 4, 2014, pp. 13-41.

³⁷ Albert Bandura, *Teoría del aprendizaje social*, Prentice Hall, Nueva Jersey, 1977.

³⁸ Jürgen Habermas, *Teoría de la acción comunicativa*, Taurus, Madrid, 1984.

³⁹ Idem

presenciadas tanto por los estudiantes como por el personal administrativo; es decir, se registran las acciones del personal administrativo hacia los estudiantes y las de los estudiantes hacia dicho personal.

Además, se realizaron análisis estadísticos descriptivos y comparativos para medir la prevalencia y las diferencias sociodemográficas de las conductas violentas. Los datos, recabados mediante es cuestionario validado en un pilotaje previo, se procesaron con SPSS v.26. Los hallazgos se ilustraron mediante tablas y figuras que facilitan la identificación de tendencias clave. La interpretación se realizó con base en el marco teórico, para ofrecer una visión integral de la violencia escolar y su impacto en la convivencia.

El cuestionario incluyó una serie de preguntas diseñadas para medir la frecuencia y los tipos de situaciones violentas que los estudiantes han experimentado o presenciado, tanto de parte del personal administrativo hacia ellos como de los estudiantes hacia ese personal. A continuación, en la tabla 7.1 se ofrece un resumen de las preguntas formuladas, organizadas según la dirección de la violencia y el tipo de conducta evaluada.

Tabla 7.1. *Resumen de las situaciones violentas evaluadas en el cuestionario*

<i>Violencia de administrativos hacia estudiantes</i>	<i>Violencia de estudiantes hacia administrativos</i>
Ocultamiento o suministro de información incompleta	Asignación de apodos al personal administrativo
Negación de atención durante el horario de trabajo	Gritos hacia el personal administrativo
Uso de apodos sin consentimiento	Uso de palabras altisonantes hacia el personal
Gritos o maltrato verbal	Amenazas al personal administrativo
Agresiones con palabras altisonantes (groserías)	Daño a los vehículos del personal administrativo
Reportes con acusaciones falsas	Levantamiento de acusaciones falsas al personal
	Agresiones físicas al personal administrativo
	Conflictos con padres/madres de familia

Fuente: elaboración propia a partir de cuestionario de violencias escolares 2023.

Si bien el proyecto original contempló la recolección de entrevistas y grupos focales, este capítulo se circunscribe al análisis cuantitativo del cuestionario aplicado a 4 612 estudiantes, debido al alcance descriptivo-comparativo establecido por el comité editorial y los plazos de publicación. El corpus cualitativo se conservará para realizar un estudio posterior que secentre en la comprensión profunda de los factores contextuales. Por ello, los resultados aquí expuestos deben interpretarse con esa delimitación en mente.

Resultados cuantitativos

En esta sección se presentan los hallazgos derivados del análisis de los datos cuantitativos obtenidos por medio del cuestionario aplicado. El objetivo es identificar las formas más comunes de violencia ejercida entre estudiantes y personal administrativo, en ambas direcciones, para comprender mejor esta dinámica y su impacto en la convivencia escolar.

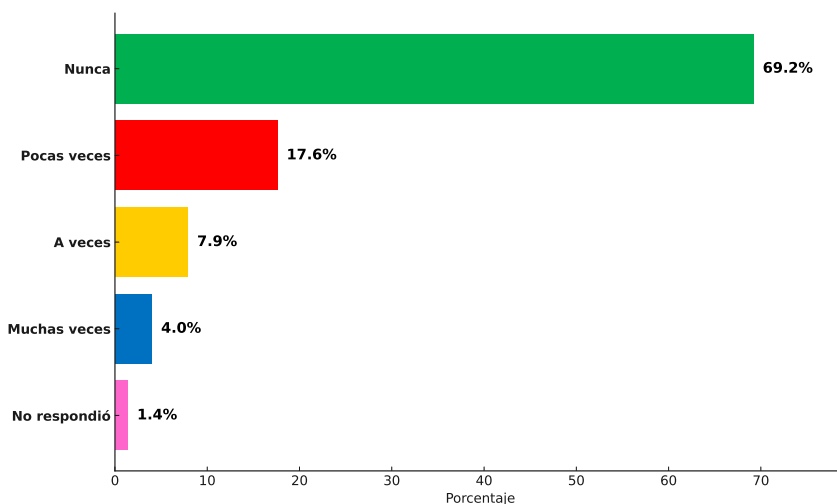
La tabla 6.1 presenta y delimita las categorías de conductas indagadas en el cuestionario, organizadas por dirección de la violencia (administrativos→estudiantes / estudiantes→administrativos) y no incluye frecuencias ni patrones. Las frecuencias y su distribución por plantel y por variables sociodemográficas se estimaron mediante técnicas estadísticas descriptivas y se muestran en las figuras 6.1-6.14, mientras que el impacto en la convivencia escolar se analiza en la sección “Impacto en la convivencia escolar”. Los hallazgos, acompañados de figuras e interpretaciones, son clave para proponer estrategias y políticas que promuevan un ambiente escolar seguro y respetuoso, que beneficie a los estudiantes y al personal administrativo.

Violencia de administrativos hacia estudiantes

La primera pregunta en el cuestionario que explora la violencia ejercida por el personal administrativo hacia los estudiantes se enfoca en el acto violento de ocultar o suministrar información incompleta y se plantea de la siguiente manera: ¿alguna vez le ha ocultado o dado información incompleta?

Con dicha pregunta se busca identificar la frecuencia con la que los estudiantes han atestiguado o vivido situaciones en las que algún empleado administrativo ha ocultado o proporcionado información incompleta a un alumno. Este aspecto es fundamental, ya que la transparencia y el acceso a información precisa son esenciales para el desarrollo académico de los jóvenes, así para que ellos confíen en la institución.

Figura 7.1. *Ocultamiento o suministro de información incompleta por parte de personal administrativo*



Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas al cuestionario de violencias escolares 2023.

Como se observa en la figura 7.1, el 69.2% del alumnado nunca ha experimentado ocultamiento o suministro incompleto de información; el 29.5% reporta alguna frecuencia (el 17.6% “pocas veces”, el 7.9% “a veces”, el 4% “muchas veces”) y el 1.4% no respondió. A nivel de plantel, la Escuela Preparatoria núm. 3 (UAEM) concentra el 42.6% de experiencias negativas (21.22% + 12.03% + 9.32%) frente a al 57.43% “nunca”. En contraste, el CBTis No. 76 registra el 24.3 % de experiencias negativas (con un 75.65 % en “nunca”) y el CETis No. 12 con un 27.5% (un 72.46% de “nunca”). Estas diferencias justifican intervenciones focalizadas para fortalecer la transparencia y la comunicación en los planteles con mayor incidencia.

En contraste, en los otros planteles se registraron porcentajes significativamente menores de experiencias negativas y una mayor proporción de estudiantes que nunca las han tenido. Estas diferencias sugieren que factores específicos del entorno escolar en la Preparatoria núm. 3 podrían estar influyendo en estas percepciones, lo que subraya la importancia de analizar las dinámicas institucionales y reforzar la comunicación interna para garantizar prácticas más equitativas y transparentes.

Ahora bien, si se considera el total de los encuestados un tercio de los estudiantes ha experimentado ocultamiento o suministro incompleto de información. Esto podría ser causado por factores como la sobrecarga de trabajo del personal administrativo, la falta de capacitación en atención al estudiante y la ineficiencia de los sistemas de información, que dificultan una comunicación clara y accesible. El ocultamiento de información por parte del personal administrativo menoscaba la confianza, la motivación⁴⁰ y el rendimiento académico⁴¹ de los estudiantes, además de generar tensiones en el ambiente escolar. Para abordar esto, es crucial mejorar la transparencia, capacitar al personal en comunicación efectiva, optimizar los canales de información y establecer mecanismos de retroalimentación.⁴² Aunque la mayoría no ha vivido esta situación, una parte de los encuestados sí se han visto afectados; por lo tanto, es preciso atender esta situación para fortalecer la confianza y crear un entorno educativo más equitativo.

Otro acto violento que el personal administrativo llega a realizar es negarse a atender a los estudiantes. Este comportamiento puede tener implicaciones significativas en la percepción que los estudiantes tienen de la institución y su disposición para participar activamente en el entorno escolar. Por ello, en el cuestionario se planteó la siguiente pregunta: ¿Alguna vez se han negado a atenderlo, aunque el servidor público se encuentre dentro de su horario de trabajo?

Esta cuestión es crucial, ya que la disponibilidad y disposición del personal administrativo para atender a los estudiantes es fundamental para el funcionamiento eficaz de la institución y para fomentar un ambiente de confianza y respeto mutuo.⁴³

⁴⁰ Carlos Perea, *Vértigos argumentales: una ética de la disputa*, *Anthropos*, México, 1994, p. 94.

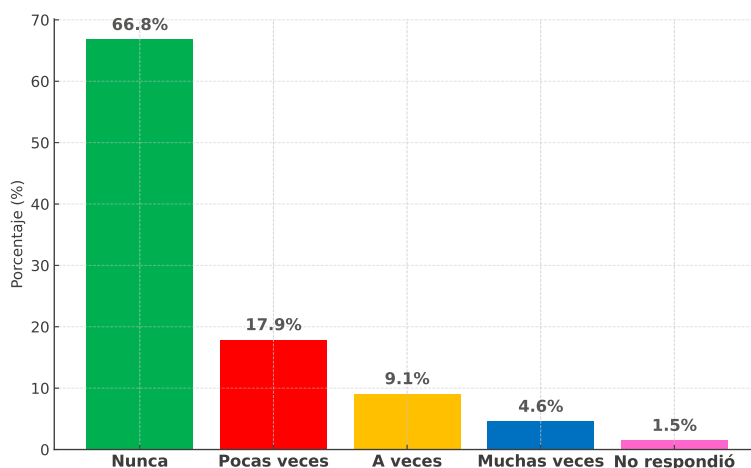
⁴¹ Rosalía Ruiz-Ramírez, Adriana Pérez-Olvera, Enrique Zapata-Martelo y Berenice Martínez-Corona, "Análisis del bullying en preparatorias rurales y urbanas: un estudio de caso en México", *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, vol. 16, núm. 1, 2020, pp. 1-18.

⁴² Sofía Ceja, Nallely Cervantes y Leticia M. Ramírez, "Estudio de la violencia que el maestro de educación media superior ejerce sobre sus alumnos, como factor de desmotivación académica", *Revista electrónica Méthodhos*, núm. 1, 2011, pp. 46-65.

⁴³ Brandon J. A. Balladares y Byron C. Jaramillo, "Valores para una ética digital a partir de las generaciones digitales y el uso de las redes sociales: una revisión de la literatura", *Digital Publisher CEIT*, vol. 7, núm. 1, 2022, pp. 40-52.

Según los datos de la figura 7.2, el 66.8% de los estudiantes nunca ha experimentado negación de atención por parte del personal administrativo, mientras que un 31.6% sí lo ha vivido en alguna medida; esto significa que se le ha negado la atención a 1 464 estudiantes. Esta forma de violencia pasiva puede ser causada por sobrecarga laboral, falta de motivación, horarios poco claros o problemas de comunicación. Negar la atención a los estudiantes perjudica el clima escolar, genera frustración y desconfianza, lo que a veces puede causar confrontaciones y daño a la convivencia y el bienestar escolar.⁴⁴

Figura 7.2. Resultados sobre la negación de atención durante el horario de trabajo.



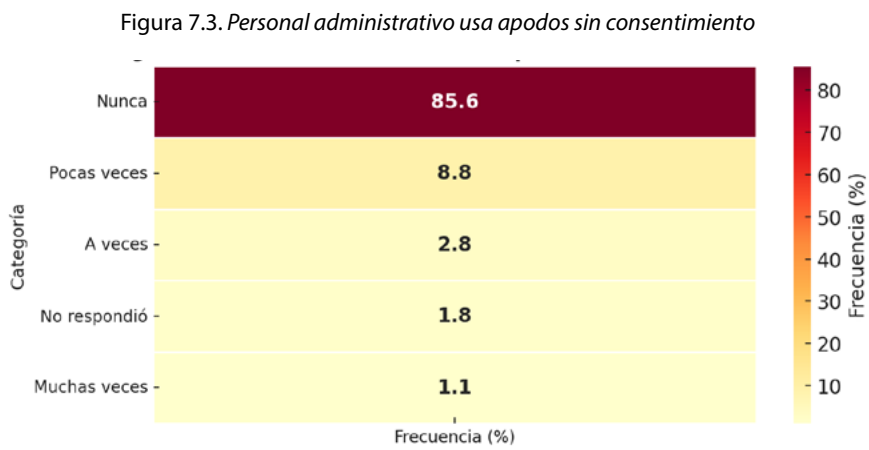
Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas al cuestionario de violencias escolares 2023.

Al comparar estos resultados con los de ocultamiento de información, se observa que aproximadamente un 30% de los estudiantes ha experimentado estas conductas violentas por parte del personal administrativo. Ello sugiere un patrón de interacción que perjudica la percepción general del personal administrativo por parte de los estudiantes, lo cual no sólo afecta la confianza que los jóvenes tienen en la institución, sino también la calidad de la convivencia escolar, lo que puede generar un ambiente de tensión que afecta la experiencia educativa en su conjunto.

⁴⁴ Alfredo Leonardo Romero Sánchez, "Acoso escolar desde la visión de los observadores. Redes", *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 1, núm. 31, 2021, pp. 197-210.

Diversos autores han señalado que las conductas negativas en las interacciones escolares, como la falta de atención o la negligencia, pueden perpetuar dinámicas de exclusión y desmotivación académica. Según Ceja, Cervantes y Ramírez,⁴⁵ la falta de atención por parte de las figuras de autoridad en las escuelas es un factor de desmotivación para los estudiantes, por lo que influye directamente en su rendimiento académico y bienestar emocional. Estas conclusiones refuerzan la necesidad de implementar estrategias para mejorar la comunicación, establecer protocolos claros de atención al estudiante y promover una cultura de respeto y servicio en el ámbito administrativo.

A continuación, en la figura 7.3 se muestra otra dimensión de las interacciones problemáticas entre personal administrativo y estudiantes: el uso de apodos sin consentimiento. Esta conducta, aunque puede parecer inofensiva, conlleva implicaciones profundas en el ambiente escolar. La pregunta que se realizó fue: ¿alguna vez le han llamado por un apodo sin su consentimiento? Esta situación es relevante porque el uso de apodos sin consentimiento es una falta de respeto y puede generar sentimientos de incomodidad o humillación en los estudiantes. Es importante analizar esta dinámica para entender cómo se personal administrativo ejercer violencia verbal daña la convivencia escolar.



Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas al cuestionario de violencias escolares 2023.

⁴⁵ Salvador Ceja, Nelly Cervantes y Luis M. Ramírez, “Estudio de la violencia que el maestro de educación media superior ejerce sobre sus alumnos, como factor de desmotivación académica”, *Revista electrónica Méthodos*, núm.1, 2011, pp. 46-65.

El 85.6% del alumnado nunca ha sido llamado por apodos sin su consentimiento, lo que indica un entorno escolar mayormente respetuoso. Aun así, el 12.7% (583 estudiantes) sí ha vivido esta experiencia, lo que sugiere una falta de límites profesionales y de sensibilidad por parte del personal administrativo. Asignar apodos puede menoscabar la autoridad del personal, provocar incomodidad o vergüenza y, en consecuencia, perjudicar el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes.

Además, estas prácticas pueden crear un ambiente permisivo que fomenta conductas como el *bullying*.⁴⁶

Por ello también es importante analizar manifestaciones más directas de violencia verbal, como los gritos o el maltrato verbal, pues pueden tener consecuencias aún más profundas en el desarrollo emocional y psicológico de los estudiantes. Así, en el cuestionario se planteó a los estudiantes la siguiente pregunta sobre el personal administrativo: ¿alguna vez le ha gritado o maltratado?

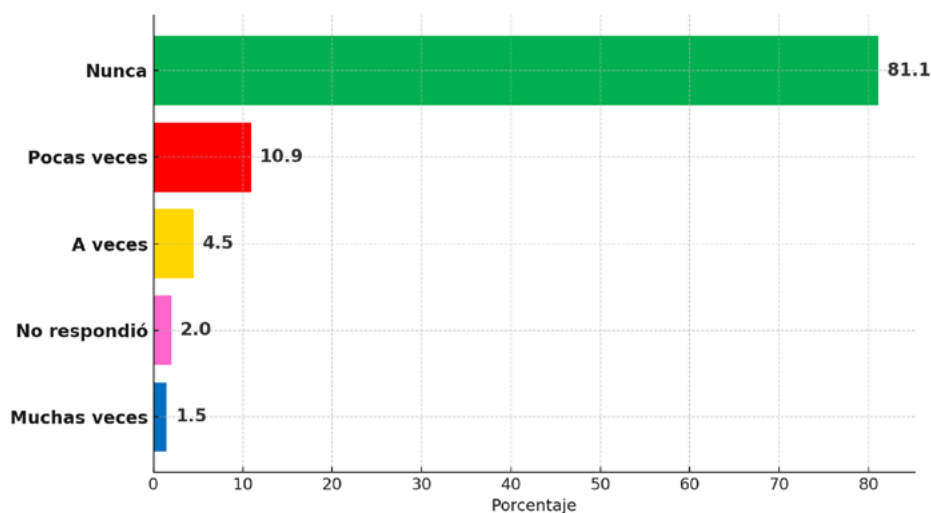
La presencia de esta conducta es crítica, ya que ser objeto de gritos o maltrato verbal por parte del personal administrativo puede generar en el estudiante sentimientos de intimidación, ansiedad y falta de seguridad en el entorno escolar. En la figura 7.4 se muestra la frecuencia con la que ocurre esta conducta. Es esencial analizar este fenómeno para comprender su efecto en la convivencia y el clima escolar.⁴⁷

El 81.1% del estudiantado no ha recibido gritos ni maltrato verbal por parte del personal administrativo, lo que sugiere un entorno mayormente respetuoso. No obstante, el 16.9% (781 estudiantes) sí refiere haber padecido esta forma de violencia, lo que sugiere posibles problemas de estrés laboral en el personal administrativo, carencias en su formación para gestionar conflictos o la existencia de una cultura institucional que lo tolera. El maltrato verbal, aunque menos visible que otras formas de violencia, puede tener efectos devastadores en el bienestar emocional y psicológico de los estudiantes, a la vez que causa sentimientos de desconfianza hacia la institución y deteriora el clima escolar.

⁴⁶ Diana Guerrero, *Categorización de los conflictos y las violencias escolares, como elementos en el diseño de espacios de paz*, Tesis doctoral, Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa, 2016.

⁴⁷ Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), *La violencia entre estudiantes de educación básica y media superior en México*, Mejoredu, Ciudad de México, 2020, p. 68.

Figura 7.4. Resultados sobre gritos o maltrato verbal por parte del personal administrativo



Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas al cuestionario de violencias escolares 2023.

Como subrayan Ruiz Ramírez, García-Cué, Ruiz Martínez y Ruiz Martínez, la violencia escolar —en cualquiera de sus manifestaciones— mina la autoestima y la confianza del estudiantado, genera un ambiente de intimidación y ansiedad y, con ello, obstaculiza su desarrollo educativo y social.⁴⁸ De ahí la necesidad de implementar medidas que promuevan el respeto y el apoyo mutuo, las relaciones interpersonales saludables y una convivencia positiva dentro de los planteles.

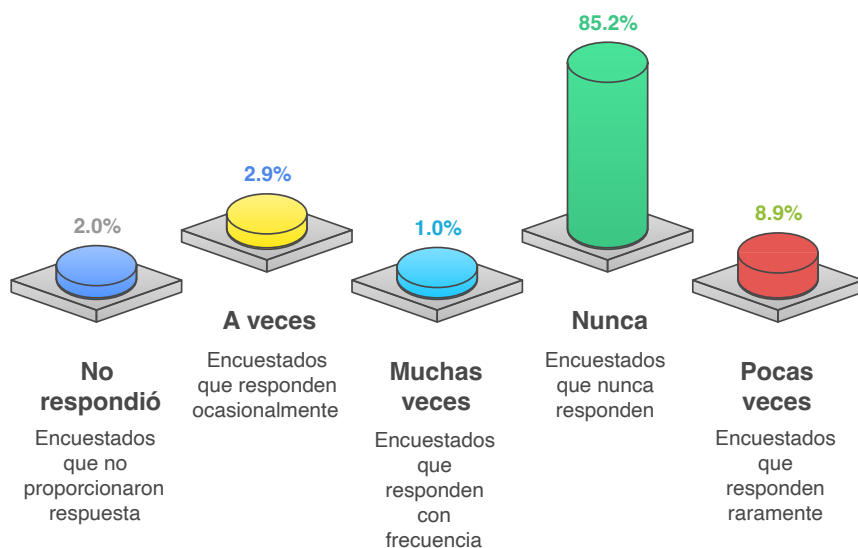
Otra forma de violencia verbal relevante para esta investigación es el uso de palabras altisonantes por parte del personal administrativo debido a que impacta directamente en el bienestar emocional y el desarrollo académico de los estudiantes. La violencia verbal no sólo revela una falta de profesionalismo y límites en las interacciones escolares, sino que también contribuye a un clima de desconfianza y hostilidad que puede obstaculizar el aprendizaje y la convivencia. Esta situación, aunque menos visible que otras formas de agresión, tiene efectos profundos en la autoestima de los

⁴⁸ Rosalva Ruiz Ramírez, José Luis García-Cué, Fortunato Ruiz Martínez y Alejandro Ruiz Martínez, "La relación bullying-deserción escolar en bachilleratos rurales", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 2, 2018, pp. 37-45.

jóvenes y en su percepción de seguridad dentro del entorno educativo. La pregunta que se formuló a los estudiantes: “¿alguna vez le han agredido con palabras altisonantes, groserías?”

Esta forma de agresión es particularmente grave, ya que el uso de groserías por parte del personal administrativo hacia los estudiantes representa una clara falta de respeto y profesionalismo. Además, puede generar un ambiente hostil y poco propicio para el aprendizaje, afectando la confianza del estudiantado en la institución y en las figuras de autoridad encargadas de velar por su formación y bienestar. Los resultados se muestran en la figura 7.5.

Figura 7.5. Agresiones con palabras altisonantes (groserías) por parte del personal administrativo



Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas al cuestionario de violencias escolares 2023.

El 85.2% de los estudiantes nunca ha sido agredido verbalmente por el personal administrativo, lo que refleja un ambiente generalmente respetuoso. No obstante, el 12.8%, que equivale a 591 estudiantes, ha experimentado este tipo de agresión; el 11.8% respondió “pocas veces” o “a veces”, y el 1.0% “muchas veces”. Aunque este porcentaje es menor en comparación con otras formas de violencia escolar, es preocupante que más de uno de cada diez

estudiantes haya sufrido agresión verbal, lo que subraya la necesidad de implementar medidas para garantizar un trato respetuoso y profesional en la institución.

El uso de lenguaje ofensivo por parte del personal administrativo en las escuelas es un factor que deteriora gravemente la convivencia y el clima escolar, afecta la autoestima y el rendimiento académico de los estudiantes, y causa un ambiente de desconfianza y miedo.⁴⁹ Para abordar este problema, es crucial promover una cultura de respeto y comunicación asertiva, lo cual se alinea con la necesidad de implementar programas basados en habilidades socioemocionales. Estos programas no solo capacitan a los estudiantes en el manejo de sus emociones y relaciones interpersonales, sino que también pueden enfocarse en formar al personal administrativo en la importancia de un lenguaje respetuoso y constructivo.⁵⁰ Además, dichos programas deben completarse con políticas claras de conducta y canales confidenciales para que los estudiantes reporten agresiones verbales. Lo anterior, en conjunto, contribuiría a crear un entorno escolar más seguro y propicio para el desarrollo integral de los jóvenes. La integración de estas estrategias es esencial para mitigar la violencia verbal y fomentar un ambiente educativo positivo.

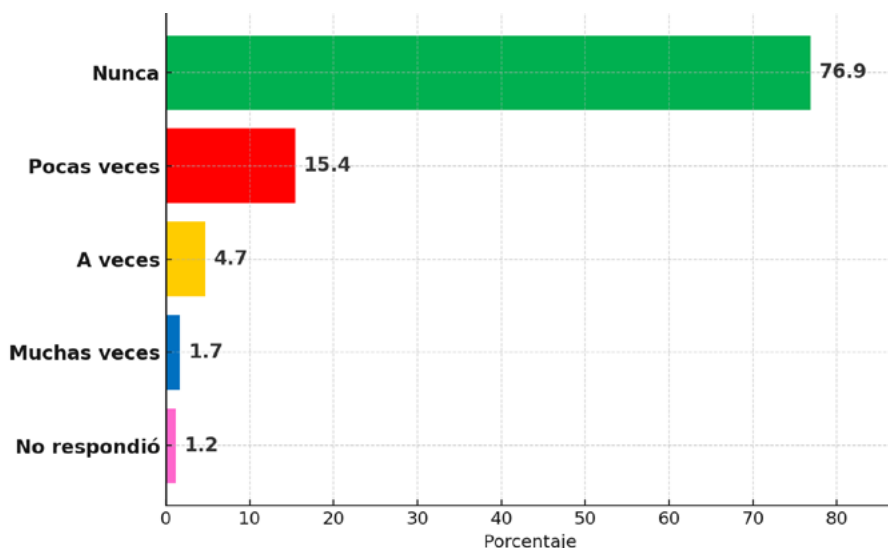
Ahora bien, las dinámicas de conflicto en el entorno escolar van más allá de las agresiones físicas o verbales y abarcan prácticas como las acusaciones falsas, las cuales pueden tener efectos profundos en la autoestima, el rendimiento académico y la convivencia general en el plantel. Al respecto, autores como Prieto, Carrillo y Jiménez⁵¹ sostienen que este tipo de situaciones deterioran el clima escolar, pues causan desconfianza y desmotivación entre los estudiantes, a la vez que debilitan su percepción de justicia dentro de la institución. Para analizar este fenómeno, se planteó la pregunta: ¿alguna vez lo han reportado con acusaciones falsas? Los resultados muestran en la figura 7.6. Como puede observarse, el 81.9% de los estudiantes indicó

⁴⁹ María Teresa Prieto, José Carrillo y Juan Jiménez, "La violencia escolar: un diagnóstico en el nivel medio superior", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, 2005, pp. 1027-1045.

⁵⁰ Rafael Peña González y José Antonio Ramírez Pérez (eds.), *Atlas de la seguridad y violencia en Morelos*, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2015.

⁵¹ María Teresa Prieto, José Carrillo y José Jiménez, "La violencia escolar...", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, 2005, pp. 1027-1045.

Figura 7.6. Acusaciones falsas sobre los estudiantes por parte del personal administrativo



Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas al cuestionario de violencias escolares 2023.

que nunca ha sido víctima de esta práctica, lo que resulta alentador; no obstante, es preocupante que el 16.2% (equivalente a 751 estudiantes) reportó haber vivido estas situaciones en algún grado.

Este hallazgo coincide con lo señalado por la UNESCO:⁵² la falta de formación en gestión de conflictos y el desgaste laboral del personal de apoyo pueden propiciar actitudes inadecuadas hacia el estudiantado. Dichas conductas no sólo repercuten en la percepción de justicia en la escuela, sino que también contribuyen a la creación de un ambiente de desconfianza y miedo, lo que subraya la urgencia de implementar estrategias para capacitar al personal y promover un clima institucional basado en el respeto y la transparencia.

⁵² Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Violencia escolar y acoso: ponerle fin es nuestra meta*, UNESCO, París, 2020, pp. 37-39.

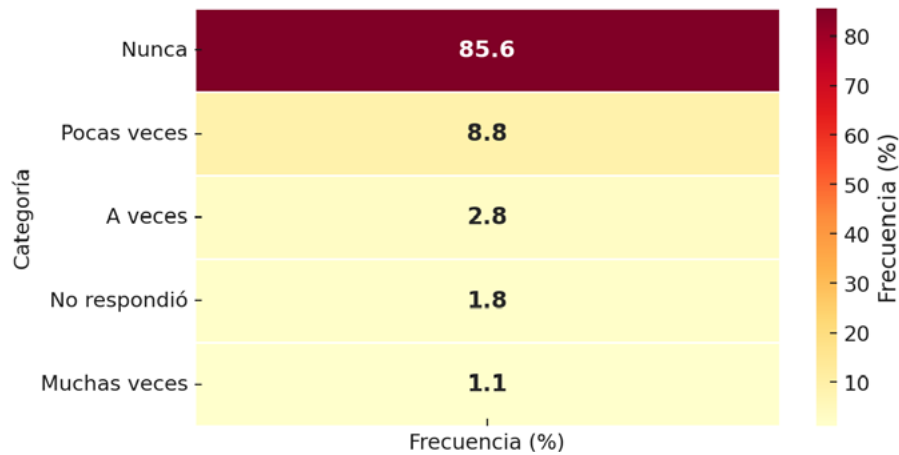
Violencia de estudiantes hacia administrativos

Ahora corresponde examinar la violencia ejercida por los estudiantes hacia el personal administrativo. En esta sección se aborda la violencia verbal, específicamente la asignación de apodos, por parte de los estudiantes. Este acto, aunque parece inofensivo, es una falta de respeto hacia los profesionales del servicio público, que socava su autoridad. De igual manera, este comportamiento refleja deficiencias en la disciplina escolar y falta de valores. Así pues, esta manifestación de rebeldía adolescente, afecta las relaciones interpersonales y el clima institucional.

Para explorar este fenómeno, se planteó la siguiente pregunta en el cuestionario ¿Con qué frecuencia ha sido testigo de que los estudiantes nombren por algún apodo a algún(a) empleado(a) administrativo(a) de su plantel?

En la figura 7.7 se observa que, si bien la mayoría de los estudiantes (72.4%) indicó nunca haber sido testigo de que se asignaran apodos al personal administrativo —lo cual es positivo y sugiere que esta práctica no es generalizada— el 26.2% que equivale a 1 213 estudiantes ha presenciado este acto en alguna medida. Dentro de este grupo, las categorías “pocas veces” y “a veces” sumaron un 23.3% de las respuestas, mientras que el 2.9%

Figura 7.7. Uso de apodos por parte de los estudiantes para referirse al personal administrativo



Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas al cuestionario de violencias escolares 2023.

reportó haber sido testigo de esta conducta “muchas veces”. Estos datos indican que, aunque no es una conducta predominante, existe una proporción significativa de estudiantes que han observado faltas de respeto hacia el personal administrativo en la forma de asignación de apodos.

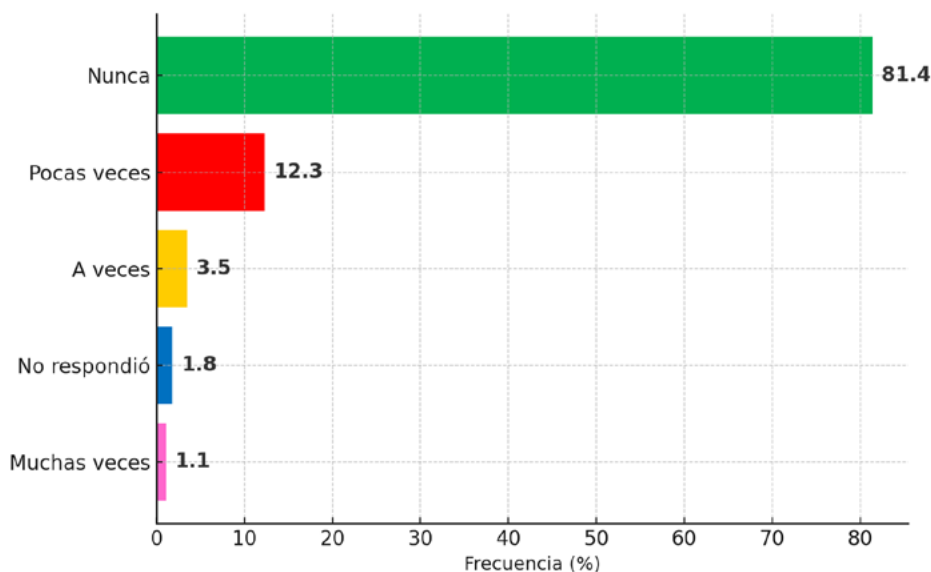
El uso de apodos por parte de algunos estudiantes hacia el personal administrativo perjudica significativamente el ambiente laboral y el clima escolar, pues disminuye el respeto que se tiene por estas figuras y mina su autoridad. Según Ortega y Del Rey,⁵³ las relaciones basadas en el respeto mutuo son esenciales para un entorno de aprendizaje positivo. La falta de respeto genera tensiones y conflictos, dificulta el cumplimiento de normas institucionales y crea un ambiente negativo en el que el personal puede sentirse desmotivado y frustrado, lo que impacta su desempeño y actitud hacia los estudiantes. Además, de no atenderse, esta práctica puede expandirse, con lo que aumentarían las faltas de respeto hacia el personal administrativo y se deteriorarían las relaciones interpersonales. Esto, a su vez, podría escalar a confrontaciones y conflictos que socaven la armonía y la colaboración en el plantel escolar.

Otro de los comportamientos que reflejan una falta de respeto hacia la autoridad institucional son los gritos dirigidos al personal administrativo. Esta conducta puede ser indicativa de problemas de comunicación, conflictos no resueltos o la ausencia de estrategias efectivas para fomentar la disciplina y el respeto en el entorno escolar. Los gritos generan un ambiente de tensión que deteriora las relaciones interpersonales, comprometen la percepción de autoridad y contribuyen a un clima institucional negativo. Analizar la frecuencia y las causas de esta conducta es esencial para identificar las dinámicas subyacentes y proponer soluciones que promuevan una convivencia escolar armónica. Con ello en mente, se formuló la siguiente pregunta: “¿Con qué frecuencia ha sido testigo de que los estudiantes le griten a algún(a) empleado(a) administrativo(a)?” En la figura 7.8 se muestran las respuestas recabadas.

La mayoría de los estudiantes (81.4%) afirmó no haber presenciado gritos dirigidos al personal administrativo, lo que sugiere que esta conduc-

⁵³ Rosario Ortega y Rosario Del Rey, “La violencia escolar: estrategias de prevención”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 17, 2003, pp. 45-66.

Figura 7.8. Gritos hacia el personal administrativo



Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas al cuestionario de violencias escolares 2023.

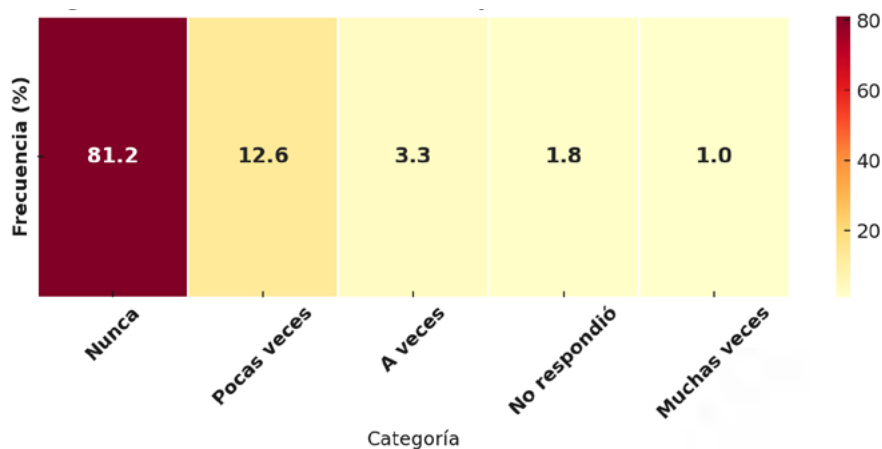
ta no es habitual en la institución; no obstante, el 16.9% sí la ha observado en alguna ocasión. Aunque minoritario, este porcentaje resulta significativo, y demanda atención para prevenir su normalización y promover un ambiente de respeto.

Los gritos hacia el personal administrativo constituyen una falta de respeto que puede deteriorar la autoridad y el ambiente laboral del personal administrativo. Este comportamiento puede ser resultado de diversos factores, como la falta de control socioemocional, el uso de gritos como forma de expresar insatisfacción con decisiones administrativas o en situaciones de desacuerdo, o la imitación de modelos negativos adquiridos en entornos en los que la agresión verbal es común. Abordar esta problemática es esencial para promover relaciones respetuosas y saludables entre estudiantes y personal administrativo, lo que a su vez contribuiría a crear un entorno educativo armonioso y propicio para el desarrollo integral de todos los miembros de la comunidad escolar. Según investigaciones en el ámbito educativo, la agresión verbal de estudiantes hacia el personal escolar puede

generar un clima de inseguridad y estrés que impacte el desempeño y bienestar de los empleados.⁵⁴

Otro de los comportamientos que evidencian la falta de respeto y disciplina en el entorno escolar es el uso de palabras altisonantes (groserías) hacia el personal administrativo. Esta conducta no solo deteriora la relación entre estudiantes y personal, sino que también contribuye a generar un ambiente hostil y poco propicio para la convivencia y el desarrollo institucional. La pregunta formulada fue: ¿con qué frecuencia ha sido usted testigo de que los estudiantes le hablen con palabras altisonantes (groserías) a algún(a) empleado(a) administrativo(a)? Las respuestas obtenidas se muestran en la figura 7.9.

Figura 7.9. Frecuencia con la que los estudiantes usan palabras altisonantes (groserías) hacia el personal administrativo



Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas al cuestionario de violencias escolares 2023.

La gran mayoría del estudiantado (81.2%) declaró no haber presenciado que sus compañeros utilizaran palabras altisonantes o groserías hacia el personal administrativo, lo que sugiere que esta conducta no predomina en la institución. Sin embargo, el 16.9% (784 jóvenes) sí la ha observado. Entre estos últimos, el 15.9% señaló que ocurrió “pocas veces” o “a veces”, y el 1.0%

⁵⁴ Tom R. Tyler, *Why People Obey the Law*, Yale University Press, Nueva York, 1990.

indicó que sucedió “muchas veces”. Aunque minoritaria, la proporción es de casi uno de cada seis estudiantes que ha advertido lenguaje ofensivo dirigido al personal administrativo es lo suficientemente significativa como para requerir atención.

El uso de palabras altisonantes o groserías por parte de los estudiantes hacia el personal administrativo es una manifestación de violencia verbal que evidencia la falta de respeto, en las interacciones y deteriora el clima escolar. Este comportamiento puede estar vinculado a la carencia de habilidades socioemocionales, actos de desafíos a la autoridad o la influencia de entornos en los que este tipo de lenguaje es común. Según Ruiz-Ramírez et al.,⁵⁵ la violencia verbal en el contexto escolar genera tensión y conflicto, lo que dificulta las relaciones interpersonales y el funcionamiento efectivo de la institución. Este tipo de agresión socava la autoridad del personal y mina el respeto hacia estas figuras, creando un ambiente laboral hostil que puede provocar estrés y desmotivación entre los educadores.

Además, tolerar estas conductas puede llevar a la normalización de la agresión verbal, lo que incrementaría su prevalencia y deterioraría aún más las relaciones interpersonales. De igual manera, esto impactaría negativamente en el aprendizaje y el bienestar de toda la comunidad educativa, ya que un clima escolar negativo puede perjudicar la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes.

Así pues, erradicar este tipo de comportamientos es crucial para fomentar un ambiente de respeto y colaboración, donde se prioricen las habilidades socioemocionales y se establezcan límites en el que sobre el lenguaje y el comportamiento aceptable en la escuela.⁵⁶

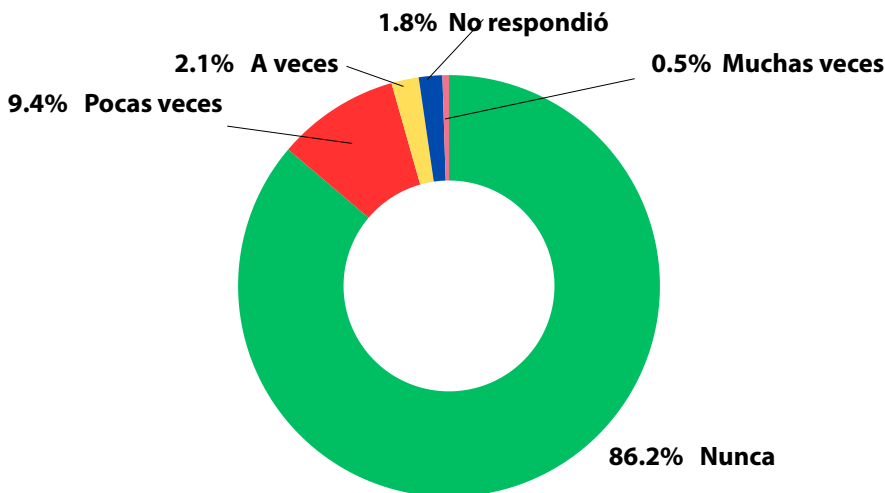
Ahora bien, otra manifestación preocupante de violencia en el entorno escolar son las amenazas dirigidas hacia el personal administrativo. Este tipo de conducta atenta contra la seguridad y el respeto del personal de la institución, además de influir negativamente en el clima laboral y la convivencia escolar. La pregunta formulada fue: ¿con qué frecuencia ha sido us-

⁵⁵ Rosalva Ruiz Ramírez, Antonia Pérez Olvera, Emma Zapata Martelo y Beatriz Martínez Corona, “Análisis de la violencia escolar en tres escuelas de nivel medio superior en México”, en *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, núm. 31, 2020, pp. 39-47.

⁵⁶ Eduardo Javier Madrid, Ana Araceli Valdés, María Urías, Gabriela Margarita Torres y Luis Gerardo Parra Pérez, “Factores asociados al ciberacoso en adolescentes”, *Perfiles Educativos*, vol. 42, núm. 167, 2020, pp. 71-77, <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59128>.

ted testigo de que los estudiantes amenacen a algún(a) empleado(a) administrativo(a)? Los resultados se muestran en la figura 7.10

Figura 7.10. Frecuencia con la que los estudiantes amenazan al personal administrativo



Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas al cuestionario de violencias escolares 2023.

La gran mayoría del estudiantado, el 86.2%, declara no haber presenciado amenazas de sus compañeros al personal administrativo, lo que sugiere que este comportamiento es poco frecuente en la institución; no obstante, el 12% (que equivale a 555 estudiantes) sí lo ha observado. Entre estos últimos, el 11.5% indicó que ocurrió “pocas veces” o “a veces”, y el 0.5% refirió que sucedió “muchas veces”. Aunque este porcentaje es menor comparado con otras formas de violencia escolar, la gravedad de este acto hace que los resultados sean significativos, alarmantes y preocupantes. Al respecto, Reddy, Borum, Berglund, Vossekuil, Fein y Modzeleski,⁵⁷ señalan que las amenazas y otras formas de violencia grave pueden vulnerar

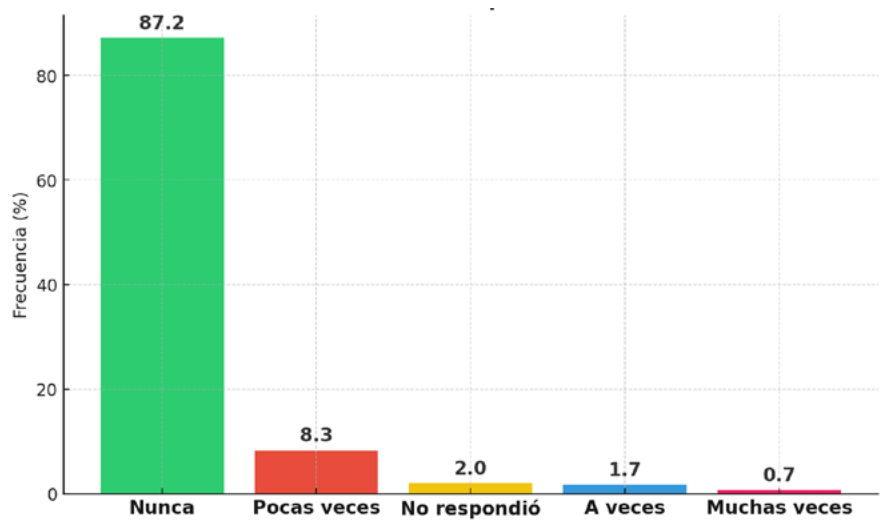
⁵⁷ Marissa Reddy, Randy Borum, Jason Berglund, Bryan Vossekuil, Robert S. Fein y William Modzeleski, “Evaluating risk for targeted violence in schools: Comparing risk assessment, threat assessment, and other approaches”, *Psychology in the Schools*, vol. 38, núm. 2, 2001, pp. 157-172.

el bienestar y desempeño del personal administrativo, que aumentan el estrés laboral y deterioran el ambiente escolar en general. Estas conductas no sólo impactan a las personas directamente involucradas, sino que también desestabilizan la comunidad educativa, generando un clima de tensión y conflicto.

Otra forma de violencia grave es el daño a las pertenencias del personal administrativo. Por ello, se incluyó en el cuestionario la siguiente pregunta: ¿con qué frecuencia ha sido usted testigo de que los estudiantes dañen los vehículos de algún(a) empleado(a) administrativo(a)?

Los resultados obtenidos revelan que, si bien este tipo de conducta no es generalizada, su impacto es considerable. Como se observa en la figura 7.11, el 86.2% de los encuestados indicó nunca haber presenciado actos de vandalismo contra el personal administrativo, lo que sugiere que estas si-

Figura 7.11. Frecuencia con la que los estudiantes dañan los vehículos del personal administrativo



Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas al cuestionario de violencias escolares 2023.

tuaciones no son comunes en el entorno escolar; no obstante, el 12% de los encuestados ha presenciado este tipo de agresiones, lo que evidencia una falta de respeto que socava la autoridad del personal, genera estrés y deteriora las relaciones en la comunidad educativa.

Estos hallazgos se alinean con lo expuesto por Díaz-Aguado,⁵⁸ quien señala que la violencia escolar, en cualquiera de sus manifestaciones, tiene un efecto desestabilizador en el ambiente educativo y puede ser un indicador de problemas más profundos en la estructura social de la institución. El vandalismo, representa una forma de agresión que va más allá del daño material, pues atenta contra el sentido de seguridad y respeto que debe prevalecer en un entorno educativo. Por lo tanto, la presencia de estos actos, aunque minoritaria, pone de relieve la necesidad de implementar medidas preventivas y correctivas que promuevan el respeto, la seguridad y un clima escolar armónico.

Además, como sugiere Ortega-Ruiz,⁵⁹ es fundamental desarrollar programas de convivencia que involucren a toda la comunidad educativa y fomenten valores de respeto mutuo, al igual que resolución pacífica de conflictos. Estas iniciativas no sólo abordarían los síntomas visibles como el vandalismo, sino que también trabajarían la raíz de los problemas de convivencia escolar.

En conclusión, aunque los actos de vandalismo contra el personal administrativo no son frecuentes en los planteles considerados en este estudio, su presencia, incluso en un porcentaje relativamente bajo, es un llamado de atención para dichas instituciones. Es imperativo que se tomen acciones proactivas para prevenir estos incidentes y fomentar un ambiente escolar en el que el respeto y la seguridad sean pilares fundamentales de la convivencia diaria.

Como se ha descrito por varios autores y basándonos en los datos analizados, aunque estos actos no son predominantes, su impacto en el entorno escolar es considerable, lo que subraya la urgencia de aplicar medidas preventivas y correctivas para promover un clima escolar seguro, respetuoso y armónico. La integridad y el respeto en el ambiente educativo son fundamentales para mantener un entorno de aprendizaje saludable y constructivo. Ahora bien, además de los actos violentos analizados hasta el momento la frecuencia de acusaciones falsas contra el personal administrativo se con-

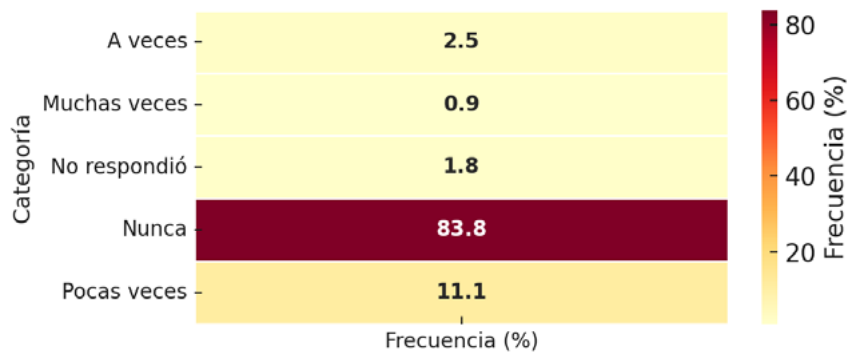
⁵⁸ María José Díaz-Aguado, "Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla", *Revista Iberoamericana de Educación*, [en línea], vol. 37, 2005, pp. 17-47, <https://rieoei.org/RIE/article/view/838>, consultado en diciembre de 2024.

⁵⁹ Rosario Ortega-Ruiz, "Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 66 (23, 3), 2009, pp. 159-180.

vierte en un indicador crucial de la dinámica relacional dentro de la institución. Este fenómeno puede tener profundas implicaciones para el clima organizacional y el bienestar de los trabajadores. Por ello, en el cuestionario se planteó la siguiente pregunta: ¿con qué frecuencia ha sido usted testigo de que los estudiantes le levanten acusaciones falsas a algún(a) empleado(a) administrativo(a)?

La figura 7.12 muestra que el 83.8% del alumnado nunca ha presenciado que se hagan acusaciones falsas contra el personal administrativo, dato alentador que sugiere la baja generalización de esta práctica. No obstante, debe presentarse atención al 14.5% que indicó haber observado estos incidentes —conformado por el 11.1% que respondió “pocas veces” y el 2.5% corresponde a “a veces”— representa un foco de atención, ya que las acusaciones infundadas dañan la reputación y el bienestar emocional del personal, además de erosionar la confianza y la cohesión dentro de la comunidad escolar.

Figura 7.12. Frecuencia con la que los estudiantes levantan acusaciones falsas contra el personal administrativo



Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas al cuestionario de violencias escolares 2023.

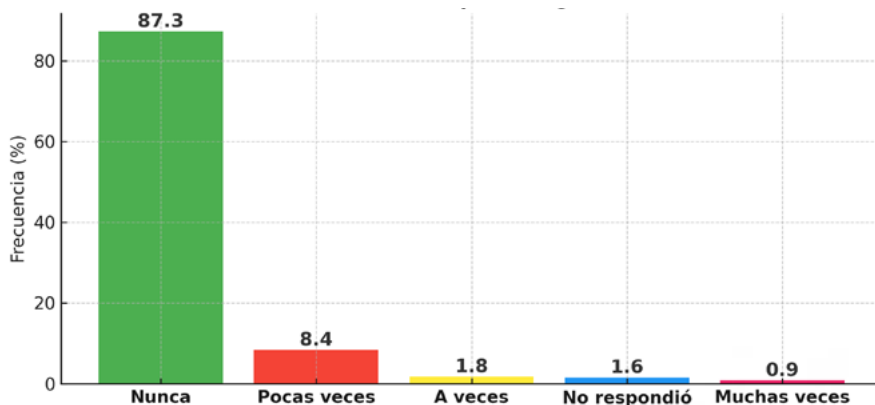
Este fenómeno puede interpretarse como un síntoma de dinámicas más profundas, como la falta de canales efectivos de comunicación o la ausencia de protocolos claros para resolver conflictos y malentendidos entre estudiantes y personal. Al respecto, Ortega y Del Rey⁶⁰ señalan que las acciones

⁶⁰ Idem.

que vulneran la dignidad del personal educativo pueden generar desconfianza y un entorno escolar hostil, con lo que dañan no solo a los afectados directos, sino a toda la comunidad educativa. Asimismo, Reddy et al.⁶¹ indican que un ambiente escolar en el que prevalece la desconfianza puede favorecer un clima de confrontación y disminuir la efectividad de las relaciones interpersonales.

A continuación se analiza una de las formas más graves de violencia dentro del entorno escolar: las agresiones físicas al personal administrativo. Estas acciones representan no sólo un desafío a la autoridad, sino también un riesgo directo para el bienestar y la seguridad de los empleados. Por ello, es crucial entender la frecuencia con la que ocurren este tipo de situaciones, así como sus implicaciones en la convivencia escolar y en las dinámicas institucionales. La pregunta que guía este análisis es: ¿con qué frecuencia ha sido usted testigo de que los estudiantes agredan físicamente a algún(a) empleado(a) administrativo(a)?

Figura 7.13. Frecuencia con la que los estudiantes agreden físicamente al personal administrativo



Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas al cuestionario de violencias escolares 2023.

⁶¹ Marissa Reddy, Randy Borum, Jason Berglund, Bryan Vossekuil, Robert S. Fein y William Mordzeleski, "Evaluating risk for targeted violence in schools: Comparing risk assessment, threat assessment, and other approaches", *Psychology in the Schools*, vol. 38, núm. 2, 2001, pp. 157-172.

Las agresiones físicas contra el personal administrativo son una forma grave de violencia escolar que tienen efectos directos sobre el clima institucional. Los datos indican que el 87.3% del alumnado nunca ha presenciado este comportamiento, lo que apunta a un entorno mayormente respetuoso; sin embargo, el 11.1% sí lo ha observado. Este porcentaje, aunque minoritario, resalta la necesidad de atender inmediatamente este fenómeno y de implementar estrategias de intervención eficaces.

Este tipo de violencia no solo afecta el bienestar de las víctimas directas, generando miedo, estrés e inseguridad en ellas, sino que también debilita la percepción de la autoridad en el entorno educativo y deteriora las relaciones entre estudiantes y personal administrativo. Con relación a lo anterior, Olweus⁶² señala que la violencia física en las escuelas fomenta un ambiente de desconfianza y tensión que obstaculiza la convivencia y el aprendizaje. Asimismo, Dvorak et al.⁶³ sostienen que este fenómeno refleja problemas estructurales, como el manejo inadecuado de la disciplina y la ausencia de recursos institucionales para la resolución de conflictos.

Investigaciones recientes muestran que cuando el alumnado percibe que las normas se aplican con justicia procedimental y respeto, aumenta su disposición a colaborar y a cumplir los reglamentos institucionales.⁶⁴ Con base en esta evidencia, se recomienda establecer protocolos de actuación claros y transparentes, apoyados en programas preventivos que fortalezcan las habilidades socio-emocionales y utilicen la mediación como vía principal de resolución de conflictos.⁶⁵ Para que estas estrategias sean efectivas, resulta imprescindible capacitar de manera continua al personal administrativo

⁶² Dan Olweus, *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*, Blackwell Publishing, Oxford, 1993.

⁶³ Susan Dvorak McMahon, Eric M. Anderman, Ron Avi Astor, Dorothy L. Espelage, Andrew Martinez, Linda A. Reddy y Frank C. Worrell, *Violence Against Educators and School Personnel: Crisis During COVID*. Technical Report, American Psychological Association, Washington, D.C., 2022, pp. 4, 10-12, 20-21, 46.

⁶⁴ Judith Pérez-Castro y Juan Manuel Piña Osorio, "La ética profesional de profesores de educación media superior. La visión estudiantil", *Diálogos sobre Educación*, año 12, núm. 23, 2021, pp. 5 y 20. <https://doi.org/10.32870/dse.vi23.710> consultado junio 2024.

⁶⁵ Rocío Martínez Vilchis, Jesús Pozas Rivera, Karen Jiménez Arriga, Tania Morales Reynoso, David Aarón Miranda, María Estela Delgado Maya y Verónica Cuenca Sánchez, "Prevención de la violencia escolar cara a cara y virtual en bachillerato", *Psychology, Society & Education*, vol. 7, núm. 2, 2015, pp. 201-212.

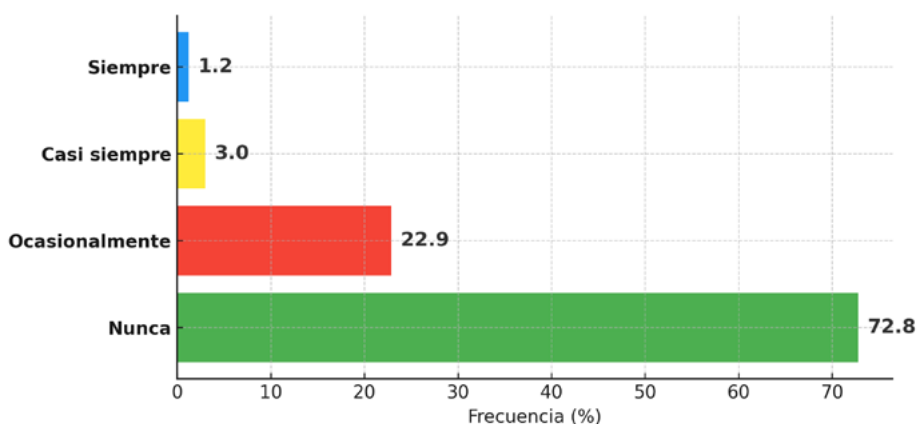
y docente en la detección y el manejo de situaciones violentas, e involucrar activamente a las familias en la promoción de valores de respeto y empatía dentro y fuera del centro educativo.

Aunque las agresiones físicas hacia el personal administrativo no son frecuentes, su impacto en el clima escolar y en la comunidad educativa es considerable. Estas situaciones deben ser atendidas a través de un enfoque multidisciplinario, centrado en implementar estrategias preventivas y correctivas que promuevan un entorno seguro y respetuoso para, así, garantizar el bienestar y desarrollo integral de todos los miembros de la comunidad escolar.

Finalmente, es importante explorar la relación entre los padres/madres de familia y el personal administrativo, pues esta dinámica, aunque no siempre es visible, juega un papel crucial en el clima escolar. Para ello se incluyó la siguiente pregunta en el cuestionario: ¿alguna vez se han presentado situaciones en las que padres/madres de familia insulten, reclamen o presenten conflicto con el personal administrativo?

La figura 7.14 revela que el 72.8% del estudiantado nunca ha presenciado conflictos entre padres de familia y el personal administrativo, dato que sugiere una baja prevalencia de este problema. No obstante, el 27.2% que sí los ha observado subraya la necesidad de atender esta problemática, ya que

Figura 7.14. Frecuencia de conflictos entre padres/madres de familia y el personal administrativo



Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas al cuestionario de violencias escolares 2023.

los reclamos, malentendidos o insatisfacciones deterioran la imagen institucional y generan un clima de tensión que afecta la confianza y la convivencia escolar.

Al respecto, Epstein⁶⁶ destaca que la colaboración efectiva entre familias y escuelas es fundamental para el éxito educativo, mientras que Dvorak et al.,⁶⁷ advierten que la presencia de confrontaciones no resueltas puede alimentar la desconfianza y desestabilizar las dinámicas educativas. Asimismo, Díaz-Aguado⁶⁸ subraya que la participación activa y respetuosa de las familias es un elemento clave para la construcción de un ambiente escolar positivo. Así pues, aunque estos conflictos no son generalizados, su existencia manifiesta la necesidad de implementar estrategias preventivas y correctivas que fomenten la comunicación asertiva, el diálogo respetuoso y la construcción de relaciones de confianza entre la escuela y las familias. Establecer protocolos claros de mediación, capacitar al personal administrativo en manejo de conflictos y promover espacios regulares de encuentro contribuiría significativamente a fortalecer el clima escolar, pues aseguraría la existencia de un entorno más armónico y propicio para el desarrollo integral de todos los actores involucrados.

Impacto en la convivencia escolar

La revisión global de las catorce conductas exploradas hasta este capítulo revela que los planteles con mayor prevalencia de violencia administrativa (como la Preparatoria núm. 3, donde 43% del alumnado reportó ocultamiento de información y 31.6% negación de atención) tienen también los porcentajes más altos de estudiantes que describen el clima escolar como “tenso” o “desconfiado”. Este patrón confirma la relación propuesta en nuestro marco teórico: los actos de abuso de autoridad —aunque no sean experimentados por la mayoría— erosionan la confianza institucional y debilitan

⁶⁶ Joyce Epstein, *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*, Routledge, New York, 2011.

⁶⁷ Susan Dvorak McMahon et al., *Violence Against Educators and School Personnel...* op. cit. pp. 20-21 y 46.

⁶⁸ María José Díaz-Aguado, *La convivencia escolar: Fundamentos, estrategias y prácticas*, Ministerio de Educación y Formación Profesional, Madrid, 2019.

la cooperación cotidiana entre actores escolares (por ejemplo, “la ventanilla responde rápido y sin regaños”). A la inversa, en centros como el CBTis No. 76 y el CETis No. 12, donde la frecuencia de conductas negativas rara vez superó el 20%, los testimonios cualitativos recogidos en el pilotaje describen una convivencia más colaborativa. Estos hallazgos coinciden con lo afirmado por Martínez Vilchis et al.: la percepción de un trato justo y respetuoso es un predictor robusto del compromiso estudiantil y la disciplina colectiva.⁶⁹ Así pues, el resultado de nuestro tercer objetivo —evaluar la influencia de la violencia en la convivencia— es que cuanto mayor es la exposición a prácticas negligentes o agresivas, mayor es la probabilidad de que los estudiantes valoren negativamente el clima institucional. Por lo tanto, dichas prácticas afectan la participación, la resolución pacífica de conflictos y el sentido de pertenencia de todos los actores.

Conclusiones

Los resultados cuantitativos permiten responder la pregunta de investigación y cumplir los tres objetivos planteados. Primero, se identificaron las formas de violencia más frecuentes en la interacción alumno-personal administrativo: ocultamiento de información, negación de atención y, en menor grado, maltrato verbal. Segundo, se describieron sus patrones diferenciales por plantel; los niveles más altos se encontraron en la Escuela Preparatoria núm. 3 de la UAEM y los más bajos en el CBTis No. 76 y el CETis No. 12. Tercero, se comprobó el impacto de estas formas de violencia en la convivencia: los planteles con mayor densidad de conductas violentas presentaron percepciones significativamente más negativas del clima escolar, lo que confirma que la violencia bidireccional deteriora la confianza y la cooperación cotidiana.

Una proporción significativa de estudiantes que ha presenciado o sufrido prácticas negligentes —complementada con los testimonios que describen

⁶⁹ Rocío Martínez Vilchis, Jesús Pozas Rivera, Karen Jiménez Arriga, Tania Morales Reynoso, David Aarón Miranda, María Estela Delgado Maya y Verónica Cuenca Sánchez, “Prevención de la violencia escolar cara a cara y virtual en bachillerato”, *Psychology, Society & Education*, vol. 7, núm. 2, 2015, pp. 201-212.

ambientes “tenso” o “desconfiado” — evidencia la necesidad de llevar a cabo intervenciones integrales. Adicionalmente, las diferencias entre centros subrayan que factores contextuales propios influyen en la prevalencia de violencia, por lo que las estrategias correctivas deben adaptarse a la realidad de cada institución. De igual manera, aunque los actos extremos (amenazas, agresiones físicas) son minoritarios, su presencia resalta la necesidad de darles atención inmediata para frenar su escalada y proteger la integridad de la comunidad.

Entre las limitaciones del estudio se encuentra su naturaleza transversal y la ausencia de resultados cualitativos en la presente fase; futuras investigaciones longitudinales y mixtas permitirán profundizar en los mecanismos causales identificados. No obstante, los hallazgos constituyen evidencia sólida para fundamentar acciones orientadas al desarrollo de habilidades socioemocionales, la capacitación del personal administrativo en comunicación efectiva y la creación de canales transparentes de retroalimentación. Estas conclusiones sustentan las recomendaciones operativas expuestas en la sección siguiente y apuntan a la construcción de una cultura escolar basada en el respeto, la transparencia y el apoyo mutuo.

Recomendaciones

Para atender la violencia identificada y fortalecer la convivencia escolar, proponemos un plan integral articulado en cuatro ejes: prevención socioemocional, capacitación, mediación y evaluación continua. En el primer eje, la prevención, se plantea incorporar al currículo —al menos una vez al mes— sesiones de educación socioemocional centradas en empatía, comunicación asertiva y resolución pacífica de conflictos. Estos contenidos deberán reforzarse con mensajes permanentes de trato justo en carteles y redes internas, al igual que con jornadas de sensibilización que subrayen el respeto recíproco como valor institucional. En cuanto a la capacitación, se sugiere que el personal administrativo reciba talleres semestrales sobre atención al alumnado, manejo de quejas y desescalamiento verbal; y que los estudiantes participen en módulos breves que delimiten el uso de un lenguaje adecuado y expliquen los canales formales de petición. Se propone

que estas actividades se impartan durante la primera semana de cada semestre a los grupos de nuevo ingreso y, en ese mismo periodo, se repase la información con los grupos avanzados.

El tercer eje se enfoca en la mediación y en la creación de protocolos de actuación: se sugiere habilitar buzones físicos y electrónicos, confidenciales y con tiempos máximos de respuesta, para denunciar conductas violentas. Además, se plantea implementar un protocolo de mediación con etapas definidas —escucha, negociación y acuerdo escrito— que incluya la participación de estudiantes formados como pares mediadores y fomenté círculos restaurativos trimestrales que involucren a las familias. Finalmente, en el eje de evaluación continua se propone aplicar semestralmente un Índice de Convivencia Percibida basado en dos ítems Likert relativos a cooperación y seguridad. El análisis de este índice, en conjunto con los registros de incidentes, marcaría la actuación de planes preventivos cuando el puntaje descienda. De igual manera, se sugiere difundir los resultados en reportes ejecutivos para asegurar la transparencia de las acciones adoptadas. La implementación secuencial y adaptada de estos cuatro ejes, ajustados a las particularidades de cada plantel, contribuirá a consolidar un entorno escolar armónico, seguro y propicio para el desarrollo académico y socioemocional de toda la comunidad educativa.

8. Análisis descriptivo sobre prácticas de violencia familiar reportadas por estudiantes de educación media superior



ARELI JOCABED BARRERA ALCALÁ*

<https://doi.org/10.52501/cc.335.08>

Introducción

Las violencias escolares se presentan como fenómenos complejos que trascienden el entorno académico y se entrelazan con las dinámicas familiares. De acuerdo con los datos analizados en el cuestionario, una proporción significativa de estudiantes reportó haber sido testigo de prácticas disciplinarias violentas en sus hogares, como el uso de la fuerza física para corregir o disciplinar, así como de restricciones emocionales y psicológicas, como la prohibición de actividades agradables o el aislamiento. Estas prácticas no son eventos aislados, sino parte de una estructura cultural y social que perpetúa el adultocentrismo y justifica la violencia y el castigo como herramienta educativa. En relación con esto, Polo y Celis¹ advierten que las dinámicas familiares reflejan, en pequeña escala, formas de violencia presentes en la sociedad, las cuales se manifiestan en la forma de castigos, humillaciones, abusos, engaños y restricciones que pueden dejar secuelas en el bienestar físico, emocional y social.

Además, Arce-Sandí² señala que las prácticas de crianza violentas han sido históricamente aceptadas y justificadas bajo el argumento de ser nece-

* Licenciada en Sociología. Maestrante en Ciencias Sociales en la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (FESC-UAEM), México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9586-9996>

¹ Jean D. Polo Vargas y Leonardo Celis Rogett, "Apuntes acerca de la violencia, la violencia intrafamiliar y la violencia escolar", *Psicogente*, vol. 10, núm. 17, Universidad Simón Bolívar, enero-junio 2007, pp. 16-25, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552351003>.

² Ana Gabriela Arce-Sandí, "Demos un giro a la crianza: familia y escuela construyendo puen-

sarias para la corrección y educación de las y los menores, es decir, no suelen ser reconocidas como violencia, sino que, por el contrario, se les integra como parte de la formación en el hogar. En esta misma línea, algunas autoras como Zambrano-Villalba³ han indagado en los efectos de dichas dinámicas en el bienestar emocional y psicológico de quienes se ven afectados, así como en la forma en que se reflejan en sus interacciones escolares, pues existe una tendencia a reproducir los comportamientos aprendidos en sus hogares. La autora⁴ sostiene que “las diferentes formas de violencia intrafamiliar afectan a la población más vulnerable e influyen en la mayoría de los casos en el comportamiento de los escolares”. De igual manera, Orozco y Mercado⁵ advierten que “una vez que (los patrones violentos) son adquiridos en el ambiente familiar, estas pautas son similares a las que el agresor llega a usar en la escuela en contra de sus compañeros”. Por su parte, Carrillo-Urrego⁶ y Fregoso-Borrego, Duarte-Tánori y Peña-Ramos,⁷ destacan que las normas autoritarias y los modelos violentos de interacción familiar interiorizadas conforman las bases sobre las cuales se edifica el comportamiento escolar y social de los menores. En este sentido, lo experimentado en el hogar determina si se aceptan o justifican prácticas similares en la escuela. En la misma línea, Polo y Celis⁸ afirma que la violencia no es un

tes de paz”, *Revista Espiga*, vol. 22, 2023, pp. 86-104, <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/espiga>, consultado en noviembre de 2024.

³ Carmen Zambrano-Villalba, “Violencia intrafamiliar y relaciones interpersonales en los escolares”, *Ciencia Unemi*, vol. 10, núm. 22, abril 2017, pp. 111-117, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=582661263012>. ISSN 2528-7737, consultado en diciembre de 2024.

⁴ Carmen Zambrano-Villalba, “Violencia intrafamiliar y relaciones interpersonales en los escolares”, op. cit., p. 112.

⁵ Arturo Enrique Orozco Vargas y María del Rocío Mercado Monjardín, “Impacto multifacético del ambiente familiar en situaciones de violencia escolar en hombres y mujeres.” *Psicología Escolar e Educativa*, vol. 23, e192847, 2019, pp.1-10. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019012847> consultado en diciembre de 2024.

⁶ Abelardo Carrillo-Urrego, “Castigos en la crianza de los hijos e hijas: un estado de la cuestión”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 16, núm. 2, 2018, pp. 719-740, <https://doi.org/10.11600/1692715x.16206>, consultado en noviembre de 2024

⁷ Daniel Fregoso-Borrego, José Ángel Vera-Noriega, Karen Guadalupe Duarte-Tánori y Martha Olivia Peña-Ramos, “Familia, escuela y comunidad en relación a la violencia escolar en secundaria: Revisión sistemática”, *Entramado*, vol. 17, núm. 2, julio-diciembre 2021, pp. 42-58, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265470004>. ISSN 1900-3803 / e-ISSN 2539-0279, consultado en diciembre de 2024.

⁸ Jean D Polo Vargas y Leonardo Celis Rogett, “Apuntes acerca de la violencia, la violencia intrafamiliar y la violencia escolar”, op. cit., p. 20.

hecho aislado, sino una manifestación constante en las estructuras sociales —incluida la familia, donde se reproduce de forma generacional—, lo que configura un entorno en el que las agresiones se perpetúan como parte de la cotidianidad y del aprendizaje social.

Pues bien, la escuela es una institución que actúa como un espacio de socialización secundaria, es decir, tiene la cualidad de reforzar o desafiar valores y comportamientos inculcados en el hogar. Sin embargo, no se puede esperar que resuelva todas las demandas del hogar respecto al comportamiento de los estudiantes, ni que la escuela modifique el sistema de valores de todas y todos, puesto que son dos instituciones interdependientes. Desde esta perspectiva, Fregoso-Borrego et al.⁹ plantean que “la violencia escolar no puede abordarse únicamente desde la institución educativa, sino que requiere de un trabajo articulado con las familias y la comunidad”, lo que implica reconocer que el proceso educativo y formativo de los estudiantes se da de manera continua entre ambos espacios. En consecuencia la corresponsabilidad entre ambas instituciones es fundamental para transformar y desaprender comportamientos violentos del contexto familiar. Carhuas, Cáceres y Salvatierra¹⁰ comparten esa perspectiva, ya que consideran que las dinámicas familiares disfuncionales —caracterizadas por una comunicación limitada, la negligencia emocional y violencia física— son factores determinantes para el ejercicio de conductas agresivas en el entorno escolar. Así, con base en lo expuesto hasta el momento, es crucial investigar cómo las prácticas de crianza basadas en el control y el castigo físico afectan la percepción y justificación de la violencia escolar.

En relación con lo anterior. Orozco y Mercado,¹¹ basándose en la teoría del aprendizaje social, explican que los adolescentes que observan o padecen conflictos familiares interiorizan esos modelos de comportamiento, y los reproducen en otros contextos, como el escolar. No obstante, también destacan el papel protector del entorno familiar, pues afirman que “el apoyo fa-

⁹ Daniel Fregoso-Borrego et al., “Familia, escuela y comunidad...”, op. cit., p. 50.

¹⁰ Lizbeth Carhuas Flores, Verónica María Cáceres Zevallos y Ángel Salvatierra Melgar, “Causas, efectos y prevención del bullying escolar en niños y adolescentes”, *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, vol. 7, núm. 29, 2023, pp. 1319-1334, <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.594>, consultado en octubre de 2024.

¹¹ Arturo Enrique Orozco Vargas y María del Rocío Mercado Monjardín, “Impacto multifacético...”, op. cit., p. 7.

miliar y la comunicación fueron los predictores que mayor impacto tuvieron en la victimización”, de tal manera que la escuela no actúa de forma aislada.

Por su parte, Infante y Padilla¹² señalan que la relación entre la familia y la escuela funciona en doble sentido, ya que implica tanto las acciones impulsadas por la institución educativa como las que se desarrollan dentro del hogar. Esta interacción genera una sinergia que favorece el desarrollo integral del alumnado. Dichas autoras, al igual que Cerdas,¹³ argumentan que la educación para la paz se posiciona como una herramienta fundamental para abordar y cuestionar actitudes subyacentes que perpetúan la violencia. La educación para la paz no sólo busca la resolución de conflictos, sino también la promoción de valores como la empatía, la solidaridad y el respeto mutuo. Esto permite crear un entorno escolar más inclusivo, seguro y que fomente la participación activa y colaborativa.

Pues bien, este capítulo tiene como objetivo principal reflexionar sobre las dinámicas de violencia familiar percibidas por los estudiantes de bachillerato. Los datos recabados de las instituciones educativas estudiadas reflejan una prevalencia significativa de prácticas disciplinarias violentas, que abarcan desde el uso de la fuerza física hasta medidas psicológicas de control. Se explora la relación entre la violencia presente en las dinámicas familiares reportadas en el cuestionario y la violencia escolar, con base en distintas aportaciones teóricas, para tratar de comprender en mayor profundidad la violencia presente en ambas instituciones sociales.

Asimismo, se examina la relación entre las prácticas de crianza violentas y la normalización de estas conductas en el entorno escolar. Al explorar cómo se presentan y reproducen los comportamientos violentos en las interacciones escolares, se espera comprender las conexiones existentes entre las experiencias familiares y las dinámicas escolares. Este enfoque permitirá observar cómo las prácticas autoritarias y violentas influyen en la configuración de las relaciones dentro del ámbito educativo. Por último, se proponen

¹² Alejandra Infante Blanco y Laura Elena Padilla González, *Implicación familiar en el bachillerato: una estrategia para favorecer la permanencia escolar*, sinéctica, núm. 54, e1011, enero-junio 2020, [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0054-006](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0054-006), consultado en diciembre de 2024.

¹³ Evelyn Cerdas Agüero, “Educación para la paz: fundamentos teóricos, epistemológicos y axiológicos”, *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, vol. 24, núm. 1-2, 2013, pp. 189-201.

estrategias educativas basadas en la educación para la paz, iniciativas destinadas a desnormalizar las prácticas violentas tanto en el hogar como en la escuela, con base en investigaciones como las de Arce-Sandí¹⁴ y Cerdas,¹⁵

Estrategia de revisión documental

Con el propósito de comprender la relación entre violencia familiar y violencia escolar, se realizó una revisión sistemática de literatura académica que aportara un marco conceptual sólido para el análisis. Esta estrategia metodológica tomó como referencia algunos de los lineamientos generales del método PRISMA, que permiten organizar de forma clara y replicable el proceso de selección de fuentes. La búsqueda de literatura se efectuó entre los meses de noviembre y octubre de 2024, con una búsqueda adicional en mayo de 2025, en bases de datos académicas de acceso abierto como Redalyc, Scielo, Dialnet, Latindex y Google Scholar. Se emplearon palabras clave como “violencia familiar”, “violencia escolar”, “prácticas de crianza”, “Educación Media Superior”, “educación para la paz” y “transmisión intergeneracional de la violencia”. Con esta estrategia se identificaron inicialmente 28 documentos, entre artículos científicos y tesis. En la segunda fase se aplicaron criterios de inclusión y exclusión, de manera que se dio prioridad a los textos centrados en contextos latinoamericanos, particularmente México. Se excluyeron documentos que no contaban con un marco teórico nutrido sobre la relación entre violencia escolar y familiar. Tras dicha depuración se conservaron 22 fuentes.

Los contenidos se organizaron en cuatro ejes analíticos: (1) la violencia familiar como forma de socialización, (2) la reproducción de prácticas violentas en la escuela, (3) el impacto emocional de las prácticas de crianza autoritarias y (4) la educación para la paz como estrategia de intervención. Autores como Morales, Arce-Sandí, Polo y Celis, y Fregoso-Borrego et al. aportaron nociones clave para contextualizar el fenómeno desde un enfoque psicosocial y educativo.

¹⁴ Ana Gabriela Arce-Sandí, “Demos un giro a la crianza...”, op. cit.

¹⁵ Evelyn Cerdas Agüero, “Educación para la paz: fundamentos teóricos, epistemológicos y axiológicos”, *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, vol. 24, núm. 1-2, 2013, pp. 189-201.

Marco conceptual

La violencia familiar como factor de socialización

Las prácticas de crianza autoritarias se han establecido históricamente como mecanismos de control en el núcleo familiar. Carrillo-Urrego¹⁶ señala que necesidad de disciplinar y educar a las hijas y los hijos con métodos como castigos físicos y psicológicos, puede tener consecuencias negativas en el desarrollo emocional y social de niñas y niños, en este caso, en los estudiantes de media superior. Además, Morales,¹⁷ indica que estas prácticas son perjudiciales porque tienen el potencial de ser normalizadas en ciertos contextos culturales y de perpetuar dinámicas de poder jerárquicas que refuerzan comportamientos violentos.

Arce-Sandí¹⁸ añade que la legitimación cultural del castigo físico invisibiliza su impacto emocional, lo que lo consolida como una herramienta de disciplina que es fácilmente aceptada. Esto coincide con Morales,¹⁹ quien argumenta que la violencia en los entornos familiares, incluso cuando es justificada como disciplina, afecta la autoestima y el autoconcepto, lo que sienta las bases para la reproducción de estas dinámicas en otros espacios sociales, como la escuela, y posteriormente en otros espacios de la vida social, como el laboral. A su vez, Zambrano-Villalba²⁰ afirma que las distintas expresiones de violencia intrafamiliar tienden a vulnerar e influir de manera determinante en el comportamiento del alumnado.

Así pues, las dinámicas familiares conflictivas se transfieren al ámbito escolar. A esto se le conoce como transmisión intergeneracional de la violencia: los niños aprenden comportamientos violentos al observarlos después buscan replicar esos modelos de autoridad en sus hogares. Ban-

¹⁶ Abelardo Carrillo-Urrego, "Castigos en la crianza...", op. cit.

¹⁷ Jesús Morales, "Caracterización del perfil del victimario, la víctima y del observador en la trama de la violencia escolar", *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, vol. XXX, núm. 2, 2024, pp. 516-533, <https://doi.org/10.11600/rcs.xxx.v2.2024>, consultado en diciembre de 2024.

¹⁸ Ana Gabriela Arce-Sandí, "Demos un giro a la crianza...", op. cit.

¹⁹ Jesús Morales, "Caracterización del perfil...", op. cit., p. 518.

²⁰ Carmen Zambrano-Villalba, "Violencia intrafamiliar...", op. cit.

dura y Walters, citados en García Cruz,²¹ sostienen que este aprendizaje refuerza la percepción de la autoridad como coercitiva. Esto tiene consecuencias en la percepción sobre determinados valores, como el respeto, pues si este es asociado con las figuras de autoridad y el castigo, se corre el riesgo de que muchas acciones coercitivas sean justificadas y normalizadas. Morales²² amplía esta idea al explicar que los castigos físicos y las humillaciones en el contexto familiar legitiman la resolución de conflictos por medio de la fuerza, a la vez que refuerzan la idea de que su uso es un privilegio jerárquico.

Además, con base en la psicología de la delincuencia, Morales²³ señala que estas prácticas autoritarias configuran una dualidad en la formación del sujeto: sumisión y pasividad frente a figuras de poder o resentimiento social que puede manifestarse en conductas agresivas hacia terceros. En este sentido, el hogar es un escenario clave para entender las bases de la violencia escolar, pues allí se normalizan prácticas que luego se reproducen en la interacción con los distintos actores del entorno educativo.

Sobre la normalización de la violencia en entornos escolares

Gallur y De la Cruz²⁴ definen la violencia como toda acción intencionada que busca causar daño físico, psicológico o verbal, con lo que la distinguen de la agresividad, que es un impulso natural no necesariamente malicioso. Por su parte, Morales,²⁵ observa que, en los entornos escolares, la violencia tiende a ser una extensión de dinámicas familiares violentas, con manifestaciones verbales y físicas —como los insultos y burlas— que tienen la cua-

²¹ Laura Isabel García Cruz, "Las escuelas como una representación del territorio. Espacios de subjetivación de las infancias en contextos de violencia y sus implicaciones para el desarrollo local desde el ámbito de la educación", *Revista de Educación y Sociedad*, vol. 15, núm. 31, 2024, pp. 1-20. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i31.1512>, consultado en noviembre de 2024

²² Jesús Morales, "Caracterización del perfil...", op. cit., p. 518

²³ Idem.

²⁴ Santiago Gallur Santorum y Ruth Esther de la Cruz Navarro, "Violencia escolar en República Dominicana: uso habitual de violencia verbal", *Atenas*, vol. 2, núm. 54, 2021, pp. 142-156. <https://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/77>, consultado en noviembre de 2024.

²⁵ Jesús Morales, "Caracterización del perfil...", op. cit., p. 518

lidad de reforzar estructuras de poder simbólico y redefinir el autoconcepto de quien es víctima de los actos violentos.

Además, Carhuas et al.²⁶ señalan que los niños criados en ambientes disfuncionales, caracterizados por la falta de comunicación y castigos severos, son más propensos a exhibir conductas agresivas en la escuela. Morales²⁷ coincide en que la violencia escolar es una manifestación de patrones de maltrato aprendidos en el hogar, los cuales se reproducen en las interacciones escolares y consolidan dinámicas de exclusión y dominación.

Por su parte, Tánori, Vera, Bautista y Durazo²⁸ afirman que “la violencia escolar, como fenómeno complejo y multidimensional, requiere la atención de diversos factores para poder medirla”, y añaden que esta tiende a incrementarse “cuando los estudiantes perciben que en su ambiente escolar son normales los conflictos, la injusticia y la falta de apoyo”.

En añadidura, Morales²⁹ identifica la escuela como un territorio anárquico donde impera la ley del más fuerte, y en el que el victimario usa estrategias manipulativas para ejercer su poder sin ser detectado por las autoridades escolares. Estas dinámicas poseen la cualidad de perpetuar la violencia simbólica, reforzar jerarquías sociales y generar un clima escolar hostil que afecta a los actores involucrados. Por otro lado, Briseño Agüero³⁰ sostiene que muchas conductas violentas en el entorno escolar, particularmente las verbales y de exclusión social, son minimizadas o ignoradas por los docentes, lo cual contribuye a su normalización. Según la autora, el personal docente resta importancia a los actos de violencia verbal —como

²⁶ Gina Lizbeth Carhuas Flores, Veronika María Cáceres Zevallos y Ángel Salvatierra Melgar, “Causas, efectos y prevención del bullying escolar en niños y adolescentes”, *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, vol. 7, núm. 29, 2023, pp. 1319-1334, <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.594>, consultado diciembre de 2024.

²⁷ Jesús Morales, “Caracterización del perfil...”, op. cit. p. 520

²⁸ Jesús Tánori Quintana, José Ángel Vera Noriega, Gildardo Bautista Hernández y Francisco Fernando Durazo Salas, “Clima escolar, estilos de enfrentamiento del personal de apoyo y percepción estudiantil de violencia escolar”, *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, vol. 13, núm. 24, enero-junio 2022 <https://doi.org/10.32870/dse.v0i24.1042> consultado en diciembre de 2024.

²⁹ Jesús Morales, “Caracterización del perfil...”, op. cit., p. 518

³⁰ Tania Briseño Agüero, *Bullying y la percepción de estudiantes acerca de las actuaciones del profesor en la resolución de conflictos en un bachillerato en Morelos, México*, Tesis (Doctorado en Educación), Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Instituto de Ciencias de la Educación, México, 2022.

lo son insultos, apodos—, así como a los de exclusión y rechazo, lo que permite que estas formas de violencia se reproduzcan de manera cotidiana sin intervención efectiva. Además, señala que el alumnado percibe estas agresiones como formas normales de interacción.

En esa misma línea, Prieto, Carrillo y Jiménez³¹ aseguran que los estudiantes reconocen con facilidad su papel dentro de episodios de violencia escolar, ya sea como agresores, víctimas u observadores. Sin embargo, también advierten que muchos perciben estas conductas como parte habitual de la convivencia, que las asocia con conceptos como “cotorreo” o “carrilla”. Así, la violencia se oculta bajo una apariencia de normalidad, lo que dificulta tanto su detección como su abordaje.

De victimarios, víctimas y observadores

A continuación, en la tabla 1 se muestra la relación directa entre las características, causas, acciones y consecuencias asociadas a los roles de victimario, víctima y observador en el contexto de la violencia familiar y escolar. Esto con el objetivo de comprender cómo se perpetúan las dinámicas violentas y cómo estas afectan no sólo a los individuos involucrados directamente, sino también a los observadores que contribuyen a su mantenimiento.

Alvarado y Rivera³² señalan que el victimario es alguien que ejerce un comportamiento negativo intencional y repetitivo, a menudo con un desequilibrio de poder. Puede ser un estudiante, docente o personal administrativo, que aprendió a comportarse de manera agresiva del entorno familiar, subcultural o mediático. Suele tener un bajo rendimiento académico y buscar distracción o ejercer autoridad. Además, Morales,³³ indica que estas prácticas

³¹ María Teresa Prieto Quezada, José Claudio Carrillo Navarro y José Jiménez Mora, La violencia escolar: un estudio en el nivel medio superior”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, [en línea], vol. 10, núm. 27, octubre-diciembre 2005, pp. 1027-1045, <https://www.comie.org.mx/revista/vnumero.aspx?id=27&p=1027>, consultado en diciembre de 2024.

³² Diana Alvarado Sánchez, y Karla Stefani Rivera Caballero, *Violencia escolar y experiencias situadas en el aprendizaje en jóvenes del CECyTE 08*, Tesis de Licenciatura en Pedagogía, Apatitlán de Antonio Carvajal, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 291, Tlaxcala, México, 2025.

³³ Idem.

no sólo reproducen la violencia en otros contextos, sino que también configuran una cultura de sumisión y dominación en las relaciones sociales.

En cambio, la víctima sufre maltrato físico o psicológico, lo que afecta de manera profunda su autoestima y causa en ella estados de indefensión aprendida. Las causas de esta situación se pueden encontrar en la falta de apoyo familiar y la permanencia en contextos prolongados de maltrato. Ambos factores conducen a problemas emocionales y dificultades para establecer relaciones saludables. Morales³⁴ destaca que estas dinámicas son el resultado de un entorno familiar en el que se priorizan el control y la exclusión por encima del diálogo y el respeto mutuo. Esta situación propicia, además, que los estudiantes se resignen a ser víctimas, pues justifican las agresiones como una forma de juego o de “llevarse”. Al respecto, Garzón³⁵ advierte que esta normalización genera una actitud de conformidad entre todos los involucrados —victimarios, víctimas y observadores, incluidos alumnos, profesores y padres—, lo que perpetúa el ciclo de violencia y lo invisibiliza en la cotidianidad escolar.

De igual manera, el observador, aunque no participa de manera activa en los actos violentos, contribuye a la normalización de la violencia mediante su falta de habilidades —o interés— para intervenir de manera efectiva ante actos violentos, es decir, se un agente pasivo. Así, como señalan Lozano y Maldonado,³⁶ existen formas más sutiles de violencia que no suelen ser identificadas, pero que están presentes, incluso quienes no ejercen directamente la violencia pueden sostener el ciclo con su silencio, indiferencia o complicidad. Esta postura, según Gallur y De la Cruz,³⁷ al igual que García,³⁸ perpetúa

³⁴ Idem.

³⁵ Dulce Vanessa Garzón González, *Representaciones y prácticas de violencia escolar de alumnos y alumnas de preparatorias del estado de Morelos: un análisis desde las interacciones familiares, escolares y comunitarias*, Tesis doctoral, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Facultad de Estudios Superiores de Cuautla, Doctorado en Ciencias Sociales, 2019.

³⁶ David Fernando Lozano Treviño y Lauro Maldonado Maldonado, “Relación entre convivencia, inclusión, disciplina y violencia escolar en Educación Media Superior en México”, *Dae-na: International Journal of Good Conscience*, vol. 15, núm. 1, mayo 2020, pp. 329-349.

³⁷ Santiago Gallur Santorum y Ruth Esther de la Cruz Navarro. “Violencia escolar en República Dominicana...”, op. cit., pp. 142-156. <https://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/77>, consultado en noviembre de 2024.

³⁸ Laura Isabel García Cruz, “Las escuelas como una representación del territorio. Espacios de subjetivación de las infancias en contextos de violencia y sus implicaciones para el desarro-

las jerarquías sociales que normalizan la violencia como parte de la interacción cotidiana.

Tabla 8.1. *Victimario, víctima y observador*

Aspectos	Victimario	Víctima	Observador
Definición	Individuo que ejerce violencia física, psicológica o simbólica para controlar o someter a otros. Su accionar se legitima mediante la normalización cultural de prácticas violentas.	Sujeto que recibe actos de maltrato físico, verbal o psicológico, generalmente debido a su vulnerabilidad o posición desfavorable dentro de la dinámica social.	Individuo que al presenciar actos de violencia opta por la indiferencia, con lo que ayuda indirectamente a fortalecer la agresión del victimario.
Características	- Recurre al uso de la fuerza física, verbal o psicológica.	- Experimenta estados de indefensión aprendida y profunda vulnerabilidad.	- Falta de empatía y solidaridad hacia la víctima.
	- Presenta escasa empatía y habilidades prosociales.	- Baja autoestima y sentimiento de culpa.	- Contribuye al clima de violencia mediante comentarios hirientes o incitación indirecta
	- Emplea dinámicas de manipulación que legitiman su accionar ante terceros	- Experimenta aislamiento social y emocional debido a la percepción de rechazo	- Rechaza involucrarse directamente por temor a convertirse en víctima
Causas	- Contexto familiar marcado por el maltrato, el abandono o la desatención.	- Falta de mecanismos familiares de apoyo y protección.	- Falta de habilidades para intervenir en conflictos de manera efectiva.
	- Prácticas de crianza autoritarias y ausencia de diálogo.	- Experiencia prolongada de maltrato y exclusión social.	- Sensación de amenaza ante la posibilidad de convertirse en víctima.
	- Exposición prolongada a la violencia como un modelo aceptado y justificado culturalmente.	- Se percibe como un sujeto de poco valor en su contexto social.	- Actitudes complacientes que refuerzan el comportamiento del victimario.
Acciones	- Recurre a prácticas agresivas como golpes, insultos o humillaciones públicas para dominar a su víctima.	- Busca distanciarse del contexto violento, lo que afecta su rendimiento escolar y su integración social.	- Promueve la escalada del conflicto mediante burlas o incitación indirecta.
	- Manipula psicológicamente para reforzar la culpabilidad de la víctima y mantener el control.	- Responde de manera pasiva y resignada debido al temor y la falta de herramientas para enfrentar la violencia.	- Actúa como un agresor pasivo, potenciando el sufrimiento de la víctima al normalizar la violencia.
Consecuencias	- Fortalecimiento de patrones de dominación y perpetuación de ciclos de violencia.	- Desarrollo de trastornos emocionales como depresión o ansiedad.	- Refuerzo de las dinámicas violentas al no intervenir efectivamente.
	- Reproducción de dinámicas violentas en otros contextos sociales y educativos.	- Deserción escolar y dificultad para establecer relaciones sociales saludables.	- Contribución a la invisibilización de la víctima y la legitimación de la violencia.

Fuente: elaboración propia con base en Morales, García y Gallur-Santorum y De la Cruz-Navarro.

llo local desde el ámbito de la educación”, *Revista de Educación y Sociedad*, vol. 15, núm. 31, 2024, pp. 1-20. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i31.1512>, consultado en diciembre de 2024.

Educación para la paz como estrategia de intervención

Para Cerdas,³⁹ la educación para la paz es un enfoque transformador que promueve valores como la cooperación, el respeto y la justicia. Por su parte, Morales⁴⁰ añade que esta estrategia no sólo busca resolver conflictos de manera pacífica, sino que también enfrenta las raíces estructurales de la violencia al fomentar competencias sociales y emocionales en los estudiantes.

En esa misma línea, Fregoso et al.⁴¹ señalan que la implementación de programas de educación para la paz no sólo previene la violencia, sino que también puede empoderar a los estudiantes al proporcionarles herramientas para construir relaciones saludables y respetuosas. Morales⁴² respalda esta afirmación al destacar que la educación para la paz debe ir más allá de las aulas, e involucrar a las familias y comunidades en la construcción de una cultura de paz que trascienda los límites escolares. En concordancia, Fregoso et al.⁴³ sostienen que “la escuela debe asumir un rol activo en la formación de valores que fomenten la convivencia pacífica, promoviendo prácticas pedagógicas que visibilicen y transformen las dinámicas violentas”.

Duarte resalta que fomentar la comunicación asertiva y los valores pro-sociales como la empatía y la cooperación son esenciales para abordar la violencia escolar. Por su parte, Morales enfatiza que estas estrategias no solo reducen las conductas agresivas, sino que también poseen la cualidad de

³⁹ Evelyn Cerdas Agüero, “Educación para la paz: fundamentos teóricos, epistemológicos y axiológicos”, *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, vol. 24, núm. 1-2, 2013, pp. 189-201.

⁴⁰ Jesús Morales, “Caracterización del perfil del victimario, la víctima y del observador en la trama de la violencia escolar”, *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, vol. XXX, núm. 2, 2024, pp. 516-533, <https://doi.org/10.11600/rcs.xxx.v2.2024>, consultado en diciembre de 2024.

⁴¹ José María Duarte Cruz, “Es posible construir la paz, lo estamos haciendo: Experiencias de padres y madres de familia de escuelas primarias en Chiapas, México”, *Revista de Educación*, vol. 12, núm. 22, 2021, pp. 243-262.

⁴² Jesús Morales, “Caracterización del perfil del victimario...”, op. cit.

⁴³ Daniel Fregoso-Borrego, José Ángel Vera-Noriega, Karen Guadalupe Duarte-Tánori y Martha Olivia Peña-Ramos, “Familia, escuela y comunidad en relación a la violencia escolar en secundaria: Revisión sistemática”, *Entramado*, vol. 17, núm. 2, julio-diciembre 2021, pp. 42-58, p. 54, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265470004>. ISSN 1900-3803 / e-ISSN 2539-0279, consultado en diciembre de 2024.

fortalecer el tejido social al crear un ambiente escolar en el que se priorice el respeto y la convivencia pacífica. En añadidura, Fregoso-Borrego et al. subrayan la importancia de que la educación para la paz articule el trabajo entre escuela, familia y comunidad, ya que “no se puede pensar en estrategias efectivas si se excluyen los contextos sociales donde se originan muchas de las problemáticas escolares”. La educación para la paz, como concluyen Morales⁴⁴ y Cerdas,⁴⁵ debe ser integral, es decir, debe conectarse dinámicas familiares con prácticas educativas para promover una cultura de paz que además de ser sostenible, transforme las relaciones sociales de las y los estudiantes en todos los niveles educativos.

Resultados

La presente sección tiene como objetivo presentar los hallazgos obtenidos tras el análisis de las dinámicas de violencia familiar reportadas por estudiantes del CBTis No. 76, CBTis No. 168, CECyT 20, CETis No. 12 y la Preparatoria núm. 3. Este estudio busca identificar con qué frecuencia los estudiantes han presenciado diversas formas de violencia en sus entornos familiares, clasificadas en cuatro categorías principales: violencia física, violencia psicológica, violencia verbal directa y violencia verbal indirecta. Los datos analizados proporcionan una perspectiva integral sobre la prevalencia y las características de estas prácticas, así como sus implicaciones emocionales y sociales en las y los jóvenes.

La violencia familiar, entendida como un fenómeno multifactorial con raíces en patrones de crianza autoritarios y dinámicas de control, ha sido reconocida como un factor determinante en la configuración de conductas y relaciones interpersonales en otros entornos, incluyendo el escolar. Según Morales,⁴⁶ los comportamientos violentos derivan de prácticas culturales y familiares que perpetúan la normalización de la violencia como un medio legítimo para corregir, disciplinar o establecer autoridad.

⁴⁴ Jesús Morales, “Caracterización del perfil del victimario...”, op. cit., p. 531.

⁴⁵ Evelyn Cerdas Agüero, “Educación para la paz...”, op. cit.

⁴⁶ Jesús Morales Jesús Morales, “Caracterización del perfil...”, op. cit., p. 519.

Entorno familiar y el uso de la fuerza física

El entorno familiar es el espacio de socialización primaria de niños y adolescentes; por lo tanto, los patrones de crianza observados influirán de manera significativa en el desarrollo de su personalidad y habilidades sociales. Cuando las dinámicas familiares incluyen violencia física, estas prácticas pueden tener consecuencias emocionales, sociales y cognitivas negativas. Como destaca Morales,⁴⁷ la transmisión intergeneracional de prácticas violentas en el ámbito familiar tiende a legitimarse, lo que crea un engranaje cultural que perpetúa estos comportamientos en otros espacios, como la escuela.

Los datos recabados de los cinco planteles considerados en esta investigación mostraron diferencias significativas en la prevalencia del uso de la fuerza física para mantener la autoridad, disciplina y corrección. Aunque la mayoría de los estudiantes reportó que estas prácticas nunca ocurrieran en sus hogares, una proporción significativa señaló haberlas presenciado en distintas frecuencias. Por ejemplo, en el CBTis No. 76, el 75.3% indicó nunca haberlas presenciado, mientras que en la Preparatoria núm. 3 sólo el 65.1% respondió de esa manera, lo que sugiere que en el primero existe un contexto familiar más proclive al uso de la violencia física.

Estos resultados exponen cómo los estilos de crianza autoritarios, caracterizados por la imposición de normas estrictas y el uso de castigos severos, están profundamente arraigados en ciertos contextos socioculturales. Según Arce-Sandí,⁴⁸ estas prácticas se sostienen en entornos con perspectiva adultocéntrica que invisibiliza los derechos de los menores y normaliza la violencia como herramienta educativa. Además, Morales⁴⁹ señala que la deficiente interacción entre padres e hijos, combinada con prácticas disciplinarias rígidas, fomenta comportamientos sumisos o violentos en los menores, quienes replican estos patrones en sus interacciones con sus pares.

Los datos también evidencian que los planteles con mayores incidencias de violencia física, como el CECyT 20 y la Preparatoria núm. 3 requieren

⁴⁷ Idem.

⁴⁸ Ana Gabriela Arce-Sandí, "Demos un giro a la crianza...", op. cit.

⁴⁹ Jesús Morales, "Caracterización del perfil del victimario, ...", op. cit.

intervenciones que promuevan un cambio en las dinámicas familiares. La educación para la paz, según Cerdas,⁵⁰ sería una estrategia efectiva para fomentar valores como la empatía, el respeto y la solidaridad, los cuales son esenciales para transformar los patrones de crianza violentos en enfoques más respetuosos y dialogantes.

Asimismo, es importante mencionar que las diferencias observadas entre los planteles pueden explicarse por factores culturales y socioeconómicos, pues, como señala, Morales,⁵¹ las condiciones de vulnerabilidad y desigualdad estructural influyen en la prevalencia de la violencia en los hogares. Esto no sólo afecta el desarrollo personal de los menores, sino también su capacidad para establecer relaciones basadas en el respeto y la cooperación. Incluso cuando la mayoría de los estudiantes reportó una baja prevalencia de violencia física en sus hogares, los datos revelan la persistencia de estas prácticas en ciertos contextos familiares.

Análisis del entorno familiar y prácticas de crianza punitivas

El entorno familiar es el espacio primordial donde los individuos adquieren valores, comportamientos y normas que influirán en su desarrollo social y emocional. Dentro de este ámbito, las prácticas punitivas, empleadas como medidas disciplinarias, tienen un impacto significativo en la vida de los menores. A continuación, con base en los datos recabados, se exploran la frecuencia y las implicaciones de cinco prácticas de crianza: prohibición de actividades placenteras, encierro, negación de comida, asignación de trabajo adicional y exclusión del hogar.

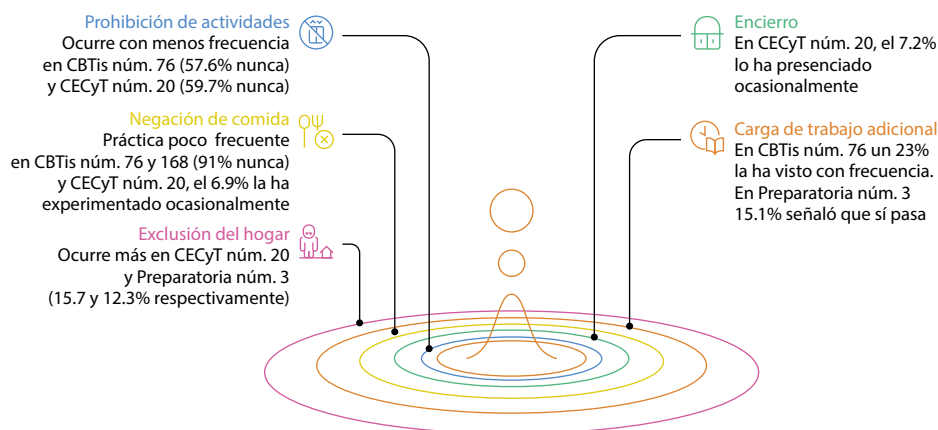
La prohibición de actividades que los menores disfrutaban es una medida que refuerza la autoridad parental mediante la restricción. Como muestra la figura 1, esta práctica tuvo una frecuencia variable entre las instituciones educativas: en el CBTis No. 76, el 57.6% de los estudiantes señaló nunca haber presenciado esta práctica en sus hogares, mientras que el 41.8% reportó ha-

⁵⁰ Evelyn Cerdas Agüero, "Educación para la paz...", op. cit.

⁵¹ Jesús Morales, "Caracterización del perfil del victimario..." op. cit., p. 522.

berla presenciado con cierta regularidad. Estas cifras son comparables a las del CECyT 20, donde el 59.7% de los encuestados afirmó no haber experimentado esta dinámica, pero el 37.7% indicó su presencia ocasional. Estas cifras sugieren que, aunque en la mayoría de los casos la práctica no es habitual, existe un porcentaje significativo de estudiantes que la ha experimentado u observado. En contraste, la Preparatoria núm. 3 registró el porcentaje más bajo de estudiantes que seleccionaron la opción “nunca” 47.0%, y el 27.8% señaló haber presenciado esta práctica “a veces” o “muchas veces”. es importante recordar que, como señala Arce-Sandí,⁵² este tipo de dinámicas invisibiliza las necesidades emocionales de los menores y refuerza jerarquías adultocéntricas que despojan a los niños de su autonomía.

Figura 8.1. Frecuencia de prácticas de crianza punitiva



Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas del cuestionario de violencias escolares 2023.

La práctica de encerrar a un menor como forma de castigo mostró una alta prevalencia de respuestas “nunca” en el CBTis No. 76 (86.1%) y el CBTis No. 168 (84.8%), lo que indica que en estos contextos familiares el recurso es poco utilizado. Sin embargo, en el CECyT 20, solo el 80.3% de los estudiantes señaló nunca haber presenciado esta práctica, mientras que el 7.2% afirmó haberla presenciado ocasionalmente. Este plantel refleja un entorno familiar más restrictivo en el que las medidas punitivas basadas en el encie-

⁵² Ana Gabriela Arce-Sandí, “Demos un giro a la crianza...”, op. cit.

rror aún son empleadas. Como señala Morales,⁵³ estas prácticas perpetúan jerarquías rígidas dentro del hogar, limitando la autonomía de los menores y promoviendo el control como herramienta principal de disciplina.

La privación de alimentos como forma de castigo es una de las prácticas menos frecuentes según los datos recopilados. En el CBTis No. 76 y el CBTis No. 168, más del 91% de los estudiantes indicó nunca haber presenciado esta práctica, lo que sugiere un enfoque menos punitivo en estos hogares. En contraste, en el CECyT 20, el porcentaje de respuestas “nunca” disminuyó a un 82.7% y el 6.9% señaló haber presenciado esta práctica con alguna frecuencia. Cabe mencionar que, como indica Arce-Sandí,⁵⁴ la negación de comida no solo constituye una forma de violencia emocional, sino que también perpetúa dinámicas de control que vulneran el bienestar integral de los menores.

La carga adicional de trabajo como medida disciplinaria es una práctica observada con mayor frecuencia en ciertos planteles. En el CBTis No. 76, el 75.8% de los estudiantes afirmó nunca haber presenciado esta práctica, mientras que el 23% reportó haberla presenciado con alguna frecuencia. En cambio, la Preparatoria núm. 3 registró un porcentaje significativamente menor en la categoría “nunca” (69.1%) y el más alto, en conjunto de las categorías “a veces” y “muchas veces” (15.1%). Carrillo-Urrego⁵⁵ explica que estas medidas correctivas refuerzan un modelo de crianza autoritario que invisibiliza las necesidades emocionales de los menores, pues prioriza la obediencia sobre el desarrollo emocional y social.

La exclusión del hogar, una práctica extrema, se observa con menos frecuencia en los cinco planteles. El CBTis No. 76 y el CBTis No. 168 presentaron los porcentajes más altos de respuestas “nunca” (91.5% y 90.9%, respectivamente), lo que indica que esta práctica es rara en estos contextos familiares. En contraste, el CECyT 20 y la Preparatoria núm. 3 reflejaron mayores incidencias de esta práctica: el 15.7% y el 12.3% de estudiantes, respectivamente, señalaron haberla presenciado con cierta frecuencia. Morales⁵⁶ argumenta que estas medidas refuerzan un modelo de crianza basa-

⁵³ Idem.

⁵⁴ Ana Gabriela Arce-Sandí, “Demos un giro a la crianza...”, op. cit.

⁵⁵ Abelardo Carrillo-Urrego, “Castigos en la crianza...”, op. cit.

⁵⁶ Jesús Morales, “Caracterización del perfil del victimario”, op. cit.

do en la exclusión y el aislamiento, el cual perjudica negativamente la autoestima y la percepción de pertenencia de los menores.

Análisis del entorno familiar en el ámbito de la violencia verbal directa

La violencia verbal directa dentro del entorno familiar se analiza con base en dos prácticas específicas: gritar o insultar durante discusiones y usar insultos basados en características físicas al cometer errores. Estas dinámicas revelan patrones significativos de comunicación conflictiva que afectan el desarrollo socioemocional de las y los estudiantes.

En relación al acto de gritar o insultar durante discusiones, en la mayoría de los planteles estudiados, más del 60% de los encuestados reportó que esta práctica “nunca” ocurrió en su entorno familiar. El CECyT 20 lideró este indicador con un 63.9% de respuestas. En contraste, el 37.1% de los encuestados en el CETis No. 12, indicó haber presenciado estos actos con alguna frecuencia, siendo más prevalente en la Preparatoria núm. 3, donde sólo el 51.8% señaló la ausencia de estas conductas. Carrillo-Urrego⁵⁷ señala que estos comportamientos son elementos que perpetúan la violencia psicológica en el hogar. Por su parte, Arce-Sandí⁵⁸ enfatiza que estas dinámicas refuerzan una cultura adultocéntrica que limita el respeto y el diálogo asertivo entre los miembros de la familia.

En cuanto al uso de insultos basados en características físicas, los datos revelan una incidencia más baja en general, pues más del 77% de los estudiantes en la mayoría de las instituciones educativas indicó nunca haber presenciado esta conducta. Sin embargo, planteles como el CETis No. 12 y la Preparatoria núm. 3 tuvieron porcentajes combinados de hasta el 27.3% en categorías de mayor frecuencia. Morales⁵⁹ señala que el uso de insultos físicos refuerza dinámicas autoritarias y fomenta un entorno de descalificación emocional que daña la autoestima y el autoconcepto de los menores.

⁵⁷ Abelardo Carrillo-Urrego, “Castigos en la crianza...”, op. cit.

⁵⁸ Ana Gabriela Arce-Sandí, “Demos un giro a la crianza...”, op. cit.

⁵⁹ Jesús Morales, “Caracterización del perfil del victimario...”, op. cit.

Por su parte, Arce-Sandí⁶⁰ asegura que estas prácticas no sólo impactan individualmente a los niños, sino que también perpetúan patrones de control y violencia intergeneracional.

Entorno familiar y violencia verbal indirecta

La violencia verbal indirecta, como las burlas y el uso reiterado de apodos en el entorno familiar, son dinámicas de interacción que perpetúan desigualdades de poder y limitan la comunicación respetuosa. Los datos recabados muestran que, aunque estas prácticas no son mayoritarias, su incidencia es significativa, lo que revela patrones de crianza e interacción familiar en los que imperan expresiones de violencia verbal.

En relación con las burlas, los porcentajes de respuestas “nunca” varían considerablemente entre las escuelas. El CBTis No. 76 registró el porcentaje más alto, 75.7%, mientras que la Preparatoria núm. 3 se situó en el extremo opuesto, con solo un 61.7%. Esta última institución destaca también por presentar los porcentajes más altos en las categorías “a veces” y “muchas veces” (19% combinados), lo que sugiere un entorno familiar más conflictivo y propenso a este tipo de interacción. Según Arce-Sandí,⁶¹ las burlas, aunque frecuentemente vistas como inofensivas, son una forma de humillación que refuerza la desigualdad de poder y afecta profundamente la autoestima y el desarrollo emocional de los menores.

En cuanto al uso de apodos, los datos sugieren una prevalencia algo menor en comparación con las burlas. El CBTis No. 76 y el CBTis No. 168 tuvieron porcentajes similares de respuestas “nunca” (76.7%), lo que contrasta con el 70.8% registrado en la Preparatoria núm. 3. Este último plantel también tuvo los mayores índices en las categorías de mayor frecuencia, pues el 29.2% de los estudiantes afirmó haber presenciado esta conducta con alguna regularidad. Pacheco-Salazar⁶² subraya que, aunque los apodos puedan parecer inofensivos o incluso afectuosos, suelen ser mecanismos de ridiculización que minan la confianza y fortalecen dinámicas de descalificación.

⁶⁰ Idem.

⁶¹ Ana Gabriela Arce-Sandí, “Demos un giro a la crianza...”, op. cit.

⁶² Idem.

Los patrones observados en ambos casos están relacionados con factores socioculturales y estilos de crianza que tienden hacia lo autoritario. En relación con lo anterior, Carrillo-Urrego⁶³ señala que estas dinámicas son indicativas de un modelo de crianza que prioriza el control y la imposición sobre el diálogo y la empatía, por lo que genera entornos familiares en los que prevalecen las relaciones jerárquicas y el uso de herramientas verbales para descalificar o humillar. Morales⁶⁴ añade que este tipo de interacciones no sólo a comprometer el bienestar emocional de los menores, sino que también perpetúan conductas violentas en otros contextos, como las instituciones escolares.

Percepción y normalización de la violencia escolar

La forma en que se percibe y normaliza de la violencia escolar está muy relacionada con las dinámicas familiares y las prácticas disciplinarias ejercidas en el hogar. Según Morales,⁶⁵ las experiencias de violencia vividas en el entorno familiar influyen directamente en la aceptación y perpetuación de comportamientos violentos en la escuela. Esto se debe a la transmisión intergeneracional de prácticas autoritarias que legitiman el uso de la fuerza o la humillación como herramientas correctivas. Como señala Arce-Sandí,⁶⁶ la violencia familiar además de dañar a los menores de manera emocional, configura patrones de interacción que los jóvenes replican en sus entornos educativos, lo que refuerza una cultura de control y exclusión.

Los datos recopilados evidencian la prevalencia del uso de burlas, apodosos descalificativos o la negación de actividades, las cuales son normalizadas como métodos de disciplina en ciertos hogares. Por ejemplo, en la Preparatoria núm. 3, los estudiantes reportaron un mayor índice de uso de apodosos ofensivos, una práctica que, según Pacheco-Salazar,⁶⁷ es un mecanismo de

⁶³ Abelardo Carrillo-Urrego, "Castigos en la crianza...", op. cit.

⁶⁴ Jesús Morales, "Caracterización del perfil...", op. cit.

⁶⁵ Idem.

⁶⁶ Ana Gabriela Arce-Sandí, "Demos un giro a la crianza...", op. cit.

⁶⁷ Berinice Pacheco-Salazar, "Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes",

descalificación emocional que afecta la autoestima y fortalece jerarquías de poder dentro del hogar y en otros contextos. Del mismo modo, las burlas observadas en los planteles reflejan una forma de violencia verbal que, aunque percibida como inofensiva, tiene efectos significativos en la construcción de relaciones respetuosas y empáticas.

Así pues, la aceptación de estas conductas en el ámbito escolar está influenciada por el contexto sociocultural de los estudiantes y la falta de estrategias pedagógicas que fomenten la reflexión crítica sobre la violencia. Por ello, Cerdas⁶⁸ enfatiza la importancia de implementar programas de educación para la paz que prioricen la empatía, el respeto y la resolución de conflictos de manera no violenta. Estas iniciativas deben enfocarse no sólo en los estudiantes, sino también en las familias, para promover un cambio en los estilos de crianza que permita deconstruir prácticas violentas y construir entornos más seguros y armónicos.

Discusión

Sobre la relación entre violencia familiar y escolar

Las dinámicas familiares violentas influyen significativamente en las actitudes de los estudiantes hacia la violencia escolar. Carrillo-Urrego⁶⁹ explica que las prácticas de crianza autoritarias, caracterizadas por el uso de la fuerza física, los insultos y el control excesivo, no solo menoscaban el bienestar emocional de las niñas y los niños, sino que también moldean sus percepciones de autoridad y poder. Este patrón es evidente en los resultados obtenidos, pues un alto porcentaje de los estudiantes reportó haber presenciado el uso de la fuerza física en sus hogares como herramienta disciplinaria.

La transmisión intergeneracional de la violencia, como señala Morales,⁷⁰ perpetúa estos patrones, ya que los niños tienden a replicar las conductas

Revista Electrónica de Investigación Educativa [en línea], vol. 20, núm. 1, pp. 112-121, 2018. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1523>, consultado en diciembre 2024.

⁶⁸ Evelyn Cerdas Agüero, "Educación para la paz...", op. cit.

⁶⁹ Abelardo Carrillo-Urrego, "Castigos en la crianza...", op. cit.

⁷⁰ Jesús Morales, "Caracterización del perfil del victimario...", op. cit.

observadas en el hogar en otros entornos, incluido el escolar. Esta replicación se traduce en una aceptación tácita de la violencia como una estrategia válida para resolver conflictos. Esto coincide con lo señalado por Arce-Sandí,⁷¹ que los estilos de crianza basados en el castigo físico refuerzan la idea de que la violencia es una herramienta legítima de control social, con lo que perpetúan dinámicas que afectan tanto a las relaciones familiares como las escolares. Un ejemplo concreto de esta influencia se observa en los datos del CETis No. 12, pues un porcentaje significativo de estudiantes justificó las prácticas disciplinarias violentas en sus hogares, lo que evidencia que han normalizado la agresión como respuesta a los conflictos.

Implicaciones socioculturales

Las estructuras familiares y los contextos socioeconómicos juegan un papel crucial en la aceptación y perpetuación de prácticas violentas. Según Morales,⁷² las desigualdades estructurales y los sistemas de poder jerárquicos refuerzan dinámicas de control y sumisión en los hogares, las cuales son más prevalentes en comunidades con acceso limitado a recursos educativos y económicos. Esto se constata en los resultados obtenidos en la Preparatoria núm. 3: los estudiantes reportaron niveles más altos de violencia familiar en comparación con otros planteles, lo que podría estar relacionado con un entorno sociocultural más permisivo hacia estas prácticas.

Arce-Sandí⁷³ señala que las prácticas de crianza violentas son una manifestación del adultocentrismo, una estructura sociocultural que prioriza el control de los menores sobre su desarrollo emocional. Esta perspectiva refuerza la jerarquía familiar y genera un ciclo de violencia que se extiende al ámbito escolar. Con base en lo anterior, las diferencias entre los planteles estudiados reflejan cómo los factores socioculturales específicos de cada comunidad influyen en la prevalencia y percepción de las prácticas violentas.

Por ejemplo, los datos del CECyT 20 muestran una menor incidencia de prácticas violentas en comparación con la Preparatoria núm. 3, lo que

⁷¹ Ana Gabriela Arce-Sandí, "Demos un giro a la crianza...", op. cit.

⁷² Jesús Morales, "Caracterización del perfil del victimario...", op. cit.

⁷³ Ana Gabriela Arce-Sandí, "Demos un giro a la crianza...", op. cit.

puede deberse a que en el primero se tiene un mayor acceso a recursos educativos y programas comunitarios de apoyo que fomentan prácticas de crianza positivas. Así, estos hallazgos subrayan la necesidad de adoptar enfoques contextuales para abordar la violencia en los entornos familiares y escolares.

Propuestas para la intervención educativa

Dada la relación entre las dinámicas familiares violentas y las actitudes hacia la violencia escolar, es crucial implementar estrategias educativas que aborden estas problemáticas desde una perspectiva integral. Por ello, se sugiere adoptar el enfoque de la educación para la paz, según Cerdas,⁷⁴ busca transformar las actitudes y comportamientos mediante la promoción de valores como la cooperación, la empatía y el respeto. Este enfoque es de especial relevancia en los contextos analizados, ya que en ellos las prácticas de crianza autoritarias y la violencia escolar están interrelacionadas.

Por su parte, Arce-Sandí⁷⁵ propone que la intervención educativa debe incluir talleres para padres y madres que fomenten la reflexión sobre los estilos de crianza y sus implicaciones. Estos talleres podrían centrarse en estrategias de disciplina positiva, comunicación asertiva y resolución pacífica de conflictos, lo que ayudaría a romper el ciclo de violencia intergeneracional.

En el ámbito escolar, es fundamental implementar programas de educación para la paz que incluyan actividades prácticas para desarrollar competencias prosociales, como la empatía y la cooperación. Según Duarte,⁷⁶ estas competencias no solo reducen las conductas agresivas, sino que también fortalecen los vínculos sociales y contribuyen a un clima escolar más armonioso. Los resultados del CBTis No. 76, donde se reportó una menor prevalencia de violencia escolar en comparación con otros planteles, sugie-

⁷⁴ Evelyn Cerdas Agüero, "Educación para la paz...", op. cit.

⁷⁵ Ana Gabriela Arce-Sandí, "Demos un giro a la crianza...", op. cit.

⁷⁶ José María Duarte Cruz, "Es posible construir la paz, lo estamos haciendo: Experiencias de padres y madres de familia de escuelas primarias en Chiapas, México", *Revista de Educación*, vol. 12, núm. 22, 2021, pp. 243-262.

ren que la implementación de programas comunitarios podría tener un impacto positivo en la reducción de estas dinámicas.

Es importante reiterar que es vital involucrar a la comunidad en estas iniciativas. Morales,⁷⁷ como señala las intervenciones comunitarias pueden generar cambios culturales significativos, promoviendo entornos más seguros y respetuosos tanto en el ámbito familiar como en el escolar. Por ello, es preciso que las instituciones educativas, las familias y las organizaciones comunitarias colaboren en el diseño de estrategias adaptadas a las necesidades específicas de su contexto.

Limitaciones del estudio

Si bien el presente capítulo busca ofrecer una visión integral sobre la influencia de las dinámicas familiares en la manifestación de la violencia escolar, es necesario reconocer una serie de limitaciones que condicionan el alcance de los hallazgos. A continuación se señalan cuatro aspectos clave. En primer lugar, aunque se realizó una revisión documental cualitativa para interpretar los datos de la encuesta, no se incluyeron datos directos provenientes de familias, lo cual restringe la posibilidad de establecer relaciones causales entre violencia escolar y familiar; es decir, no es posible determinar si existe una influencia directa entre la violencia en el hogar y sus manifestaciones en la escuela. Además, no fue posible indagar en la noción que los estudiantes poseen de determinados valores como el respeto, tolerancia y empatía; esto es, cómo los entienden, con qué los asocian y cómo los ejercen. En consecuencia, no es posible determinar si estos han sido aprendidos en la familia, o reforzados y cuestionados en la escuela.

En segundo lugar, la selección de literatura se centró en investigaciones publicadas en su mayoría en contextos latinoamericanos, particularmente en México. Por lo tanto, a pesar de que esto favorece la pertinencia cultural del análisis, se reduce la posibilidad de generalizar las aportaciones a otros contextos socioeducativos. Esto es una limitación, pues como advierten

⁷⁷ Jesús Morales, "Caracterización del perfil del victimario...", op. cit.

Vargas y Mercado,⁷⁸ los estudios deben contemplar una diversidad de contextos y características socioeconómicas que permitan comprender cómo factores como la cohesión familiar, la comunicación padres-hijos o las normas éticas pueden incidir de forma diferenciada en la violencia escolar.

Además, es preciso señalar que muchas de las fuentes analizadas carecen de una perspectiva interseccional que permita observar cómo interactúan variables como el género, la clase social o la edad en la reproducción de dinámicas violentas. Así, la literatura revisada evidencia la necesidad de fortalecer los enfoques diferenciales al estudiar la violencia escolar en niñas y adolescentes. Esto es relevante ya que, según Vargas y Mercado,⁷⁹ ellas tienden a reportar niveles más altos de victimización cuando existe una deficiencia en el apoyo institucional y la comunicación intrafamiliar. Finalmente, el presente capítulo no aborda los posibles mecanismos mediadores entre las prácticas de crianza y la expresión de violencia escolar. Futuros estudios deberían incorporar estos elementos como la opinión de las y los padres de familia, y plantear estrategias para fortalecer la convivencia pro-social desde el núcleo familiar.

Conclusiones

El análisis de las dinámicas familiares en los planteles estudiados confirma su relevancia en la percepción y normalización de la violencia escolar. Estas dinámicas, que incluyen desde formas de violencia física hasta verbal indirecta, hacen visible un entorno familiar que influye de manera significativa en las actitudes de los estudiantes hacia la agresión. Como señala Morales,⁸⁰ la violencia se normaliza cuando se utiliza en el hogar como herramienta de disciplina, lo que genera patrones que se replican en el entorno escolar. Así pues, las dinámicas familiares autoritarias y violentas constituyen una de las principales fuentes de la aceptación y perpetuación de la violencia en las interacciones sociales y escolares. En esa misma línea, Pérez, Yuste y

⁷⁸ Arturo Enrique Orozco Vargas y María del Rocío Mercado Monjardín, "Impacto multifacético del ambiente familiar ...", op. cit.

⁷⁹ Idem.

⁸⁰ Ibid., p. 519, consultado en noviembre de 2024.

Fajardo⁸¹ destacan que los principales actores implicados en la violencia escolar y entre iguales son el alumnado, el profesorado y la familia. Subrayan, además, el papel central de la familia como espacio de socialización y educación, y afirman que no es posible atribuir exclusivamente a la escuela y al profesorado la responsabilidad del desarrollo educativo.

Los resultados obtenidos en los cinco planteles estudiados muestran una variación significativa en la prevalencia de las prácticas violentas familiares. La Preparatoria núm. 3 presentó los índices más altos de violencia física y verbal, lo que sugiere un entorno familiar más conflictivo; en cambio el CBTis No. 76 reportó las tasas más bajas, lo que indica la posibilidad de entornos familiares con estilos de crianza más dialogantes. Cabe recordar que, según Arce-Sandí,⁸² los estilos de crianza autoritarios tienden a reforzar jerarquías rígidas y dinámicas de control que invisibilizan las necesidades emocionales de los menores y legitiman el uso de la violencia como herramienta disciplinaria. Por tanto, estas diferencias entre planteles evidencia la relación del contexto socioeconómico y cultural con la configuración de las relaciones familiares y escolares.

Además, Gázquez, Pérez y Lucas⁸³ sostienen que los episodios de violencia presentes en las escuelas no surgen de manera aislada o espontánea, sino que son un reflejo de las condiciones sociales en las que se desarrollan los jóvenes. En su análisis, identifican múltiples variables contextuales y ambientales que inciden en estas manifestaciones, entre las que destacan: la influencia de los medios de comunicación, que pueden fomentar conductas agresivas o insensibilizar frente a la violencia; el desempleo, asociado a mayores índices de delincuencia juvenil; la pobreza y la ausencia de figuras parentales.

⁸¹ María del Carmen Pérez, Nazario Yuste, Francisca Lucas, y María Isabel Fajardo, "Los padres frente al fenómeno de la violencia escolar", *European Journal of Education and Psychology*, vol. 1, núm. 3, 2008, p. 39-47, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129318720004>

⁸² Ana Gabriela Arce-Sandí, "Demos un giro a la crianza...", op. cit., p. 7, consultado en noviembre de 2024..

⁸³ José J. Gázquez Linares, Pérez, María del Carmen, Francisca Lucas y María del Mar Palenzuela, "Percepción del alumnado universitario sobre el origen de la violencia escolar". *European Journal of Education and Psychology*, vol. 1, núm. 1, 2008, pp. 69-80, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129318692005>.

En los planteles con mayor incidencia de prácticas violentas, como el CECyT 20 y la Preparatoria núm. 3, los estudiantes no solo han presenciado estas dinámicas, sino que también las han interiorizado como respuestas aceptables ante conflictos. Cabe señalar que Carhuas⁸⁴ et al. enfatizan que la violencia familiar, caracterizada por la falta de apoyo y supervisión parental, incrementa de manera significativa la probabilidad de que los estudiantes desarrollen comportamientos agresivos en el ámbito escolar. Así, los hallazgos confirman la necesidad de estudiar las dinámicas familiares para prevenir la violencia escolar.

Además, la conexión entre las prácticas familiares y la violencia escolar pone de manifiesto la necesidad de intervenir en el ámbito familiar para transformar la cultura de la violencia desde sus raíces. Según Arce-Sandí,⁸⁵ el castigo físico y humillante sigue siendo una práctica aceptada en muchas familias bajo la premisa de que es necesario para disciplinar a los menores. Sin embargo, este tipo de disciplina tiene consecuencias negativas a largo plazo, entre las que se encuentran la interiorización de la violencia como una forma legítima de interacción. La reflexión crítica sobre los estilos de crianza debe incluir no sólo a los padres, sino también a las instituciones educativas, ya que estas fungen como mediadoras de cambios culturales.

Así pues, la violencia escolar, como fenómeno multifactorial, no puede ser abordada sin considerar el papel de la familia como espacio de socialización primaria, y que la escuela y la familia actúan son sistemas interconectados que pueden perpetuar o desafiar las normas culturales violentas. En relación con lo anterior, Duarte⁸⁶ destaca la importancia de fomentar comportamientos prosociales desde el hogar y la escuela para contrarrestar las actitudes agresivas y construir una cultura de paz. Esto requiere un enfoque integral que trascienda la simple intervención en el entorno escolar y se enfoque en transformar las dinámicas familiares subyacentes.

En añadidura, la implementación de programas educativos requiere un enfoque integral que promueva valores como la empatía, el respeto y la

⁸⁴ Gina Lizbeth Carhuas Flores, Veronika María Cáceres Zevallos y Ángel Salvatierra Melgar, "Causas, efectos y prevención del bullying escolar..." op. cit., p. 30.

⁸⁵ Ana Gabriela Arce-Sandí, "Demos un giro a la crianza..." op. cit., p. 4.

⁸⁶ José María Duarte Cruz, "Es posible construir la paz..." op. cit., p. 70.

resolución pacífica de conflictos, elementos esenciales en la educación para la paz. Al respecto, Cerdas⁸⁷ argumenta que esta forma de educación debe abordar no solo las raíces estructurales de la violencia, sino también las dinámicas interpersonales que la perpetúan, transformando la convivencia en una práctica diaria basada en valores prosociales. Por lo tanto, los talleres destinados a este propósito deben incluir a padres, docentes y estudiantes, para fomentar cambios sostenibles en las dinámicas escolares y familiares.

Otro componente crucial son los talleres de crianza positiva, los cuales se fundamentan en la comunicación asertiva y la validación emocional. Estas iniciativas son esenciales para romper el ciclo de violencia en los hogares, pues brindan a las familias las herramientas necesarias para la gestión emocional y el establecimiento de límites respetuosos. Esto se relaciona con lo afirmado por Morales,⁸⁸ que las prácticas disciplinarias rígidas y la falta de diálogo promueven actitudes agresivas que los menores replican en otros contextos, por lo que es necesario transformar estas dinámicas para promover relaciones familiares más saludables.

Asimismo, el apoyo psicológico y comunitario debe ser una prioridad en planteles como la Preparatoria núm. 3, donde los índices de violencia son más altos. Es vital incluir orientación psicológica y recursos comunitarios que brinden soporte a las familias más vulnerables, pues como señalan Carhuas et al.,⁸⁹ un entorno familiar favorable puede actuar como un factor protector frente a la violencia escolar, incluso en contextos adversos. De igual manera, es preciso recordar que estas intervenciones deben adaptarse a las particularidades socioculturales de cada comunidad, para garantizar así su relevancia y efectividad.

Finalmente, el monitoreo y la evaluación de los programas educativos son esenciales para asegurar su éxito y sostenibilidad. Implementar mecanismos que permitan ajustar las estrategias según las necesidades específicas de cada plantel es fundamental. Como indica Duarte,⁹⁰ estas evaluaciones

⁸⁷ Evelyn Cerdas Agüero, "Educación para la paz...", op. cit., p. 29.

⁸⁸ Jesús Morales, "Caracterización del perfil del victimario...", op. cit., p. 523.

⁸⁹ Gina Lizbeth Carhuas Flores, Veronika María Cáceres Zevallos y Ángel Salvatierra Melgar, "Causas, efectos y prevención del bullying escolar...", op. cit., p. 46.

⁹⁰ José María Duarte Cruz, "Es posible construir la paz...", op. cit., p. 109.

no solo fortalecen la confianza de las comunidades en las instituciones educativas, sino que también aseguran que las iniciativas se mantengan alineadas con los objetivos establecidos y las necesidades cambiantes de los participantes. En conjunto, estas recomendaciones buscan ofrecer alternativas para abordar la violencia escolar desde un enfoque integral que articule familia, escuela y comunidad.

En resumen, la violencia escolar, como manifestación de dinámicas familiares autoritarias y violentas, exige una intervención integral que aborde tanto los síntomas como las causas profundas del problema. Transformar las dinámicas familiares por medio de la educación para la paz y la crianza positiva es un paso esencial para desnormalizar la violencia y construir entornos más seguros y respetuosos. Este enfoque no sólo beneficiaría a los estudiantes y sus familias, sino que también podría contribuir a crear una cultura de convivencia armoniosa en las comunidades. Con el compromiso conjunto de familias, escuelas y comunidades, se abre la posibilidades de romper el ciclo de violencia y ofrecer a las futuras generaciones un entorno más justo y solidario.

9. Construcción de entornos escolares seguros: violencia escolar y estrategias institucionales en la educación media superior



LUZ MARINA IBARRA URIBE*
CÉSAR DARÍO FONSECA BAUTISTA**

<https://doi.org/10.52501/cc.335.09>

Introducción

La violencia escolar en México es una de las problemáticas más significativas que afectan a la Educación Media Superior (EMS), pues impacta tanto el bienestar socioemocional de los estudiantes como su desarrollo académico. Este fenómeno no solo implica agresiones físicas, sino también conductas de exclusión social, intimidación y maltrato psicológico, todas ellas naturalizadas, en muchos casos, como parte de la dinámica cotidiana dentro de las instituciones educativas. De acuerdo con Ávila, Euán y Sánchez,¹ en el informe de la Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de la EMS de 2014, “el 72% de los hombres y el 65% de las mujeres que estudian la media superior reportan haber sido víctimas de algún tipo de agresión o violencia, ya sea física o verbal”, lo que resalta la magnitud del problema. Es importante mencionar que, como señalan García y Ascensio,² “la violencia escolar no es sinónimo de *bullying*, sino

* Doctora en Educación. Profesora-investigadora de tiempo completo de la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0808-5518>

** Doctor en Educación. Docente-investigador del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios núm. 76 (CBTis No. 76), Morelos, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5308-1295>

¹ Ulises Hermilo Ávila Sotomayor, Margarita Euán Vázquez y Rodolfo Sánchez Ramos. “La formación para eliminar la violencia, un fin implícito en la Nueva Escuela Mexicana”, *Educ@rnos*, vol. 11, núm. 42, 2021, pp. 33-39.

² Maritza Verónica García Montañez y Christian Amaury Ascensio Martínez, “Bullying y vio-

que implica un conjunto diverso de violencias que involucran a varios actores presentes en los centros escolares.”

La violencia escolar y el *bullying* tienen la potencialidad de influir de manera significativa en el rendimiento escolar, en la salud mental de los jóvenes y, en muchos casos, en su permanencia dentro del sistema educativo. Como argumentan García y Ascensio,³ la violencia en las instituciones educativas no solo afecta el entorno físico del aula, sino que genera estrés en quien recibe el maltrato, quien lo ejerce y quien lo observa. Cabe señalar, además, que la violencia escolar se debe, en gran parte, a la percepción de que la violencia es parte natural de las interacciones escolares, lo que a menudo se convierte en un obstáculo para el desarrollo integral de los estudiantes. Según Santoyo y Frías,⁴ “la violencia en el ámbito escolar comenzó a estudiarse en la década de los noventa del siglo pasado, centrándose principalmente en el tipo de educación básica, adoptando una perspectiva cualitativa”. Sin embargo, en el tipo medio superior, en el que convergen adolescentes en etapas críticas de desarrollo, este problema adquiere características particulares que deben ser atendida urgentemente.

Así pues, los objetivos de este capítulo son, en primer lugar, explorar las formas de violencias percibidas y normalizadas por los estudiantes en instituciones de EMS. Con base en las respuestas de los estudiantes, se pretende identificar las manifestaciones de violencia que experimentan, al igual que cómo las entienden y clasifican. Ahora bien, es preciso señalar que, de acuerdo con Cárdenas,⁵ la violencia escolar se ha normalizado en muchas instituciones, al punto de que los estudiantes no siempre la reconocen como un problema, pues la consideran parte del proceso de socialización escolar. Esto ocurre incluso cuando los comportamientos violentos suelen iniciarse

lencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen”, *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 17, núm. 2, 2015, pp. 9-38, p.10.

³ Ibid., p. 26.

⁴ Dzoara Santoyo Castillo y Sonia Frías, “Acoso escolar en México: Actores involucrados y sus características”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 44, núm. 4, 2014, pp. 13-41, p.19. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27032872002>, consultado en diciembre de 2024.

⁵ Ivonne Cárdenas Guzmán. “Salón de clases: territorio en disputa, la democracia y los derechos en el bachillerato”, en Miguel A. Casillas Alvarado (coord.), *Nuevas didácticas en la educación media superior: La nueva escuela mexicana*, Ediciones Cobaev (Colección de Apuntes Académicos), Xalapa, Veracruz, 2023, pp. 231-249, p. 243.

por una o varias personas contra una o varias víctimas específicas. Por ello, es indispensable comprender, desde sus propias voces, cómo los estudiantes perciben y reaccionan ante las distintas formas de violencia en sus entornos educativos.

El segundo objetivo consiste en analizar los mecanismos institucionales para enfrentar la violencia en las escuelas, así como los protocolos de atención diseñados para prevenirla y erradicarla. Esto implica identificar políticas y estrategias orientadas a mejorar la convivencia escolar y reducir las conductas agresivas. Ello es importante debido a que la consolidación de una cultura basada en el respeto, la inclusión, la formación socioemocional y la promoción de la paz es esencial para mitigar los efectos de la violencia y fortalecer el tejido social en el ámbito educativo.

Al respecto, cabe mencionar que la Nueva Escuela Mexicana (NEM), propuesta como una reforma integral del sistema educativo en México, tiene como uno de sus principales objetivos la construcción de entornos escolares más inclusivos y respetuosos. Además, ofrece un marco prometedor para abordar la violencia escolar desde una perspectiva integral. Basada en principios como la inclusión, la convivencia pacífica y la formación socioemocional, la NEM busca transformar la educación en un proceso humanista y participativo.⁶ En palabras de Flores,⁷ la NEM “promete ofrecer una calidad educativa de excelencia, buscando la integración de principios de convivencia y respeto, a través de un currículum que valore la diversidad y fomente el bienestar de los estudiantes.”

Sin embargo, las estrategias propuestas por la NEM aún no se han implementado de manera uniforme, lo que genera incertidumbre sobre su efectividad. Además, la NEM enfrenta desafíos significativos, incluida la desigualdad educativa, la carencia de capacitación docente y la ausencia de especialistas en el área socioemocional lo que dificulta su implementación en algunas instituciones. A esto se suma a ello la falta de recursos para llevar

⁶ Aurelio Vázquez Ramos, *Humanismo mexicano y constructivismo sociocultural: Dos paradigmas de la Nueva Escuela Mexicana para la Educación Media Superior*. Colegio de Bachilleres, Xalapa de Enríquez, Veracruz, 2023. p. 1-61.

⁷ Itzel Flores Mota, *La Nueva Escuela Mexicana: ¿El puente entre la Educación Media Superior y la inserción laboral?* [en línea], Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2024, p. 127, <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/handle/123456789/47671>, consultado en diciembre de 2024.

a cabo las transformaciones necesarias. No obstante, como señala López-Calva,⁸ la educación ética y socioemocional requiere estrategias creativas y un compromiso genuino para transformar la cultura escolar. Por lo tanto, ese compromiso debe trascender la materialidad para satisfacer las áreas de oportunidad mencionadas y garantizar una mejor implementación.

Para contribuir a ese propósito, se examinará cómo las estrategias de la NEM pueden aplicarse para mejorar la convivencia escolar y reducir la violencia. La NEM propone un modelo educativo que fomenta la inclusión, la equidad y el respeto, pero su éxito dependerá, en gran medida, de su implementación efectiva y del despliegue de recursos en todos los niveles del sistema educativo. Además, para así construir un ambiente educativo que permita a los estudiantes desarrollarse en plenitud como individuos responsables y comprometidos con la sociedad, es necesario formar al personal docente y que los estudiantes, los padres y la comunidad en general se involucren en el diseño de estrategias, pues su participación es vital para crear un entorno seguro y respetuoso.

Marco conceptual

Definición de violencia escolar

La violencia escolar se manifiesta de diversas formas, las cuales incluyen agresiones físicas, verbales, exclusión social, y actos de naturaleza sexual como tocamientos no consentidos o abuso.⁹ En estas conductas participan varios actores que asumen roles distintos en cada situación: agresores, víctimas, testigos, instigadores e intérpretes.¹⁰ De los anteriores, los espectadores desempeñan un papel crucial, ya que su aprobación o censura puede reforzar o debilitar las dinámicas de violencia.¹¹

⁸ Juan Martín López-Calva, "Pensar desde la ética", en Miguel A. Casillas Alvarado (coord.), *Nuevas didácticas en la educación media superior: La nueva escuela mexicana*, Ediciones Co-baev (Colección de Apuntes Académicos), Xalapa, Veracruz, 2023, pp. 14-29.

⁹ Maritza Verónica García Montañez y Christian Amaury Ascensio Martínez. "Bullying y violencia escolar...", op. cit.

¹⁰ Ibid., p. 17.

¹¹ Ibid., p. 18.

Ahora bien, la violencia física es cualquier acto que cause daño corporal directo, como golpes o empujones. En cambio, son formas de la violencia verbal los insultos o burlas que afectan emocionalmente a la víctima. En lo que se refiere al acoso físico, este se relaciona con el contacto y pueden ser golpes, patadas, codazos, empujones y cachetadas, así como actos de naturaleza sexual no consentidos.¹²

En el ámbito psicológico, la violencia se relaciona con el abuso emocional, el acoso, la intimidación y las amenazas que deterioran la salud mental de los estudiantes. En añadidura a las anteriores, se muestra la violencia virtual, que ha adquirido relevancia en los últimos años. Este tipo de violencia se refiere al acoso o maltrato que ocurre en plataformas digitales, como redes sociales, foros o aplicaciones de mensajería.¹³ Así pues, se caracteriza por el uso de tecnologías para acosar, humillar o excluir a las víctimas, eliminando las barreras espacio-temporales. Martínez y Emynick¹⁴ la definen como “el uso de tecnologías de la información y comunicación para hostigar, intimidar o humillar a las víctimas mediante conductas hostiles, deliberadas y repetitivas”.

La reiteración y la tolerancia cotidiana frente a estas prácticas provocan que muchas de ellas se normalicen dentro de la escuela. El peligro a su vez es que su naturalización no solo perpetúa las agresiones, sino que influye en el entorno de manera que las víctimas no buscan apoyo, pues no identifican sus experiencias como problemáticas.¹⁵ En este sentido, el impacto de la violencia escolar se extiende más allá de los episodios de agresión directa, ya que también afecta el bienestar emocional y el rendimiento académi-

¹² Dzoara Santoyo Castillo y Sonia Frías, “Acoso escolar en México...”, op. cit., p. 16.

¹³ Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión, “Violencia en las redes y ciberbullying dentro del campo general de la Nueva Escuela Mexicana: Educación intercultural y cultura para la paz”, en Miguel A. Casillas Alvarado (coord.), *Nuevas didácticas en la educación media superior: La nueva escuela mexicana*, Ediciones Cobaev (Colección de Apuntes Académicos), Xalapa, Veracruz, 2023, pp. 213-229.

¹⁴ Alma Flor Martínez Soto y Clara Emynick Cervantes. “Diagnóstico del perfil deseado en Bachillerato para el éxito en la implementación de la Nueva Escuela Mexicana como modelo educativo”, *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 5, núm. 4, 2024, pp. 292-303, p. 35, <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2250>, consultado en diciembre de 2024.

¹⁵ Maritza Verónica García Montañez y Christian Amaury Ascensio Martínez. “Bullying y violencia escolar...”, op. cit.

co de los jóvenes. Esto, a su vez, hace que el ambiente se perciba como inseguro, lo que dificulta el proceso de aprendizaje.

Diversas investigaciones coinciden en que la violencia escolar adopta múltiples formas que interactúan entre sí y reflejan tanto relaciones interpersonales como desigualdades institucionales. Estas manifestaciones no deben entenderse como categorías aisladas, sino como expresiones que se entrecruzan y se refuerzan mutuamente dentro de la dinámica escolar. Reconocer esta diversidad permite comprender que la violencia no se limita a los actos visibles de agresión, sino que también se encuentra en las prácticas, discursos y normas que reproducen la exclusión o la desigualdad dentro del entorno educativo.

Violencia y cultura de paz

Las diversas conceptualizaciones consultadas de la violencia sostienen que es una manifestación de comportamientos aprendidos y socialmente presentes, cuyas expresiones se ven influidas por la cultura. Estos comportamientos se refuerzan por las estructuras sociales, políticas y económicas que perpetúan las desigualdades y la discriminación. En este sentido, la violencia no es un acto aislado, sino una respuesta a las tensiones y frustraciones que los individuos experimentan en su entorno social.¹⁶

La cultura de paz refiere a un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que buscan la resolución pacífica de conflictos, el respeto mutuo y la convivencia armoniosa entre las personas, respetando las diferencias sociales, culturales y personales.

Pues bien, uno de los ejes fundamentales de la NEM, es la cultura de paz, ya que pretende transformar las prácticas educativas y sociales de manera que se cree un ambiente seguro y respetuoso para todos los estudiantes. Según la Secretaría de Educación Pública (SEP), “la NEM busca promover el respeto a los derechos humanos, la igualdad de género y la justicia social dentro de un marco educativo inclusivo”.¹⁷ Por ello, en la NEM son funda-

¹⁶ Lucio citado en Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión. “Violencia en las redes y cyberbullying...”, op. cit.

¹⁷ Subsecretaría de Educación Media Superior, *Principios y orientaciones pedagógicas de la*

mentales la cultura de paz, la formación integral de los estudiantes y la corresponsabilidad comunitaria, que destaca la importancia de la participación activa de la comunidad educativa en la creación de ambientes de convivencia pacífica.¹⁸

En las escuelas, la promoción de una cultura de paz implica, además de la resolución de conflictos, la prevención de la violencia y la promoción de la empatía, el respeto y la tolerancia. En este sentido, la NEM propone que las y los docentes no solo actúen como transmisores de conocimientos, sino también como facilitadores del desarrollo de habilidades socioemocionales que permitan a los estudiantes manejar conflictos de manera pacífica y respetuosa. Esto con el objetivo de preparar a los estudiantes para que, al ingresar al mundo laboral y social, sean capaces de participar activamente en la construcción de una sociedad más justa y pacífica.

El Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS)

El MCCEMS se centró en el desarrollo integral de los estudiantes, con el objetivo de formar jóvenes capaces de tomar decisiones responsables y participar activamente en la vida democrática del país.¹⁹ Se compone de tres currículos principales: el currículum fundamental, que incluye conocimientos básicos de áreas como lengua, matemáticas y ciencias sociales; el currículum laboral, que tiene como objetivo proporcionar a los estudiantes las competencias necesarias para ingresar al mundo laboral; y el currículum ampliado, que aborda aspectos socioemocionales y busca promover el bienestar integral del alumnado.²⁰

Nueva Escuela Mexicana, Secretaría de Educación Pública, México, 2019, p. 48, <https://goos.tkURB>, consultado en octubre de 2024.

¹⁸ Itzel Flores Mota, *La Nueva Escuela Mexicana...*, op. cit., p. 126.

¹⁹ Ricardo Sepúlveda Aguera, *Análisis de diseño del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (EMS) con base en el planteamiento de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)* [en línea], Trabajo terminal, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2023, p. 80, <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/handle/123456789/43527>, consultado en diciembre de 2024.

²⁰ Itzel Flores Mota, *La Nueva Escuela Mexicana...*, op. cit., p. 77.

Dentro del MCCEMS, la NEM juega un papel crucial al integrar principios como la responsabilidad ciudadana, la interculturalidad, el respeto a la dignidad humana y la promoción de la cultura de paz.²¹ Según Sepúlveda,²² “el MCCEMS tiene como objetivo formar ciudadanos responsables, comprometidos con el desarrollo social y capaces de enfrentar los retos de una sociedad diversa y en constante cambio”. Para lograr esto, se proponen diversas estrategias, como el Programa Aula, Escuela y Comunidad (PAEC), que busca involucrar a toda la comunidad educativa en la creación de un ambiente seguro y respetuoso; y los Proyectos Escolares Comunitarios (PEC), que fomentan la participación activa de los estudiantes en la solución de problemas sociales a nivel local.²³

Sin embargo, la implementación efectiva de estas estrategias ha sido un reto, ya que muchos de los objetivos del MCCEMS dependen de la colaboración de todos los actores educativos: docentes, estudiantes, padres y madres de familia, y autoridades gubernamentales. Además, de acuerdo con Flores,²⁴ la falta de recursos, la formación insuficiente de los docentes y la resistencia al cambio son factores que dificultan la puesta en marcha de estas propuestas. De igual manera, Sepúlveda indica que “la NEM enfrenta grandes desafíos en su implementación, especialmente en términos de la capacitación docente y la asignación de recursos suficientes para llevar a cabo sus principios de manera efectiva”.²⁵

El MCCEMS, puesto que se relaciona con los principios de la NEM, busca transformar la educación en México al incorporar la cultura de paz, la inclusión y la corresponsabilidad comunitaria en el proceso educativo. No obstante, es indispensable enfatizar que dichos objetivos no podrán ser satisfechos sin antes abordarse de manera integral los problemas estructurales que afectan la distribución de recursos y capacitar al personal docente.

²¹ Subsecretaría de Educación Media Superior, *Principios y orientaciones...* op. cit., p. 65.

²² Ricardo Sepúlveda Agüera, *Análisis de diseño del Marco Curricular Común...*, op. cit., p. 80.

²³ Itzel Flores Mota, *La Nueva Escuela Mexicana...*, op. cit. p. 82.

²⁴ Idem.

²⁵ Ricardo Sepúlveda Agüera, *Análisis de diseño del Marco Curricular Común...*, op. cit. p. 115.

Metodología

Este estudio adopta un diseño metodológico mixto, ya que combina herramientas de los enfoques cualitativo y cuantitativo. La investigación se orienta de manera descriptiva y comparativa, y emplea como técnicas principales el análisis documental, las entrevistas semiestructuradas y la aplicación de un cuestionario estructurado.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a 11 directivos de los cinco planteles de EMS. Estas entrevistas fueron codificadas y analizadas con el programa Atlas.ti, lo que permitió una exploración sistemática de categorías emergentes relacionadas con la violencia escolar. Los ejes temáticos fueron la trayectoria profesional del informante y su experiencia en el plantel: la conceptualización e identificación de la violencia escolar, prestando atención a los tipos, la frecuencia y la gravedad de los actos violentos; y su distribución con base en el género y semestre del estudiantado. Asimismo, se exploró el manejo institucional de la violencia, como los procedimientos existentes para la atención y el seguimiento de casos, la participación docente y los mecanismos de sistematización.

En paralelo, para este capítulo se analizaron 25 ítems, entre los que destacan: ¿qué es para usted la violencia?, que permitió explorar las nociones subjetivas del fenómeno, respetando la perspectiva del estudiantado; ¿es feliz en la escuela? y ¿ha denunciado usted alguna situación violenta?, que ofrecieron indicios sobre el bienestar socioemocional y la confianza en los mecanismos institucionales. Asimismo, se consideraron las siguientes preguntas ¿en su plantel existe algún protocolo para la denuncia de las violencias escolares?, ¿existe algún programa o campaña para la prevención de las violencias escolares? y ¿se implementan acciones para erradicar las violencias y propiciar una cultura de paz?, que aportaron información relevante sobre la existencia, conocimiento y percepción de las estrategias institucionales.

Las respuestas abiertas también fueron analizadas con Atlas.ti, lo cual permitió realizar una codificación temática complementaria que enriqueció los hallazgos cuantitativos. Este enfoque mixto facilitó la triangulación efectiva de las voces estudiantiles y las perspectivas directivas, lo que amplió la comprensión del fenómeno de violencia escolar desde distintos ángulos.

Finalmente, se llevó a cabo un análisis documental de fuentes académicas y normativas, entre ellas el MCCEMS y los principios de la NEM, con el fin de contextualizar las estrategias institucionales para hacer frente a la violencia escolar.

Resultados

A continuación, se presentan algunos de los resultados obtenidos del análisis de las respuestas abiertas y cerradas de escala Likert que proporcionaron las y los estudiantes en el cuestionario. Se usó el recurso visual de nube de palabras para exponer los conceptos utilizados con mayor frecuencia por el estudiantado de los cinco planteles para describir sus experiencias y percepciones de violencia escolar, así como los elementos con los que las asocian. Como puede apreciarse en la figura 9.1 destacan los conceptos de “agresión”, “compañeros”, “*bullying*”, “maltrato” y “física”. El término “agresión” es asociado con actos directos como peleas, empujones y golpes. En cambio el “*bullying*” se describe como una práctica repetitiva de acoso e intimidación, que incluye maltrato físico y psicológico, lo cual coincide con lo señalado por Cárdenas.²⁶ Además, la presencia de términos como “plantel”, “clase” e “institución” muestran que los espacios escolares son los principales escenarios de estas conductas. Esto, a su vez, destaca la responsabilidad de las escuelas en la construcción de entornos seguros.

Denuncia de situaciones violentas

Los datos recopilados revelan un bajo porcentaje de denuncias de violencia escolar en los cinco planteles analizados, lo que evidencia una falta de confianza generalizada en los mecanismos institucionales para abordar estas situaciones. Los índices más altos de denuncias se registraron en el CBTis No. 168 (12.7%) y el CETis No. 12 (12%), mientras que el CBTis No. 76 tuvo el porcentaje más bajo (9.4%). Este fenómeno puede explicarse, en primer

²⁶ Ivonne Cárdenas Guzmán, “Salón de clases: territorio en disputa...”, op. cit., p. 243.

A word cloud of Spanish terms related to bullying. The most prominent words are 'Bullying' and 'Agresión'. Other significant words include 'Maltrato', 'Insulto', 'Compañeros', 'Intimidación', 'Agresión', 'Menosprecien', 'Psicológica', 'Física', 'Sobrenombres', 'Docente', 'Atacan', 'Grosierías', 'Daño', 'Maestro', 'Alumnos', 'Institución', 'Integridad', 'Estudiante', 'Sufren', 'Individuo', 'Estabilidad', 'Persona', 'Ofender', 'Confianza', 'Agresores', 'Escolares', 'Aula', 'Golpear', 'Espacio', 'Hostigamiento', 'Débil', 'Burlas', 'Miembro', 'Acción', 'Comunidad', 'Exclusión', 'Entorno', 'Confianza', 'Plantel', 'Acoso', 'Escuela', 'Grupo', 'Burlesca', 'Actitud', and 'Escondan'.

lugar, por el miedo a represalias, especialmente en planteles percibidos como menos seguros, como la Preparatoria núm. 3.

En segundo lugar, el desconocimiento de los protocolos de denuncia limita la capacidad de los estudiantes para actuar, como ocurre en el CECyT 20, donde el 47.4% de los estudiantes dijo desconocer la existencia de programas preventivos. Además, la normalización de la violencia en ciertos contextos escolares refuerza la percepción de que estos actos son parte de la dinámica cotidiana, lo que desincentiva su reporte. Sin embargo, planteales como el CBTis No. 168 (28.4%) y el CETis No. 12 (35.2%) destacan como ejemplos positivos, ya que sus porcentajes de denuncias sugieren que los alumnos confían más en los mecanismos institucionales y en la capacidad de respuesta de las autoridades ante estas situaciones.

En lo referente a la existencia de programas o campañas para prevenir la violencia escolar, se muestran discrepancias significativas entre los planteles. El porcentaje más alto se registró en el CBTis No. 168, pues el 67.2% de los estudiantes confirmó la existencia de programas preventivos. En cambio el CBTis No. 76 tuvo el más bajo, 44.0%. Esto sugiere que, aunque los programas existen, su implementación y visibilidad varía en cada institución. Con respecto a este último aspecto, el porcentaje de estudiantes que indicó desconocer los programas es especialmente alto en el

CBTis No. 76 (51.2%) y el CECyT 20 (47.4%), lo que refleja una deficiencia en la promoción y comunicación de estas iniciativas dentro de la comunidad escolar. Por su parte, la Preparatoria núm. 3 tiene el mayor porcentaje de estudiantes (12.7%) que perciben la ausencia de programas preventivos. Este dato fue especialmente alarmante, ya que podría estar relacionado con problemas estructurales, como la falta de recursos o de una estrategia clara para implementar y difundir estas campañas. Es importante recordar que, como señala Sepúlveda,²⁷ “la efectividad de cualquier iniciativa depende de su visibilidad y la forma en que los actores educativos la perciben y entienden”.

Ahora bien, al comparar los datos recabados en cada plantel, se observó una relación entre el conocimiento de los programas preventivos y los índices de denuncia de violencia escolar. Planteles como el CBTis No. 168 y el CETis No. 12, donde el 67.2% y el 62.6% de los estudiantes reconocen la existencia de programas, lideran los índices de denuncias, lo que sugiere que la visibilidad y permanencia de campañas preventivas fomenta la confianza para reportar incidentes violentos. En contraste, en el CBTis No. 76 sólo el 44.0% de los estudiantes reportó saber sobre los programas y en él se registró el índice más bajo de denuncias: 9.4%.

Con dicha relación en mente, es preocupante el alto porcentaje de estudiantes que indicaron desconocer los programas en el CECyT 20 (47.4%) y el CBTis No. 76 (51.2%). Estas cifras resaltan la necesidad de mejorar la comunicación interna, ya que la comunicación efectiva en los planteles es un pilar fundamental para garantizar que las estrategias lleguen a toda la comunidad estudiantil. En contraste, planteles como el CBTis No. 168 con altos niveles de conocimiento sobre programas (92.7%), también muestran una percepción de seguridad más elevada. Esto sugiere que los programas preventivos son herramientas clave para fomentar la denuncia, así como para fortalecer el bienestar socioemocional y la confianza en las instituciones educativas.

Además, como puede apreciarse en la tabla 9.1, las sanciones y procedimientos varían significativamente entre los planteles, lo que expone diferencias en la implementación de medidas disciplinarias y estrategias

²⁷ Ricardo Sepúlveda Aguera, *Análisis de diseño del Marco Curricular Común...*, op. cit. p. 108.

Tabla 9.1. *Comparación entre reglamentos escolares*

<i>Aspecto</i>	<i>Bachilleratos de la DGETI</i>	<i>EMS UAEM</i>	<i>Preparatoria núm. 3 UAEM</i>
Sanciones	Consejo Técnico define sanciones, incluye amonestaciones y medidas académicas.	Incluyen amonestaciones, suspensión temporal y posible expulsión. Consejo Técnico maneja reincidencias.	Amonestaciones verbales y escritas, suspensiones progresivas y evaluación del Consejo Técnico en casos graves.
Intensidad de Sanciones	Moderadas, enfocadas en medidas correctivas internas.	Sanciones más estrictas y progresivas, incluyen expulsión en casos graves.	Específicas y escalonadas; expulsión en casos graves.
Denuncias	No se especifican procedimientos claros para denuncias.	Existen lineamientos claros para tratar denuncias con confidencialidad.	No detalla procedimientos claros para denuncias; casos graves van al Consejo Técnico.
Similitudes	Consejo Técnico como principal autoridad para casos graves. Enfoque en respeto y buen comportamiento.	Consejo Técnico como principal autoridad. Respeto y buen comportamiento.	Consejo Técnico como principal autoridad. Respeto y buen comportamiento.
Diferencias	Mayor especificidad en restricciones de conducta y vestimenta.	Procesos más reglamentados en denuncias. Mayor formalidad en resolución de conflictos.	Más detalles en restricciones de vestimenta y conducta. Enfoque en normas visibles.

Fuente: elaboración propia.

preventivas. Por ejemplo, mientras que el CBTis No. 168 y el Reglamento de la EMS de la UAEM incluyen sanciones moderadas y progresivas enfocadas en medidas correctivas internas, el Reglamento de la Escuela de la Preparatoria núm. 3 UAEM contempla sanciones más específicas y escalonadas, entre las que se encuentran la expulsión ante casos graves. En añadidura, se observa una falta de claridad con respecto a los procedimientos para denuncias, particularmente en la Preparatoria núm. 3, donde no se detallan lineamientos claros para tratar casos graves, a diferencia del documento de la EMS-UAEM que establece procesos reglamentados y confidenciales.

En lo que se refiere a las acciones implementadas para erradicar la violencia y fomentar una cultura de paz, se observa marcadas diferencias entre los planteles. El CBTis No. 76 lidera con un 41.2% de estudiantes que perciben que estas acciones se realizan siempre, lo que muestra un enfoque más consistente y alineado con el Programa Aula, Escuela y Comunidad (PAEC) de la NEM, diseñado para integrar a todos los actores escolares en la cons-

trucción de un ambiente de respeto y convivencia.²⁸ En contraste, los porcentajes más bajos en esta categoría se registraron en el CETis No. 12 (26.5%) y el CBTis No. 168 (26.9%) planteles en los que la percepción predominante es que las acciones se llevan a cabo a veces (51.4% y 51.6%, respectivamente).

La falta de consistencia en la aplicación de estrategias puede limitar su impacto y afecta la percepción de los estudiantes sobre su eficacia, lo que subraya la necesidad de mejorar la continuidad y visibilidad de estas iniciativas. Por otro lado, la respuesta “nunca” registró cifras alarmantes en el CETis No. 12 (22.1%) y el CBTis No. 168 (21.5%). Esto evidencia que los estudiantes perciben una ausencia de acciones concretas, lo que puede erosionar la confianza en la comunidad escolar. De igual manera, la falta de continuidad en la implementación de las estrategias puede disminuir la confianza de los estudiantes y su disposición para participar activamente en ellas. En el caso de la Escuela Preparatoria núm. 3 aunque las respuestas “a veces” (47.5%) y “siempre” (39.9%) se equilibran, el 12.6% de los estudiantes indicó que estas acciones nunca se implementan en el plantel, lo que refuerza la urgencia de adoptar un enfoque más visible y sostenido para garantizar que estas estrategias alcancen a toda la comunidad estudiantil.

La figura 9.2 sintetiza las propuestas de las y los estudiantes en relación con los ejes de la NEM, lo cual muestra la necesidad de un enfoque integral para establecer una cultura de paz en los planteles educativos. Se incluyen iniciativas como la concientización y educación en valores, que abarca talleres y campañas sobre convivencia sana; los protocolos y normativas de conducta, enfocados en la supervisión de los planteles y la aplicación de medidas correctivas; así como la inclusión y sensibilidad hacia la diversidad, centrada en fomentar la empatía y el respeto mediante talleres sobre equidad y tolerancia. También se resalta la participación activa de los estudiantes, reflejada en proyectos colaborativos y campañas preventivas, junto con el apoyo y la asesoría psicológica, orientada a programas de gestión emocional y bienestar socioemocional. Estas propuestas, que se alinean con valores como la convivencia armónica y la corresponsabilidad comunitaria, de-

²⁸ Ricardo Sepúlveda Aguera, *Análisis de diseño del Marco Curricular Común...*, op. cit.

Figura 9.2. *Propuestas de las y los estudiantes en relación con los ejes de la NEM*

Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas al cuestionario de violencias escolares 2023.

muestran que aplicar estas estrategias de manera consistente es esencial para consolidar entornos escolares seguros y democráticos, tal como lo promueve la NEM.

Además, la tabla 9.2 compara los enfoques entre los reglamentos escolares tradicionales y los principios de la NEM, lo que muestra diferencias clave en la gestión de la violencia y la promoción de una cultura de paz. A diferencia de los reglamentos escolares, que se centran en normativas punitivas para prevenir conductas disruptivas mediante sanciones escalonadas, la NEM fomenta un enfoque educativo basado en el diálogo, la empatía y la participación comunitaria. En la gestión de denuncias, los reglamentos se apoyan en procesos formales por medio de Consejos Técnicos que carecen de participación inclusiva, mientras que la NEM propone espacios colaborativos para resolver conflictos de manera conjunta.

Tabla 9.2. *Reglamentos escolares y principio de la NEM*

Aspecto	Reglamentos Escolares	Nueva Escuela Mexicana (NEM)
	Se centra en normativas para prevenir conductas disruptivas y disciplinar a los estudiantes mediante sanciones escalonadas.	Fomenta la cultura de paz, resolviendo conflictos mediante el diálogo y promoviendo la empatía y participación.
Gestión de denuncias	Procesos formales no siempre detallados ni participativos basados en Consejos Técnicos.	Propone espacios participativos y colaborativos donde estudiantes y comunidad dialogan para resolver conflictos.
Participación estudiantil	Limitada a las normas impuestas; se enfoca en el cumplimiento disciplinario.	Reconoce al estudiante como un actor activo, promoviendo su protagonismo en proyectos y decisiones escolares.
Cultura de paz	No explícitamente priorizada; el enfoque está en la disciplina.	Central en su modelo pedagógico, basada en valores como el respeto, la equidad y la solución no violenta de conflictos.
Prevención y formación	Poca mención de prevención; el mayor énfasis está en el castigo.	Integra procesos de formación integral, abordando la violencia desde un enfoque educativo y de corresponsabilidad.

Fuente: elaboración propia.

Respecto a la participación estudiantil, los reglamentos limitan su rol al cumplimiento disciplinario, mientras que la NEM promueve el protagonismo del estudiantado en proyectos y decisiones escolares. Además, los reglamentos priorizan la disciplina sobre la cultura de paz, mientras que esta última es central en la NEM, basada en valores como respeto, equidad y solución no violenta de conflictos. Finalmente, la prevención y formación, escasamente mencionadas en los reglamentos, son procesos integrales vitales en la NEM, pues aborda la violencia desde un enfoque corresponsable y educativo. Esta comparación subraya la necesidad de transitar hacia modelos pedagógicos más inclusivos y participativos para consolidar entornos escolares seguros.

Qué dicen los directivos

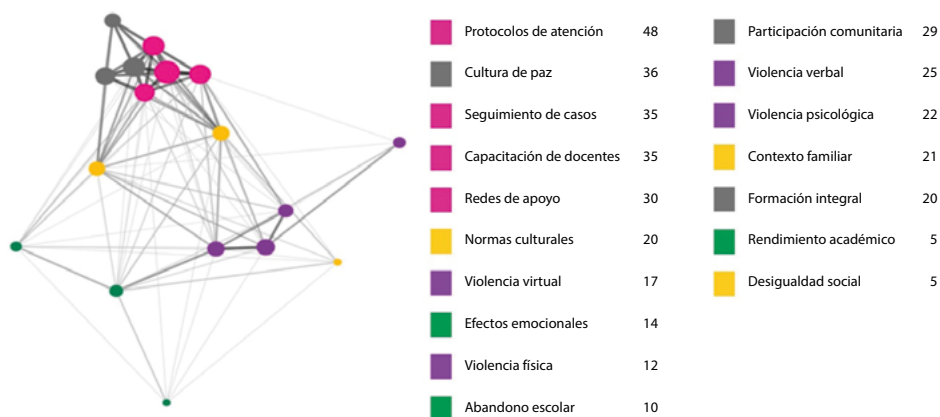
El análisis del gráfico de coocurrencia de códigos revela patrones clave sobre la percepción y el abordaje de la violencia escolar. Entre ellos, el código relativo a los protocolos de atención destaca como el nodo de mayor frecuencia con 48 menciones. Este nodo establece conexiones significativas con categorías como violencia psicológica y efectos emocionales, lo que

evidencia la importancia de los protocolos para afrontar las repercusiones generadas por estas formas de violencia. Por otra parte, el nodo referido a la capacitación de docentes, con 35 menciones, se vincula con la cultura de paz y las redes de apoyo, lo que subraya la necesidad de formar al personal educativo para prevenir y gestionar conflictos de manera efectiva.

Por otro lado, los códigos relacionados con la cultura de paz y la participación comunitaria emergen como estrategias clave en los planteles educativos, pues se destaca su papel en la promoción de entornos seguros. Según un directive del CBTis No. 168, “la sensibilización de los padres y la integración de actividades extracurriculares ayudan a construir un ambiente de respeto y cooperación”. Estos hallazgos reflejan la importancia de involucrar a la comunidad escolar en actividades colaborativas y acciones orientadas a fortalecer el respeto mutuo y la convivencia pacífica dentro de las instituciones.

Además, en la figura 9.3 se observa que el abandono escolar y el rendimiento académico fueron los temas con mayor densidad y presentan conexiones más débiles lo que indica que, a pesar de ser relevantes, su relación directa con la violencia escolar no es tan evidente para los directivos. Esto podría sugerir que se requiere prestar mayor atención a dichos aspectos para comprender su impacto en el contexto escolar, así como su vínculo con las dinámicas de violencia y los esfuerzos institucionales para abordarlas.

Figura 9.3. Coocurrencia de códigos



Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas al cuestionario de violencias escolares 2023.

Las categorías y códigos empleados para el análisis se establecieron para favorecer una comprensión integral de la violencia escolar y sus dinámicas dentro de las instituciones educativas. La categoría *Formas de violencia escolar* incluye los códigos de violencia física, verbal, psicológica y virtual. Entre ellas, destaca la prevalencia de la verbal y virtual en las entrevistas, mientras que la física tiene menor incidencia. En cuanto a los *Mecanismos institucionales de prevención y solución*, se identificaron códigos como protocolos de atención, seguimiento de casos, capacitación de docentes y redes de apoyo, lo que destaca la importancia de estos mecanismos para gestionar casos y prevenir futuras incidencias.

La categoría *Impacto de la violencia escolar en los estudiantes* incluye los efectos emocionales, el rendimiento académico y el abandono escolar, lo cual refleja cómo la violencia afecta el bienestar y desempeño de los estudiantes. Asimismo, las *Estrategias de la NEM en la convivencia escolar* tuvo códigos como formación integral, cultura de paz y participación comunitaria, lo resalta la relevancia de estas iniciativas en la construcción de entornos seguros y colaborativos. Finalmente, entre los *Factores que propician la violencia escolar*, se identificaron el contexto familiar, la desigualdad social y las normas culturales, abordan las raíces del fenómeno, lo que favoreció el análisis.

A pesar de la existencia de programas preventivos en algunos planteles, las discrepancias en su implementación y visibilidad se relacionan con limitaciones importantes, como el desconocimiento de los protocolos y el miedo a represalias, que afectan la disposición de los estudiantes para denunciar situaciones violentas.

Los datos también muestran que las estrategias de la NEM, como la promoción de una cultura de paz, la participación comunitaria y la formación integral, son herramientas esenciales para construir entornos escolares seguros y democráticos, aunque su aplicación enfrenta desafíos estructurales. Finalmente, los hallazgos resaltan la necesidad de fortalecer los mecanismos institucionales, fomentar la confianza en las políticas preventivas y garantizar una comunicación efectiva que permita a toda la comunidad educativa beneficiarse de estas iniciativas.

Estrategias de la NEM. Programa Aula, Escuela y Comunidad (PAEC)

El Programa Aula, Escuela y Comunidad (PAEC) es una de las estrategias clave de la NEM para abordar la convivencia escolar y reducir la violencia en los planteles educativos. De acuerdo con el MCCEMS, este programa establece que “el aula, la escuela y la comunidad son espacios donde se expresa cotidianamente el quehacer educativo y se refleja de manera correcta los procesos y tareas orientadas a lograr los aprendizajes de trayectoria y las competencias laborales”.²⁹ Además, González-Medina y Treviño³⁰ señalan que las estrategias de la NEM permiten la posibilidad de transformar las dinámicas escolares hacia un enfoque que contemple la inclusión y participación. Esta estrategia tiene como objetivo armonizar el conocimiento generado en los currículos fundamental, laboral y ampliado, lo que permite una visión integral de las dinámicas escolares.

El PAEC no solo se centra en la resolución de conflictos, sino también en su prevención mediante la construcción de entornos seguros. Al respecto, López-Calva³¹ indica que la creación de espacios de diálogo y reflexión permite a los estudiantes y docentes desarrollar habilidades socioemocionales esenciales para enfrentar los desafíos de la convivencia escolar. Esto se relaciona con el objetivo de formar ciudadanos activos, que sean capaces de construir el bien común desde la comunidad escolar.

Según el artículo 11 de la Ley General de Educación, el Estado, por medio de la NEM, persigue “la equidad, la excelencia y la mejora continua de la educación”. Sin embargo, es preciso reconocer que “la violencia es un problema añejo en las escuelas y colegios”, el cual, más allá de su evolucionar, ha diversificado y ampliado sus alcances con el uso de las tecnologías, pues incluso afecta las relaciones personales y el rendimiento escolar.³²

²⁹ Itzel Flores Mota, *La Nueva Escuela Mexicana...*, op. cit. p. 82.

³⁰ Mario Alberto González-Medina y Diana Carolina Treviño Villarreal, “Violencia escolar en bachillerato: algunas estrategias para su prevención desde diferentes perspectivas”, *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 31, núm. 1, 2019, pp. 123-147.

³¹ Juan Martín López-Calva, “Pensar desde la ética...”, op. cit. p. 19.

³² Jeyaira Jacqueline Dorantes Carrión, “Violencia en las redes...”, op. cit., p. 213.

Para implementar el PAEC de manera eficaz, es menester que las instituciones educativas adopten metodologías que involucren tanto a los estudiantes como al personal docente y la comunidad escolar en general. Además, Sepúlveda³³ enfatiza que, para que estos espacios sean realmente efectivos, es necesario “detectar las necesidades y potencialidades de los alumnos mediante un diagnóstico de grupo, identificando sus logros, habilidades, aspiraciones, capacidades, fortalezas y debilidades”. Así con base en la información recabada, las estrategias educativas podrían personalizarse hacia la promoción de la convivencia pacífica y el bienestar emocional de los estudiantes.

Un gran desafío para el PAEC es la falta de formación de los docentes específicamente en recursos socioemocionales. Sepúlveda³⁴ señala que “al no tener profesionistas en estos recursos, lo socioemocional será abordado de una manera muy superficial, y probablemente no tendrá impacto benéfico”. Esto pone el foco sobre uno de los principales motivos de desaliento por parte de los docentes, pues aunque no se oponen a alinearse con las propuestas de la NEM, coinciden con la urgencia de recibir una formación integral. También mencionan la urgente necesidad de ser capacitados en estrategias de resolución de conflictos, o bien que los encargados sean psicólogos o profesionales especializados en dicha área. Así pues, desde la perspectiva de los docentes, esos aspectos son esenciales para el éxito del programa y su integración en los planteles.

El PAEC, también tiene el potencial de enfrentar la creciente violencia digital en los entornos escolares. Según Romero y Prieto,³⁵ las formas más comunes de ciberviolencia en el ámbito educativo incluyen la publicación de contenido denigrante y la creación de perfiles falsos, lo cual afecta significativamente la percepción de seguridad de las víctimas. La ciberviolencia, como el *cyberbullying*, según Lucio, en Dorantes,³⁶ puede verse como “el uso de tecnologías de la información y comunicación como el correo electrónico, los mensajes por celular, la mensajería instantánea, los sitios personales vejatorios y el comportamiento personal en línea difamatorio,

³³ Ricardo Sepúlveda Agüera, *Análisis de diseño del Marco Curricular Común...*, op. cit., p.74.

³⁴ *Ibid.*, p. 115.

³⁵ Alfredo Romero y Teresa Prieto, “Violencia online en jóvenes...”, op. cit., p. 55.

³⁶ Jeyaira Jacqueline Dorantes Carrión, “Violencia en las redes...”, op. cit., p. 216.

de un individuo o un grupo”. Este tipo de violencia afecta tanto a estudiantes como a docentes y compromete su bienestar emocional. En el caso de los docentes, impacta también su desempeño profesional. Las redes sociales han introducido dinámicas que, como señala Dorantes,³⁷ han atravesado fronteras, pues en la Internet se construyen nuevas formas de violencia que denigran, ofenden, denuestan y dañan a las personas independientemente de su género, edad o situación económica y cultural.

En México, la Ley Olimpia comprende un conjunto de reformas legales que reconocen y sancionan la violencia digital, entendida como la divulgación, publicación o difusión de contenido íntimo sin consentimiento, así como el acoso y otras agresiones en línea. Este marco legal constituye un avance significativo en la protección de las víctimas y en la promoción de una ciudadanía digital responsable. Es importante incorporar programas de alfabetización digital en el PAEC para que los estudiantes comprendan que la violencia digital no sólo es moralmente reprochable, sino también un delito tipificado. Como resalta Dorantes,³⁸ debemos generar mayor conciencia sobre los efectos de la impunidad en el entorno digital, especialmente cuando otorga mayor poder y facilidad para afectar a la víctima. Por lo tanto, es vital que PAEC resalte e implemente estrategias enfocadas en educar a la comunidad escolar sobre las consecuencias de sus acciones en línea.

Es importante destacar que el PAEC integra las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la promoción de la convivencia escolar. Según Vázquez,³⁹ “lo digital constituye un aliado para reforzar los aprendizajes desde casa y fomentar la participación activa de la comunidad en los procesos educativos”. Además, como señalan Acuña y Peña,⁴⁰ al igual que los espacios educativos, los “digitales pueden perpetuar las desigualdades de género, afectando particularmente a las mujeres y a las poblaciones vulnerables”.

³⁷ Idem.

³⁸ Ibid., p. 214.

³⁹ Aurelio Vázquez Ramos, *Humanismo mexicano y constructivismo*, op. cit. p. 26.

⁴⁰ Carlos Acuña Kaldman y María Olivia Peña Ramos, “Violencia de género en entornos universitarios y digitales: Estudio de caso entre estudiantes de Trabajo Social de una IESP sonorense”, *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, vol. 19, núm. 37, 2024, p. 5, <https://doi.org/10.22201/culturayrs.2024.37.e0002028> consultado en noviembre de 2024.

Por último, es necesario considerar que el PAEC no solo debe enfocarse en la prevención de la violencia, sino también en la formación de una comunidad escolar resiliente. Pereira⁴¹ destaca que las estrategias de afrontamiento más comunes ante situaciones de ciberviolencia incluyen el diálogo, la denuncia ante autoridades escolares y, en algunos casos, la búsqueda de apoyo psicológico. Por ello, es importante capacitar a los estudiantes, los docentes, las familias y la comunidad en habilidades socioemocionales y estrategias de resolución de conflictos.

La participación comunitaria puede fortalecerse mediante iniciativas como los Proyectos Escolares Comunitarios (PEC), que promueven la colaboración entre estudiantes, docentes y la comunidad local para abordar problemas específicos y fomentar el bienestar colectivo. Como señala Flores,⁴² “los PEC tienen como objetivo involucrar a toda la comunidad educativa en actividades que promuevan el bienestar social y la resolución de conflictos, reforzando así los principios de la NEM”. Estas iniciativas pueden ser una herramienta poderosa para crear entornos escolares seguros y fomentar una cultura de paz en las escuelas.

Cultura de paz

La promoción de una cultura de paz es otro eje central de la NEM que puede transformar las dinámicas violentas en los planteles. Según el MCCEMS, “la cultura de paz implica la resolución de conflictos y transformaciones sociales, sistémicas y jurídicas”.⁴³ En relación con lo anterior, Guerrero-Arce⁴⁴ comparte que “el conflicto, tradicionalmente considerado un problema, puede convertirse en una alternativa de crecimiento y aprendizaje si se maneja de manera adecuada”. De manera que desde este enfo-

⁴¹ María Luisa Pereira Hernández, “Ciberviolencia perpetrada por estudiantes de secundaria a docentes de Sinaloa, México: percepción, incidencia y estrategias de afrontamiento”, RIDE. Rev. Iberoam. Investig. Desarro. Educ [online]. 2024, vol.15, n.29 <https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2098>. consultado en noviembre de 2024.

⁴² Itzel Flores Mota, *La Nueva Escuela Mexicana...*, op. cit., p. 82.

⁴³ Ricardo Sepúlveda Agüera, *Análisis de diseño del Marco Curricular Común...*, op. cit., p. 108.

⁴⁴ Diana Guadalupe Guerrero-Arce, “El diagnóstico de conflictos y violencias escolares en la construcción de espacios de paz”, *Pedagogía y Práctica Educativa*, vol. 1, núm. 1, 2019, p. 99.

que, es posible fomentar el respeto mutuo, la tolerancia y el diálogo como herramientas para prevenir y abordar tanto la violencia escolar como la del día a día.

Sin embargo, se identificó que importante para la implementación de la cultura de paz es la falta de estrategias claras en los documentos oficiales; es necesario que las propuestas e intencionalidad de la NEM transmuten en mecanismos institucionales, procesos y estrategias en cuyo accionar se contemple la diversidad de contextos y estudiantes del escenario escolar. Como señala Sepúlveda, “no se percibe cómo la misma educación formal puede fomentar este principio en los alumnos, aunque se destacan los beneficios de una sociedad multicultural y pacífica.”⁴⁵ Esta ambigüedad deja en manos de los docentes la tarea de encontrar formas creativas y efectivas para integrar la cultura de paz en las actividades escolares.

La cultura de paz exige un cambio de paradigma con respecto a la manera en que se abordan los conflictos escolares. Esto implica, además, encontrar formas de conceptualizar la violencia sin criminalizar la conducta de los estudiantes, y entender que la violencia escolar es un concepto polisémico, multidimensional y complejo.⁴⁶ De igual manera, es vital recordar que un desafío clave en la implementación de la cultura de paz es la naturalización de la violencia en los planteles escolares. Garzón, de la Cruz y Nambo⁴⁷ afirman que “los estudiantes a menudo perciben las agresiones como ‘juegos’ o ‘bromas’, lo que dificulta su identificación como un problema y su abordaje efectivo”. Superar esta percepción requiere de un esfuerzo coordinado entre docentes, estudiantes y familias para redefinir las normas culturales que perpetúan las dinámicas violentas.

De acuerdo con Kolangui citado en Dorantes,⁴⁸ una educación que promueva la cultura de paz debe basarse en valores como “la tolerancia, la libertad, la dignidad, la igualdad, la justicia, la solidaridad y la reconciliación”. Una educación integral debe integrar esas enseñanzas para que los estudiantes desarrollen actitudes que fomenten la convivencia pacífica y la resolución

⁴⁵ Ricardo Sepúlveda Agüera, *Análisis de diseño del Marco Curricular Común...*, op. cit., p. 108.

⁴⁶ Dulce Vanessa Garzón González, Miriam de la Cruz Reyes y Juan Salvador Nambo de los Santos, “Violencia escolar en estudiantes de nivel medio superior”, *Inventio*, vol. 17, núm. 41, 2021, pp. 1-10, p. 3.

⁴⁷ Ibid., p. 7.

⁴⁸ Jeyaira Jacqueline Dorantes Carrión, *Violencia en las redes...*, op. cit., p. 220.

de problemas comunes.⁴⁹ Esto se alinea con la idea de que las competencias interculturales, como “la comunicación y comportamiento efectivos y apropiados cuando se interactúa a través de diferencias”, son esenciales para construir una comunidad escolar inclusiva.⁵⁰

Las escuelas nunca han sido únicamente centros de transmisión de conocimientos, son espacios donde se forma a la ciudadanía que contribuirá al bienestar del colectivo. Si se considera, además que, como señala Guerrero-Arce,⁵¹ “se requieren [...] personas más humanas, empáticas y que contribuyan a construir entornos a favor del bien común y no en el plano individual”, se vuelve evidente la necesidad de que la educación formal fomente e introduzca explícitamente valores cuyo objetivo se centre en la convivencia y el diálogo, incluso en situaciones de conflicto.

Promover una cultura de paz en los planteles escolares exige la alfabetización intercultural y el desarrollo de habilidades socioemocionales, pues dichas competencias no sólo ayudan a los estudiantes a reconocer y comprender sus emociones y conflictos, sino que además los preparan para interactuar de una manera efectiva en contextos multiculturales. López y Ramírez⁵² señalan que estas habilidades no son innatas para la mayoría, pero “pueden desarrollarse a través de modelos educativos que promuevan la empatía, la adaptabilidad y la flexibilidad.”

Participación comunitaria y revaloración del magisterio

La participación de la comunidad escolar y la revaloración del magisterio son dos pilares de la NEM que pueden contribuir significativamente a la creación

⁴⁹ Ibid., p. 221.

⁵⁰ Rosbenraver López-Olivera López y Víctor Hugo Ramírez Ramírez, “Habilidades interculturales dentro del campo general de la nueva escuela mexicana: educación intercultural y cultura para la paz”, en Miguel A. Casillas Alvarado (coord.), *Nuevas didácticas en la educación media superior: La nueva escuela mexicana*, Ediciones Cobaev, Xalapa, 2023, pp. 201-213, p. 203.

⁵¹ Diana Guadalupe Guerrero-Arce, *El diagnóstico de conflictos y violencias...*, op. cit., p. 99.

⁵² Rosbenraver López-Olivera López y Víctor Hugo Ramírez Ramírez, “Habilidades interculturales...”, op. cit., p. 204.

de entornos escolares seguros. Según Flores,⁵³ “la NEM subraya la importancia de la corresponsabilidad comunitaria, promoviendo la colaboración entre estudiantes, docentes, padres de familia y otros actores educativos”. Así pues, este enfoque reconoce que la construcción de una convivencia escolar pacífica requiere del esfuerzo conjunto de toda la comunidad educativa.

La revaloración del magisterio también desempeña un papel crucial en este proceso. Al respecto, Martínez y Cervantes⁵⁴ destacan que “es sumamente importante que, de manera permanente, se forme a los maestros en el perfil deseado, no solo enseñándoles estrategias y fundamentos, sino también orientándolos hacia el objetivo de fortalecer sus competencias”. Este fortalecimiento del magisterio es esencial para equipar a los docentes con las herramientas necesarias para abordar las complejidades de la convivencia escolar y fomentar un ambiente de respeto y tolerancia.

Sin embargo, la falta de infraestructura adecuada, la carencia de recursos económicos y humanos, las precarias condiciones laborales de los docentes, la falta de capacitación, así como una baja vocación en el trabajo que realizan⁵⁵ los docentes son barreras estructurales que deben ser abordadas para garantizar que los principios de la NEM puedan implementarse de manera efectiva.

Conclusión: normalización y justificación de la violencia

Según las entrevistas realizadas, los directivos identifican la violencia verbal y la violencia virtual como las formas más frecuentes dentro de los planteles. La primera se manifiesta principalmente a través de insultos, burlas o apodosos ofensivos; la segunda, mediante mensajes, publicaciones o comentarios en redes sociales que buscan humillar o difundir rumores sobre otros estudiantes. Ruíz, García, Ruíz y Ruíz⁵⁶ señalan que las formas de violencia más

⁵³ Itzel Flores Mota, *La Nueva Escuela Mexicana...*, op. cit., p. 126.

⁵⁴ Alma Flor Martínez Soto y Clara Emynick Cervantes, *Diagnóstico del perfil deseado...* op. cit., p. 232.

⁵⁵ Ricardo Sepúlveda Aguera, *Análisis de diseño del Marco Curricular Común...*, op. cit., p. 116.

⁵⁶ Rosalva Ruiz-Ramírez, José Luís García-Cué, Fortunato Ruiz Martínez y Alejandro Ruiz Martínez, “La relación bullying-deserción escolar en bachilleratos rurales”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 2, 2018, pp. 37-45.

invisibles, como la verbal y virtual, tienden a ser menos abordadas por los protocolos escolares, aunque generan impactos profundos en el bienestar socioemocional de los estudiantes.

Los datos recabados muestran que los directivos reconocen que ciertas formas de violencia, como las burlas o los apodos, son percibidas como algo normal dentro del entorno escolar. Esto es preocupante, ya que, como señala Sepúlveda,⁵⁷ la normalización de ciertas conductas violentas por parte de los actores escolares, incluidos los directivos, puede limitar las respuestas institucionales y perpetuar un clima de permisividad. La normalización se vuelve patente cuando, al percibir actitudes, comportamientos o expresiones violentas, los actores escolares asumen irreflexivamente que son parte del “ambiente” o de la “convivencia”, por lo que, no ameritan intervención directa. Esto no sólo genera un vacío en la implementación de medidas preventivas, sino que refuerza la normalización de la violencia escolar. En estos escenarios, suelen menospreciarse las denuncias de actos violentos como situaciones “tomadas muy a pecho” por las víctimas.

Rey-Yedra, González, Oliva, Rivera y Calderón⁵⁸ señalan que la legitimación de la violencia en las relaciones puede ser producto de la historia personal del individuo, que percibe como natural este tipo de interacciones. Este tipo de violencia no sólo se normaliza, sino que también se reproduce por medio de relaciones de poder desiguales, muchas veces encubiertas en bromas o apodos que descalifican a las personas. Por lo tanto, la falta de intervención por parte del personal docente y administrativo se vuelve clave, pues perpetua la reproducción de algunas expresiones de la violencia escolar; cuando el personal no comprende la gravedad de la situación, se muestra indiferente o elige no intervenir ante ella, no sólo comunica al estudiantado que dichas conductas son más que aceptables, sino que legitima ciertas violencias como dinámicas escolares. En consecuencia, su inacción fortalece un clima de permisividad que dificulta el establecimiento de límites claros frente a la violencia.

⁵⁷ Ricardo Sepúlveda Agüera, *Análisis de diseño del Marco Curricular Común...*, op. cit.

⁵⁸ Leonardo Rey-Yedra, María Pilar González Flores, Lucía Oliva Zárate, Eduardo Antonio Rivera Vargas y María del Mar Calderón Vidal, “Violencia en el noviazgo de adolescentes de bachillerato modelada por la violencia interparental”, *UARICA Revista de Psicología*, vol. 14, núm. 32, 2017, pp. 61-70, p. 63.

En lo que se refiere al *cyberbullying*, el anonimato y la velocidad de las redes sociales exacerban las agresiones; el uso de las tecnologías de la información y comunicación ha intensificado los alcances del *bullying*, otorgando a los agresores herramientas para humillar y denigrar con mayor rapidez y alcance.⁵⁹ Esta forma de violencia suele desestimarse debido a su invisibilidad en el entorno físico; dado que no ocurre de manera tangible, no suele considerarse como una agresión grave o que amerite una respuesta contundente, menos aun el registro, investigación o seguimiento por parte de la institución escolar. Sin embargo, esta postura no considera que algunas acciones pueden escalar a delitos en los que la institución tendrá que responder en mayor o menor medida según el caso.

A su vez, la legitimación cultural de estas prácticas violentas está profundamente vinculada a los prejuicios de género. Según Estrada, Zárate e Izquierdo,⁶⁰ “los discursos sobre masculinidad y feminidad operan como dispositivos que moldean y justifican la violencia, particularmente hacia quienes transgreden las normas tradicionales de género”. Esta relación entre género y violencia evidencia la necesidad de implementar mecanismos institucionales de intervención que promuevan el respeto y la igualdad en las interacciones escolares.

En cuanto a los mecanismos institucionales para prevenir y erradicar la violencia, los directivos muestran posturas mixtas. Por un lado, aunque algunos reconocen la existencia de protocolos de atención, también mencionan desafíos en su difusión y aplicación. Además, algunos directivos destacaron la necesidad de actualizar los manuales escolares de manera que aborden la violencia virtual, pues no siempre se incluyen en dichos documentos.

Si bien los principios de la NEM, como la cultura de paz y la gobernanza escolar, buscan fomentar un ambiente de respeto y colaboración en los planteles, los directivos mencionan que estas ideas no siempre se traducen en acciones concretas. Según la SEP,⁶¹ “la promoción de la cultura de paz re-

⁵⁹ Olga Nelly Estrada Esparza, Griselda Diana Zárate Conde e Isabel Izquierdo Campos, “Género, violencia y el discurso del (cyber)bullying en el nivel de educación media superior”, *Opinión*, vol. 32, núm. 13, 2016, pp. 954-978.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 970.

⁶¹ Subsecretaría de Educación Media Superior, *Principios y orientaciones pedagógicas...*, op. cit. p. 48.

quiere una transversalidad entre los actores educativos”, algo que los directivos consideran difícil de implementar sin recursos adecuados y capacitación específica. Por ejemplo, aunque se menciona la importancia de la participación comunitaria, muchas escuelas no cuentan con proyectos que involucren a las familias o a la comunidad local de manera significativa. Otro escenario es la falta de certeza sobre cómo estructurar proyectos que contemplen contextos de alto riesgo y violencia a causa del crimen organizado.

Entre las propuestas destacadas por los directivos para mejorar el ambiente escolar se encuentran la implementación de escuelas para padres, cuyo objetivo es involucrar a las familias en la formación de valores y estrategias para manejar conflictos en casa; la mejora en la difusión de los protocolos mediante campañas más efectivas y talleres dirigidos a estudiantes y docentes; la capacitación continua de los docentes en áreas como habilidades socioemocionales y manejo de conflictos; y la creación de redes de apoyo que incluyan a psicólogos, trabajadores sociales y otros profesionales, con el fin de atender integralmente las necesidades de los estudiantes.

Al analizar dichas propuestas, se observa que se alinean las estrategias de la NEM, como los PAEC y los PEC, lo que denota una vez más que la resistencia ante su implementación no proviene de una oposición a sus planteamientos, sino del desconocimiento de cómo llevarlos a cabo. Sumado a ello, aun cuando los directivos tienen nociones sobre las formas de violencia más prevalentes y las áreas de oportunidad, existen barreras estructurales, culturales e incluso intelectuales, pues no se cuenta con aprendizajes especializados como la resolución de conflictos y la contención emocional, que limitan la implementación efectiva de estrategias preventivas.

Por otro lado, los mecanismos institucionales, como los protocolos de atención y las campañas preventivas, son percibidos como inconsistentes o insuficientes por los estudiantes. En algunos planteles se observan variaciones en cuanto a la disposición de los estudiantes a denunciar situaciones violentas, lo que refleja diferencias en la confianza hacia las instituciones escolares. De igual manera, esta denota la urgencia de fortalecer los mecanismos de denuncia y mejorar la comunicación permanente de los protocolos entre la comunidad escolar.

En cuanto a las acciones para erradicar la violencia, aunque los planteles implementan estrategias como campañas de sensibilización y talleres, estas iniciativas no siempre son percibidas como consistentes por los estudiantes. En algunos casos, estas acciones se ejecutan de manera intermitente y con poca estructura, lo que limita o anula su impacto. Es vital asegurar su continuidad, así como llevar a cabo evaluaciones periódicas que no sean punitivas, sino que busquen aumentar la efectividad de estas estrategias e integrar a todos los actores de la vida escolar.

En conclusión, es menester destacar la complejidad de abordar la violencia escolar y la importancia de implementar estrategias integrales y adaptadas a las particularidades de cada contexto. Las estrategias de la NEM, como el PAEC y los PEC, poseen el potencial de transformar las dinámicas escolares y fomentar una cotidianidad que se distinga por la reproducción de una convivencia pacífica. Pese a todo lo anterior, su éxito depende, en gran medida, de superar desafíos como la falta de capacitación docente, la limitada participación comunitaria y la necesidad de adaptar las estrategias a los contextos específicos de cada plantel.

La formación socioemocional se presenta como un pilar fundamental para prevenir la violencia, pero también como un reto, pues implica la capacitación del personal docente o la integración de profesionales especializados en los planteles. Por esta razón, no sólo se requiere un compromiso e intencionalidad en conjunto con todos los actores escolares, desde estudiantes y docentes hasta familias y comunidades, ni sólo se resolverá a través de un esfuerzo colectivo y sostenido por los agentes escolares mencionados. La construcción de entornos escolares seguros, inclusivos y propicios para el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes exige, con urgencia, respuestas certeras y estructuradas sobre cuál será el proceso para concretar tan loable propósito.

Sobre los autores

Bertha María Alcántara Sánchez

Licenciada en Relaciones Públicas, maestra y doctora en Ciencias Sociales por la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. En el año 2013 realizó una estancia de investigación en el máster Género y Políticas de Igualdad de la Universidad de Valencia, España. Fue profesora en Educación Media Superior y posgrado. Ha participado como tallerista y ponente nacional e internacional. Es autora y coautora de publicaciones en educación, género, feminicidio y liderazgo. Actualmente es docente en Educación Básica en el subsistema Telesecundaria es integrante de la Red de Investigación Educativa del CBTis No. 76. México.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2777-5810>.

GOOGLE ACADÉMICO: https://scholar.google.com/citations?hl=es&authuser=2&user=yz_UrhoAAAA

RESEARCHGATE: https://www.researchgate.net/profile/Bertha-Maria-Alcantara-Sanchez?ev=hdr_xprf

CORREO: bertha.alcantara@iebem.edu.mx

Areli Jocabed Barrera Alcalá

Licenciada en Sociología y maestrante en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, con experiencia en investigación social aplicada al ámbito educativo. Algunas de sus publicaciones son “Proyectos de vida de estudiantes de bachillerato: emociones en tiempos de pandemia” en la revista *Educación y ciencia*, “El trabajo colaborativo en la educación media superior, una revisión de

la literatura desde la óptica del análisis sociológico del discurso” en *El trabajo colaborativo docente en la Educación Media Superior*. Actualmente forma parte de la Red de Investigación Educativa del CBTis No. 76. México.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9586-9996>

GOOGLE ACADÉMICO: https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=_hf-B9R4AAAAJ

CORREO: otresociologia@gmail.com

César Darío Fonseca Bautista

Antropólogo social, maestro en Investigación Educativa y doctor en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Es docente-investigador adscrito a la Subsecretaría de Educación Media Superior en la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios (DGETI) en el estado de Morelos. En el marco del Programa Nacional de Innovación e Investigación Tecnológica y Educativa, ha dirigido cinco proyectos de investigación, de los cuales se han derivado varias ponencias, artículos, capítulos, la coordinación de dos libros y de uno más en co-autoría con Luz Marina Ibarra Uribe. Es miembro de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Red Iberoamericana de Docentes, de la Academia Iberoamericana sobre Ética Profesional y de la Red Nacional de Investigadores en Estudios Socioculturales de las Emociones (RENISCE). Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1 y del Sistema Estatal de Investigadores. Integrante y coordinador de la Red de Investigación Educativa del CBTis No. 76. México.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5308-1295>.

RESEARCHGATE: <https://www.researchgate.net/profile/Cesar-Dario-Bautista>.

GOOGLE ACADÉMICO: <https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=mah5qu-gAAAAJ>.

CORREO: cesardario.fonseca.cb76@dgeti.sems.gob.mx

César Enrique Fonseca Ibarra

Maestro en Transformación Digital con *Alto Honor* en KAIST (2022-2024), e ingeniero en Comunicaciones y Electrónica por la ESIME-IPN (2006). Candidato a PhD en Innovación Digital Global por KAIST, en Corea del Sur. Como jefe de Prospectiva Tecnológica en el Instituto Politécnico Nacional, colaboró con la Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo Industrial (ONUDI) en proyectos de in-

fraestructura digital para pymes en Indonesia. En 2023, obtuvo el primer lugar en el concurso de redacción de políticas públicas para extranjeros en Daejeon, Corea del Sur, y fue finalista *Top 10* en el concurso CAF 2025 con una solución de IA contra la corrupción urbana. Su investigación abarca temas como violencia escolar en el bachillerato, participación ciudadana y percepción docente en México, utilizando analítica de datos y modelos econométricos, así como estudios de accesibilidad hospitalaria en EE. UU. mediante la base de datos HCUP. Actualmente participa en la aplicación del “Instrumento de Evaluación de Sitios Web del Sector Salud” de la UNU-EGOV para el caso mexicano y ha precedido el Consejo Estudiantil de la Escuela de Posgrado en Innovación Digital, KAIST. Corea del Sur.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9469-8927>.

GOOGLE ACADÉMICO: <https://scholar.google.com/citations?user=bDTlSvoAAAAJ>

RESEARCHGATE: <https://www.researchgate.net/profile/Cesar-Fonseca-Ibarra>.

CORREO: cfonseca@kaist.ac.kr y cefi2012@gmail.com

Jael Carolina Gaona Servín

Licenciada en Administración con especialidad en Desarrollo Empresarial por el Instituto Tecnológico de Cuautla (2007) y maestra en Administración de Recursos Humanos por el Colegio de Estudios Superiores de Guanajuato (2024). A lo largo de su trayectoria profesional ha desempeñado funciones en el ámbito gubernamental como en el educativo. Fue jefa del Depto. de Programación y Presupuesto del Municipio de Ayala, Morelos (2016-2020). En el ámbito de la Educación Media Superior, en el Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios No. 76 se ha desempeñado como Coordinadora de Especialidad en el Departamento de Servicios Docentes durante siete años como jefa del Departamento de Planeación y Evaluación, periodo en el que impulsó mejoras significativas en los procesos de evaluación institucional y planeación estratégica. Actualmente ocupa el cargo de subdirectora académica (2021-2025), con el que ha participado en la consolidación de estrategias que han permitido mejorar los principales indicadores educativos estatales (abandono escolar, eficiencia terminal y cobertura). Ha participado en la elaboración del Plan de Mejora Continua desde el 2014 y en la elaboración de reactivos para el Festival Académico, reafirmando su compromiso con la gestión y el fortalecimiento educativo. México.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2261-9541>.

GOOGLE ACADÉMICO: https://scholar.google.com/citations?view_op=list_works&hl=es&user=z_CqBm8AAAAJ

CORREO: jaelcarolina.gaona.cb76@dgeti.sems.gob.mx

Brenda García Oliver

Doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto Nacional de Desarrollo en Educación y Cultura (INADEC) y licenciada en Leyes por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). A lo largo de su trayectoria profesional ha combinado su formación jurídica y pedagógica con la labor docente e investigativa.

Se desempeña como profesora de Lengua y Comunicación en el Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios No. 76, donde también forma parte activa de la red de investigación institucional, colaborando en diversos proyectos académicos orientados al fortalecimiento de los procesos educativos. Entre sus contribuciones relevantes, destaca su participación en la elaboración de reactivos para el examen de admisión de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, así como en un proyecto de investigación sobre violencia escolar, enfocado en la prevención y atención de esta problemática en contextos educativos. Además, ejerce como docente en el nivel básico, con lo que reafirma un perfil profesional comprometido con la calidad educativa, la formación integral del estudiante y la investigación como herramienta para la transformación educativa. México.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0488-6676>

GOOGLE ACADÉMICO: <https://scholar.google.com/citations?user=SZngJ2IAAAA-J&hl=es>

CORREO: garciaoliverbrenda@gmail.com

Luz Marina Ibarra Uribe

Antropóloga social y doctora en Educación. Es profesora-investigadora, titular C adscrita a la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla (FESC) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), en programas educativos de licenciatura (Sociología) certificados por CIEES, nivel 1, y en el PNPC (Maestría y Doctorado en Ciencias Sociales). Es perfil deseable Prodep-SEP; miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II, y del Sistema Estatal de Investigadores. Responsable del CA Consolidado: Estudios Estratégicos Regionales. Es miembro de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL), del Consejo Mexicano

de Investigación Educativa, y de la Red Nacional de Investigadores en Estudios Socio-culturales de las Emociones (Renisce). Autora de diversos artículos y capítulos y de tres libros de temas educativos. Es integrante de la Red de Investigación Educativa del CBTis No. 76. México.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0808-5518>

RESEARCHGATE: https://www.researchgate.net/profile/Marina_Ibarra2

GOOGLE ACADÉMICO: <https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=BZJ9rq-sAAAAJ>

CORREO: marina.ibarra@uaem.mx

Oscar Daniel Moreno Arizmendi

Licenciado en Docencia, maestro en Investigación Educativa y doctor en Educación por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Se ha desempeñado como docente en los niveles medio superior y superior en diversas instituciones públicas, destacando su labor en CONALEP Morelos desde 2007 a la fecha, así como en el CETis No. 12, impartiendo asignaturas como Lengua y Comunicación, Ciencias Sociales y Autogestión del Aprendizaje. Desde 2013, funge como docente tutor en la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Es autor del artículo “Representación social de un movimiento estudiantil a través de dos visiones, el Estado y la Comunidad: el caso de la formación de la colonia Rubén Jaramillo en 1973”, publicado en la revista *CP-U* del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Veracruzana.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4467-490X>

CORREO: oscardaniel.moreno.ce12@dgeti.sems.gob.mx

María de Lourdes Oliver Conde

Es maestra en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de México. Su formación y trayectoria profesional han estado orientadas al fortalecimiento de las competencias lectoras en jóvenes de bachillerato. A lo largo de su carrera ha participado en diversos proyectos institucionales, destacando su colaboración en la elaboración del Programa de Lectura, Expresión Oral y Escrita, donde contribuyó en el diagnóstico, diseño curricular y evaluación de estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. En el ámbito de la investigación, desarrolló un estudio sobre comprensión lectora en estudiantes de nuevo ingreso

al nivel medio superior, analizando aspectos como la decodificación, la fluidez lectora y las estrategias inferenciales, así como la aplicación de propuestas educativas para mejorar dichos aspectos. Actualmente se desempeña como docente en el Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios No. 76, donde funge como profesora de Lengua y Comunicación. Es integrante de la Red de Investigación Educativa de dicho plantel. México.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5777-3977>

GOOGLE ACADÉMICO: <https://scholar.google.com/citations?user=11NQFwkAAAA-J&hl=es>

CORREO: louoliver20@gmail.com

Rosana Santiago García

Docente investigadora titular C, adscrita a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas. Doctora en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México, socióloga y maestra en Estudios Regionales con especialidad en Desarrollo Urbano por la Universidad Autónoma de Chiapas. Es perfil deseable del Programa de desarrollo del profesorado (PRODEP-SEP), miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores nivel II, de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), y miembro honorífico del Sistema Estatal de Investigadores (SEI) en el estado de Chiapas. Entre sus trabajos de investigación y publicaciones en libros, capítulos de libros y revistas nacionales e internacionales, destacan aquellos que tienen relación con las siguientes problemáticas socioeducativas: educación regional, género, migración y violencia, tanto en el nivel superior como en el medio superior. Ha sido ponente y conferencista a nivel nacional e internacional. México.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9551-6621>

RESEARCHGATE: <https://www.researchgate.net/profile/Rosana-Santiago-Garcia>.

CORREO: rsgarcia@unach.mx

*Violencias escolares en el bachillerato desde
la mirada de sus actores* de César Darío Fonseca
Bautista y Luz Marina Ibarra Uribe (coords.) publicado
por Ediciones Comunicación Científica, S. A. de C. V., se
terminó de imprimir en enero de 2026, Litográfica Ingramex, S. A.
de C. V., Centeno 162-1, Granjas Esmeralda, 09810, Ciudad de México.
El tiraje fue de 100 ejemplares impresos y en versión
digital para acceso abierto en los formatos
PDF, EPUB y HTML.

La presente obra es una investigación colectiva que examina las diversas formas de violencia escolar en la Educación Media Superior en México, a partir de la percepción de estudiantes, docentes, directivos y personal administrativo. El estudio analiza las interacciones entre estudiantes, la relación con el personal escolar y la influencia de las dinámicas familiares en la normalización de la violencia.

Por medio de una metodología mixta, que combina encuestas a 4623 estudiantes con 50 entrevistas semiestructuradas a miembros de la comunidad educativa en cinco planteles de Morelos, Aguascalientes y Chiapas, los hallazgos muestran manifestaciones como acoso, agresiones verbales, físicas, psicológicas y cibernéticas, así como el impacto en el rendimiento académico, la estabilidad emocional y la permanencia escolar.

Este libro no se limita a describir y diagnosticar el problema, sino que visibiliza las experiencias y percepciones de los actores escolares para proponer estrategias que fortalezcan la cultura de la paz y la convivencia en los planteles. A lo largo de sus ocho capítulos, se analiza la violencia en el aula y en la escuela como un obstáculo para el derecho a una educación de calidad, lo cual resalta la relevancia de acciones institucionales para prevenir y mitigar estas problemáticas.

Desde un enfoque crítico, la violencia escolar se interpreta como el reflejo de desigualdades estructurales y tensiones sociales más amplias en México. Bajo esta perspectiva, se enfatiza la necesidad de políticas educativas integrales que incluyan formación socioemocional y la capacitación docente, así como medidas que garanticen entornos escolares seguros y propicios para el aprendizaje.



Subsecretaría de Educación Media Superior
Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico



**COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA** PUBLICACIONES
ARBITRADAS
HUMANIDADES, SOCIALES Y CIENCIAS
www.comunicacion-cientifica.com



9 786072 628946



[DOI.ORG/10.52501/CC.335](https://doi.org/10.52501/CC.335)