



Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación

Doctorado en Investigación Educativa

Tesis

**Aprendizajes básicos de ciudadanía y violencia en telesecundarias
en contextos de baja y alta violencia en Xalapa, Veracruz.**

Presenta

José Miguel Muñoz Matías

Director de tesis

Dra. Samana Vergara-Lope Tristán

Co-director: Dr. Felipe J. Hevia de la Jara

Febrero de 2025

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”

Dedicatoria

“Debemos actuar sobre el medio, y no sólo sobre el corazón de los hombres”

John Dewey, 2014, p. 27.

Agradecimientos

Resumen

El objetivo general de esta investigación de enfoque mixto fue analizar la relación entre los aprendizajes básicos de ciudadanía y la violencia escolar en estudiantes de telesecundarias en contextos de baja y alta violencia en Xalapa, Veracruz. Participaron voluntariamente 468 estudiantes y 8 profesores de 4 telesecundarias. Se empleó un diseño no experimental secuencial en dos etapas. En la etapa cuantitativa cada estudiante respondió dos instrumentos de medición y un cuestionario sociodemográfico para medir las tres variables mencionadas. En esta fase se hizo un análisis estadístico descriptivo, paramétrico y no paramétrico. En la etapa cualitativa participaron 27 alumnos y 8 profesores. Con los estudiantes se desarrollaron 4 grupos focales y con los profesores 8 entrevistas semiestructuradas. En esta fase se hizo un análisis de contenido de los segmentos narrativos. Entre los resultados cuantitativos se destaca que los aprendizajes básicos de ciudadanía establecieron correlación significativa negativa tanto con la violencia escolar (-.252, sig. al 0.001) como con la violencia en el contexto (-.164, sig. al 0.001). La violencia escolar mantuvo correlación significativa positiva con la violencia en el contexto (.293, sig. al 0.001). En sentido comparativo hubo mayor violencia escolar en las telesecundarias ubicadas en contextos de alta violencia; los resultados sugirieron que la influencia del contexto de violencia en la manifestación de violencia escolar se relaciona con las “pequeñas” violencias cotidianas (burlas, ofensas, amenazas, robos y golpes) y el rol de participación (sufrir, observar) y no con las violencias de alto impacto (homicidio doloso, privación ilegal de la libertad, robo de vehículo, robo a negocio, robo a casa habitación y robo a transeúnte). Por el lado cualitativo los participantes narraron que los aprendizajes básicos de ciudadanía son importantes para mejorar la convivencia y resolver los conflictos de manera pacífica, pero resaltaron que estas aplicaciones prácticas son obstruidas/limitadas por aspectos, procesos y problemas inscritos en lo individual, educativo-escolar, familiar y social. Una de las conclusiones producto de la complementariedad de ambas etapas fue que formar parte de un grupo de pares estudiantes parece ser uno de los principales alicientes o criterios de conducta de algunos alumnos que ejercen violencia escolar, a pesar de que se reconozca que ésta provoca algún tipo de daño en las personas y contraste con los aprendizajes básicos de ciudadanía como el respeto, la tolerancia, los derechos y en general la buena convivencia.

Índice

Dedicatoria.....	2
Agradecimientos.....	4
Resumen.....	5
Índice de tablas.....	8
Índice de figuras.....	9
Introducción.....	10
1 EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	18
1.1 Planteamiento del problema.....	18
1.2 Justificación.....	23
1.3 Marco Contextual.....	28
1.4 Estado del conocimiento.....	36
1.4.1 Ciudadanía y aprendizajes básicos de ciudadanía.....	36
1.4.2 Violencia escolar.....	42
1.5 Objetivos de investigación.....	57
2 PROPUESTA METODOLÓGICA.....	58
2.1 Tipo de estudio.....	58
2.2 Diseño de investigación.....	59
2.3 Etapa cuantitativa.....	72
2.4 Etapa cualitativa.....	75
2.5 Integración de la etapa cuantitativa-etapa cualitativa.....	78
MARCO TEÓRICO.....	80
3 APRENDIZAJES BÁSICOS DE CIUDADANÍA.....	80
3.1 El concepto de ciudadanía.....	80
3.2 El tema de ciudadanía en las agendas internacional y regional.....	86
3.3 Educación ciudadana en México.....	90
3.4 ¿Qué son los aprendizajes básicos de ciudadanía?.....	96
3.4.1 Dimensiones de los aprendizajes básicos de ciudadanía.....	101
3.5 Medición y evaluación de ciudadanía.....	110
4 VIOLENCIA ESCOLAR.....	118
4.1 El concepto de violencia.....	118
4.2 Agresividad, agresión y violencia.....	120
4.3 Enfoques generales explicativos de la violencia.....	123
4.3.1 Enfoque Neurobiológico.....	123
4.3.2 Enfoque Instintivo (innatista).....	125
4.3.3 Enfoque Biológico.....	127
4.3.4 Enfoque Psicológico.....	128
4.3.5 Enfoque Sociológico.....	131
4.4 Violencia escolar.....	137
4.4.1 Dimensiones de la violencia escolar.....	140
4.5 Medición y evaluación de la violencia escolar.....	141
5 RESULTADOS.....	153
5.1 Etapa cuantitativa.....	153
5.1.1 Descripción general de los participantes.....	153
5.1.2 Aprendizajes básicos de ciudadanía.....	156

5.1.3	Violencia escolar.....	164
5.1.4	Reactivos de violencia (cuestionario sociodemográfico)	171
5.1.5	Relaciones entre variables	177
5.1.6	Reclasificación de los contextos de violencia de ubicación de las telesecundarias de acuerdo a los hallazgos de investigación [CS].....	181
5.2	Etapas cualitativa	189
5.2.1	Concepciones y tipos de violencia escolar	190
5.2.2	Consecuencias de la violencia escolar	194
5.2.3	Las “causas” de la violencia escolar	197
5.2.4	Aprendizajes básicos de ciudadanía: relevancia y limitaciones para la convivencia pacífica.....	207
6	DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES	211
6.1	Caracterización de variables	211
6.1.1	Aprendizajes básicos de ciudadanía	211
6.1.2	Violencia escolar	217
6.1.3	Violencia en contextos extraescolares (cuestionario sociodemográfico)	226
6.2	Relaciones entre variables	228
6.2.1	Aprendizajes básicos de ciudadanía y violencia escolar	228
6.2.2	Aprendizajes básicos de ciudadanía y contexto de violencia	247
6.2.3	Violencia escolar y contexto de violencia	248
6.3	Agenda de investigación.....	261
6.4	Epílogo.....	266
7	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	271
8	LISTA DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS.....	307
9	APÉNDICES	309

Índice de tablas

Tabla 1. Objetivos y metodología mixta empleados en este estudio.....	62
Tabla 2. Síntesis de propuestas para medir y evaluar ciudadanía.	115
Tabla 3. Síntesis de instrumentos para medir Violencia escolar.	148
Tabla 4. Muestra total de participantes en el estudio por secundaria, grado escolar y género.	154
Tabla 5. Porcentaje de participantes de acuerdo con quienes vivían, ordenados por secundaria.	154
Tabla 6. Porcentajes de nivel de escolaridad de padres de familia de los participantes por secundaria.	155
Tabla 7. Porcentajes por rubro de trabajo que desempeñan los padres y madres de familia de los participantes por secundaria.	156
Tabla 8. Porcentajes totales por opción de respuesta en cada reactivo.	157
Tabla 9. Medias por reactivo, ordenados de mayor a menor.....	158
Tabla 10. Medias de Aprendizajes básicos de ciudadanía por secundaria y contexto de violencia.	160
Tabla 11. Medias de Aprendizajes básicos de ciudadanía por grado escolar.....	160
Tabla 12. Medias y medias ponderadas por dimensión obtenidas por toda la muestra.....	161
Tabla 13. Anova de medias ponderadas de dimensiones por secundaria según contexto de violencia que mostraron diferencias estadísticamente significativas.	162
Tabla 14. Medias de las dimensiones por género que mostraron diferencias estadísticamente significativas.	162
Tabla 15. Anova de las medias ponderadas de las dimensiones obtenidas por grado escolar.	163
Tabla 16. Porcentajes totales por opción de respuesta en cada reactivo.	165
Tabla 17. Medias por reactivo, ordenados de mayor a menor.....	166
Tabla 18. Medias de Violencia escolar por secundaria que presentaron diferencias estadísticamente significativas según el contexto de violencia.	168
Tabla 19. Anova de medias de Violencia escolar por grupos de grado escolar que presentaron diferencias estadísticamente significativas.	168
Tabla 20. Medias y medias ponderadas por dimensión de Violencia escolar.	169
Tabla 21. Anova de medias ponderadas de dimensiones por secundaria según contexto de violencia que mostraron diferencias estadísticamente significativas.	170
Tabla 22. Medias de las dimensiones por género.....	170
Tabla 23. Anova de las medias ponderadas de las dimensiones obtenidas por grado escolar.	171
Tabla 24. Porcentajes totales de tipos de violencia que sufrieron los participantes por lugar de ocurrencia.....	172
Tabla 25. Porcentaje total de tipos de violencia que sufrieron los participantes por género y lugar de ocurrencia.	172
Tabla 26. Porcentaje de participantes por secundaria que sufrieron tipos de violencia según el lugar de ocurrencia.	173
Tabla 27. Porcentaje total de participantes que sufrieron tipos de violencia por lugar de ocurrencia.	173
Tabla 28. Porcentaje de participantes por escuela que sufrieron Violencia física (robos y golpes) según el lugar de ocurrencia.	174

Tabla 29. Porcentaje de participantes por escuela que sufrieron Violencia psicológica (burlas, ofensas y amenazas) según el lugar de ocurrencia.	175
Tabla 30. Porcentaje total de tipos de violencia que sufrieron los participantes por género y lugar de ocurrencia.	176
Tabla 31. Porcentaje de participantes por secundaria y género que sufrieron tipos de violencia según el lugar de ocurrencia.	177
Tabla 32. Correlaciones de la sumatoria total de Aprendizajes básicos de ciudadanía con las dimensiones de Violencia escolar.	178
Tabla 33. Correlaciones de la sumatoria total de Violencia escolar con las dimensiones de Aprendizajes básicos de ciudadanía.	179
Tabla 34. Correlaciones de la sumatoria total de Aprendizajes básicos de ciudadanía y la Violencia escolar con la Violencia según lugares de ocurrencia.....	181
Tabla 35. Medias de Aprendizajes básicos de ciudadanía por secundaria y contexto de violencia.	182
Tabla 36. Anova de medias ponderadas de dimensiones por secundaria según contexto de violencia que mostraron diferencias estadísticamente significativas.	183
Tabla 37. Medias de Violencia escolar por secundaria que presentaron diferencias estadísticamente significativas según el contexto de violencia.	184
Tabla 38. Anova de medias ponderadas de dimensiones por secundaria según contexto de violencia que mostraron diferencias estadísticamente significativas.	185

Índice de figuras

Figura 1. Ubicación geográfica de las cuatro telesecundarias en la ciudad de Xalapa, Veracruz.....	71
Figura 2. Orígenes, instigadores y reforzadores de la agresión dentro de la teoría del aprendizaje social.....	130

Introducción

La violencia es tan pretérita como el origen de la humanidad. Ha persistido entre épocas y sociedades, rememorada en sucesos llamados colonizaciones, guerras y revoluciones. Se ha empleado para dar continuidad a relaciones de dominación, liberarse de éstas o escuetamente para hacer sufrir o provocar daño a las personas en sus interacciones de la vida cotidiana. La violencia sigue haciéndose presente en formas del pasado, nuevas y extremas que provocan profundos estragos personales y sociales. La violencia resulta ominosa en tanto antítesis de la igualdad, la libertad, la tolerancia y el respeto a la dignidad de las personas y su empeño por desarraigar *lo humano* de todos los territorios, espacios y relaciones de convivencia (Sánchez, 1998).

En los espacios escolares la violencia es una realidad que se muestra en frecuencia, gravedad y formas diversas en los distintos niveles educativos. La violencia es sinónimo de daño y amenaza al bienestar integral de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes y una violación a los valores y derechos que subyacen en las relaciones interpersonales y de convivencia. Por ello, el problema de la violencia en la escuela promueve, por un lado, reflexionar y resignificar el papel formativo de la escuela, la familia y el contexto social y, por otro lado, analizar los procesos y variables que generan esas conductas.

En esta tesis de enfoque mixto se aborda el problema de la manifestación de violencia en telesecundarias mexicanas. El estudio se centró en la información y experiencias de alumnos y profesores por cuestiones de delimitación, pero se reconoce que el análisis de las violencias multimodales, recurrentes, emergentes y de gravedad variable en las escuelas requiere incluir a todo el personal que labora en los centros educativos, padres de familia y agentes externos con la intención de encontrar conexiones, patrones y sentidos de las conductas de violencia (ODI, 2021; González, 2011).

El trabajo se desarrolló en el nivel básico de secundaria dado que, primero, ha mostrado mayor presencia de violencia escolar entre alumnos (MEJOREDUC, 2021) y, segundo, se plantea que es la etapa escolar adecuada para indagar “cuánto” disponen o

saben los estudiantes de ciudadanía considerando los más de 9 años de trayectoria escolar y extraescolar de educación ciudadana.

Es primordial precisar que este estudio dista de los prejuicios, etiquetamientos o denominaciones similares a “el estudiante violento”. Más bien es afín a concebir los actos de violencia como episodios de un proceso “dentro del sistema de relaciones que le otorga sentido” (Kaplan, 2006, p.5); “la violencia no es un problema que atañe sólo al individuo que la practica” (Ortega y Mora-Merchán, 1997, p. 7); en otras palabras, el acto o conducta de violencia que pudiera mostrar algún alumno no es un rasgo o propiedad inherente de su persona, sino un evento configurado en una situación específica que implica aspectos educativos y sociales de las personas involucradas.

La violencia escolar ha sido estudiada a partir de distintos enfoques disciplinarios, perspectivas, factores y variables. Aquí se optó por analizarla e interpretarla desde un enfoque pedagógico y sociológico, particularmente situados en dos respectivas perspectivas, los aprendizajes básicos de ciudadanía y la violencia en el contexto¹ de las escuelas.

En relación a la primera óptica analítica se reconoce que el concepto de ciudadanía involucra derechos individuales y relaciones entre los ciudadanos y el Estado (Kymlicka y Norman, 1997). Sin embargo, entender el concepto de ciudadanía y ciudadanos con relación a una autoridad política parece estar cediendo espacio a una concepción social de ciudadanía cuyos ciudadanos se asumen como personas que viven con otras personas en sociedad en diversas situaciones y circunstancias (Audigier, 2000).

Alineada con esta idea se recuperó la perspectiva de los aprendizajes básicos de ciudadanía como una herramienta conceptual-sintética y heurística para analizar su participación en el establecimiento de convivencias pacíficas en el segmento individuo-individuo. Por lo tanto, el supuesto central que movilizó esta tesis es que los primeros efectos favorables de los aprendizajes básicos de ciudadanía se observan en el desarrollo de

¹ En adelante, violencia en el contexto y contexto de violencia se consideran equivalentes.

actitudes positivas y mejores convivencias diarias interpersonales y, paralela o posteriormente, en las relaciones que las personas o los ciudadanos establecen a nivel colectivo o con el Estado.

Por ello, en primer lugar, se intentó caracterizar el bagaje de aprendizajes básicos de ciudadanía (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) que los estudiantes disponen y tienden a desplegar en su conducta diaria y, en segundo lugar, se identificó su relación con las manifestaciones de violencia escolar que se dan en las interacciones cotidianas de convivencia escolar.

Es cierto que esta forma de aproximarse al problema de estudio reverbera la idea platónica “en los límites del mundo inteligible está la idea del bien, que se percibe con trabajo, pero que no puede ser percibida sin concluir que ella es la causa primera de cuánto hay de bueno y bello en el universo [...]” (Platón, 2009, p. 248); es decir, el principio de que la teoría es anterior o conlleva a la práctica o quien conoce el bien no puede actuar con maldad. No obstante, aunque dicha idea parece estar superada o resuelta por la reflexión o la experiencia, se consideró relevante y necesario documentar sistemática y empíricamente cómo y en qué medida están asociados los aprendizajes básicos de ciudadanía con las expresiones de violencia escolar.

Sobre la segunda línea de acercamiento –violencia en el contexto– se partió de la premisa de que el contexto² de las escuelas es un espacio de aprendizaje de hábitos, capital cívico, social y cultural acordes con los valores aceptados por la sociedad (por ejemplo, interacciones pacíficas, de cooperación y respeto, acciones organizadas para el bien colectivo, valores democráticos, etc.), pero también es el lugar que puede proveer prácticas y valores opuestos al desarrollo armónico del grupo social más amplio (como la violencia y la delincuencia) (Saraví, 2004). Esto es, la escuela es una institución de transmisión y reproducción de saberes a la vez el espacio donde se recrean y cruzan culturas (Pérez, 1998) considerando que “al interpretar los factores que intervienen en la vida escolar como culturas estoy resaltando el carácter sistémico y vivo de los elementos que influyen en la

² En este documento se asumirá de forma similar los términos contexto, barrio y colonia.

determinación de los intercambios de significados y conductas dentro de la institución escolar [...]” (p. 12). Bajo esta concepción se identificó en sentido comparativo cómo los contextos de baja y alta violencia de las escuelas influyen en la presencia de violencia escolar.

Por otro lado, desde una lógica cualitativa elegí estudiar la violencia escolar por tres razones. Una, por la dimensión humana de mi persona. Como ser humano todo problema que afecte al hombre y mujer es un problema que me atañe y mueve y aún más cuando atenta contra la salud y bienestar físico, emocional y social de los niños, niñas y adolescentes.

Dos, por mi biografía violenta, aunque he vivido poca violencia en la escuela. Como estudiante algunas veces recibí amenazas de golpes por parte de mis compañeros y observé situaciones de violencia. En primaria recuerdo el caso de una profesora que incorporaba en sus clases los insultos y golpes con lapiceros y reglas hacia ciertos compañeros alumnos; también, mientras cursaba secundaria muchas veces observé que algunos amigos estudiantes se liaban a golpes dentro y a la salida de la escuela. Al realizar prácticas profesionales para egresar de la licenciatura en Pedagogía experimenté la amenaza de ser apuñalado por un alumno de preparatoria –si no lo dejaba copiar en un examen–.

En mi vida cotidiana extraescolar he presenciado diversas peleas callejeras al parecer producto de rencillas entre bandas o pandillas o por diferencias personales. En dichas trifulcas, las amenazas, groserías, golpes y patadas eran las violencias comunes. Las violencias más graves que he tenido conocimiento indirectamente en el lugar donde vivo y en pueblos cercanos han sido los “levantones” de vecinos varones jóvenes a punta de golpes y armas largas, robos con arma de fuego y arma blanca y cuerpos abandonados en autos. De los vecinos que fueron sacados, sustraídos de sus hogares, algunos regresaron a sus casas y de otros no se sabe aún de ellos.

Y tres, analizar la violencia escolar me resulta especialmente de importancia por mi formación profesional. Como profesor e investigador educativo asumo que la educación es

el proceso de apropiación cultural para mejorar la conducta y las condiciones personales y sociales del ser humano; me anima, pues, la concepción de la educación para “[...] fomentar un poco más de humanidad en este mundo” (Meirieu, 2010, p.15). Enraizado en esta concepción considero que la educación ciudadana es una de las principales líneas de explicación y comprensión de la violencia escolar. En este sentido estoy de acuerdo con Aristóteles (2016) al mencionar que en las ciudades donde no se atiende la educación de los jóvenes, el Estado sufre algún tipo de daño –y sus habitantes, agregaría–.

De aquí que la educación en general y la educación ciudadana en particular sean temas de incumbencia generalizada –personas ciudadanas y no ciudadanas, instituciones gubernamentales y no gubernamentales, academia, familia, sector empresarial y político, etc.– para atender sus posibles limitaciones al tiempo de observar que constituye una dimensión sociocultural de prevención y atención de los problemas sociales lacerantes como la violencia y la violencia escolar.

Asumo que para atender dichos problemas y mejorar las condiciones sociales en México las estrategias de solución no surgen del poder político en el marco arriba-hacia-abajo, sino del poder público en el formato abajo-hacia-arriba producto del devenir hombres y mujeres morales y éticos, capaces de reconocer en el otro el carácter humano común y realizar los valores inscritos en la promesa democrática mediante la participación y acción cotidiana individual fortalecida en el consenso grupal con el fin de abrazar la solidaridad, el bienestar y paz colectiva. En mejores términos “todos necesitamos tomar el control sobre las condiciones en las que luchamos con los desafíos de la vida, pero para la mayoría de nosotros, ese control sólo puede lograrse <<colectivamente>>” (Bauman, 2006, p. 146).

Bajo las anteriores consideraciones el contenido del documento se organizó en nueve capítulos. En el capítulo 1, el problema de investigación, se menciona que la violencia escolar es un problema presente en las escuelas que requiere atención de la sociedad e indagación científica. Se da cuenta que dicho problema se encuentra mediado por problemas y circunstancias temporo-espaciales de amplio alcance vinculados con las

categorías de educación, demografía, violencia, pobreza y justicia. Asimismo, se ofrece un panorama de los estudios abocados al tema de ciudadanía y la violencia escolar a la par que se resalta la relevancia de analizar las variables tratadas en este trabajo, los posibles aportes y objetivos de investigación.

El capítulo 2, propuesta metodológica, responde a la pregunta ¿cómo se realizó el estudio? El argumento es que el enfoque o metodología mixta es la estrategia que ofrece mayor grado de aproximación al objeto de la violencia escolar. En el capítulo se describe cómo se implementaron las etapas cuantitativa y cualitativa de manera secuencial con sus procedimientos de muestra, técnicas e instrumentos correspondientes. Se concluye el apartado señalando cómo se integraron ambas etapas con la finalidad de complementar un perfil de violencia escolar.

Los capítulos 3 y 4 constituyen el marco teórico. En el capítulo 3, aprendizajes básicos de ciudadanía, se aborda el concepto de ciudadanía y algunos debates teóricos. Dos objetivos dan vida al apartado: exponer que el concepto de ciudadanía es un tema de interés sostenido en las agendas políticas y educativas y explicar en qué consisten los aprendizajes básicos de ciudadanía y sus dimensiones. Aquí se enuncia que la recuperación de la perspectiva de aprendizajes básicos de ciudadanía obedece a razones teóricas y empíricas. Finalmente se presentan algunas propuestas para evaluar el constructo.

Por su parte, en el capítulo 4, violencia escolar, se ofrece un acercamiento al concepto de violencia y se trata de identificar sus relaciones y diferencias con los términos agresión y agresividad. Posteriormente se analiza de forma sucinta algunos enfoques generales explicativos de la violencia con el objeto de indicar las múltiples hebras condicionantes y explicativas del fenómeno. Una vez hecha esta descripción se orienta la atención hacia el concepto de violencia escolar y sus dimensiones, se intenta precisar y distinguir entre los términos violencia escolar, *bullying*, convivencia, indisciplina e incivilidad, así como los conceptos violencia en la escuela, violencia hacia la escuela y violencia de la escuela. El capítulo concluye con la adopción de un concepto de violencia escolar y se exponen las formas ensayadas para evaluar y medir el constructo.

Los resultados de la etapa cuantitativa y cualitativa integran el capítulo 5. En la presentación de resultados cuantitativos primero se enuncian algunos aspectos generales de los participantes en el estudio (cantidad, edad, género, etc.), seguido de la descripción de las variables en cuestión y finalmente la identificación de relaciones entre las mismas. En este capítulo resulta de sumo interés el subapartado reclasificación de los contextos de violencia de las secundarias de acuerdo a los datos recuperados con el cuestionario sociodemográfico. Las narrativas encontradas en la etapa cualitativa se organizaron por subtítulos aludidos a las concepciones, tipos, “causas” y consecuencias de la violencia escolar y las concepciones de los aprendizajes básicos de ciudadanía para establecer convivencia pacífica.

En el capítulo 6 se plantean las discusiones y conclusiones de los resultados, así como una agenda de investigación y epílogo. La discusión se organizó por subapartados que enfatizan la descripción y relaciones entre las variables. Se intentó discutir cada tema mediante una estrategia complementaria, esto es, integrar la información aportada por la etapa cuantitativa (datos cuantitativos) y la etapa cualitativa (narrativas) junto con la literatura correspondiente. Cada subapartado de discusión termina con algunas conclusiones. Posteriormente se incluye una agenda de investigación donde se plantean ciertas limitaciones del trabajo y que a su vez dieron paso a ideas quizá útiles en futuras investigaciones sobre el tema. Se finaliza el capítulo 6 exponiendo parte de mi convicción educativa en la forma de epílogo. Aquí se expresan algunos aspectos educativos que sería deseable atender y reflexionar para enfrentar la violencia escolar.

En los capítulos 7, 8 y 9 se presentan las referencias bibliográficas, lista de siglas y acrónimos y apéndices, en ese orden. Particularmente se resalta que en el capítulo 9 se encuentran los instrumentos de medición empleados, los procedimientos metodológicos y la matriz de operacionalización y categorización de las variables analizadas.

Por último, quiero observar que por el carácter polifacético, contingente e inasible de nuestro objeto de estudio este documento es necesariamente inconcluso. Ciertamente la literatura muestra avances importantes, pero aún requerimos como recuerda Zizek (2009)

aprender y aprender qué causa la violencia en general y la violencia escolar en particular. Significaría vivo agrado si este trabajo ofrece visibilidad del problema, algún indicio de utilidad, elementos de discusión o si genera en alguien el interés por estudiar el tema.

1 EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

La violencia en las escuelas mexicanas es un problema que ha sido identificado y expuesto en evaluaciones internacionales y nacionales, estudios, notas de prensa y se ha tratado de explicar y entender desde diferentes enfoques, factores y relaciones con diversas variables. En estas circunstancias, el presente estudio intenta caracterizar la relación que establecen los aprendizajes básicos de ciudadanía con la violencia escolar manifestada por estudiantes de telesecundaria e identificar si dicha violencia es influida por la violencia en el contexto de ubicación de las telesecundarias³.

³ De acuerdo con la OCDE (2018) el 23% de los estudiantes mexicanos de 15 años dijeron haber sufrido acoso escolar (*bullying*) algunas veces al mes. En un estudio de la región de América Latina, Trucco e Inostroza (2017) reportaron que en México el 87% de los estudiantes de sexto grado de primaria afirmaron que siempre y a veces hay burlas entre compañeros, mientras que el 20% expresó haber sufrido burlas por parte de sus compañeros; asimismo, el 45% de las familias y el 40% de los directores de estudiantes de sexto grado de primaria señalaron que es probable o muy probable que sucedan robos en el contexto de la escuela. En México, MEJOREDU (2021) ofreció una compilación de algunos estudios de violencia escolar en educación básica y media superior y sostuvo que la secundaria es el nivel educativo donde mayormente se presentan situaciones de violencia escolar entre pares. La CNDH y UNAM (2019) subrayaron que la percepción de inseguridad en la escuela en 2018 arrojó el promedio nacional de 31.4; por grupos de edad, de 6 a 9 años, 61.1%, de 10 a 13 años 11.6% y de 14 a 17 años 49.1%. La CNDH (2017) reportó que por lo menos cuatro de cada diez niñas, niños y jóvenes sufrieron algún tipo de castigo físico, psicológico, agresión y abuso sexual en la escuela, casa y el lugar de trabajo. Algunos estudios como el de González (2011) señaló que en las escuelas se manifiestan violencias como amenazas, insultos, golpes, asesinatos, agresiones, acoso y abuso sexual, entre otras, tanto en el interior como en el exterior de las instituciones, ejercidas por y entre el personal y la matrícula estudiantil de las mismas y sujetos ajenos a ellas; Calvo (2013) encontró que desde el preescolar y primaria los estudiantes expresan agresiones físicas, insultos y extorsiones; por su parte, Conde (2014) mencionó que en educación básica los estudiantes informaron el consumo de drogas, golpes y posesión de armas de fuego entre estudiantes y extorsión y amenazas a profesores por agentes externos a la escuela; ODI (2021) enunció que profesores de preescolar y primaria en siete estados del país abusaron sexualmente de niños y niñas. Referente a algunas notas de prensa: alumno de secundaria ataca a puñaladas a una maestra en plena clase en el municipio de Ramos Arizpe, Coahuila (El Universal, 05 de octubre, 2023); estudiante da golpiza a compañero de secundaria en el municipio de Reforma, Chiapas (Proceso, 24 abril, 2023); en Chiapas un estudiante de secundaria es agredido por dos jóvenes afuera de su escuela, quienes lo dejaron inconsciente y con un brazo dislocado (El Sol de Chiapas, 21 de septiembre, 2023); alumno de CETIS golpea y noquea de un puñetazo a otro compañero en Ciudad Obregón, Sonora (Unotv.com, 15 de septiembre, 2023); al parecer, en Monterrey alumno de menor estatura y complexión se defiende y somete a un compañero de mayor estatura; el contexto de la agresión sólo presentó la frase “así se acaba con el *bullying*”, pero sin precisar o aclarar quién era el agresor y la víctima (Excelsior, 29 de agosto, 2023); en Xalapa, Veracruz, madres de familia denunciaron que niño de primaria golpeaba a sus hijos e hijas, situación presente desde enero-febrero 2020 (Hora Cero, 20 de febrero, 2020); funcionaria municipal del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) afirmó que el acoso escolar es más frecuente en planteles de Xalapa, sobre todo en secundaria (Al calor político, 29 de abril, 2018). Por otro lado, en la sección 1.4 se describen algunos estudios que vinculan y explican la violencia escolar a partir de diversos enfoques, factores y variables. Es importante mencionar que este trabajo de investigación se realizó en condiciones de postpandemia. En la sección de metodología se expone este punto. Los *aprendizajes básicos de ciudadanía* y

Estudios de carácter internacional y regional sugieren que las expresiones de violencia escolar se vinculan con el tema de ciudadanía⁴ y la violencia en el contexto⁵. No obstante, es necesario realizar más estudios que atiendan las relaciones concretas entre el nivel de ciudadanía y la ausencia o manifestación de violencia escolar o que indiquen la forma en que los aprendizajes de ciudadanía participan en mejorar las relaciones sociales de convivencia en términos de solución pacífica de conflictos, disminución, permanencia o incremento de la violencia.

la *violencia en el contexto* son las dos perspectivas de análisis de la *violencia escolar*. En adelante, cuando se aluda a los términos “ciudadanía” y “tema de ciudadanía” se hará referencia al sentido amplio del concepto de ciudadanía y no a los aprendizajes básicos de ciudadanía. Este concepto se precisa a lo largo del capítulo 3 señalando relaciones y distinciones con otros conceptos y propuestas afines. Aquí se emplean de manera equivalente los conceptos “violencia en la escuela” y “violencia escolar” en términos de las clasificaciones de Charlot (2008) y Kaplan (2006) quienes distinguen I) violencia en la escuela, II) violencia a la escuela y III) violencia de la escuela: la primera alude a la violencia entre alumnos, de alumnos a profesores y de profesores a estudiantes dentro de la escuela; la segunda se refiere principalmente a la violencia que es ejercida por agentes externos o bandas en contra de la escuela o la comunidad escolar, como robos, amenazas, pintas, etc.; y la tercera tiene que ver con la violencia de tipo simbólica que la institución escolar expresa sutilmente a través de diferentes medios y formas, como el contenido de enseñanza, reglas escolares, etc. Este tercer tipo de violencia se vincula con las propuestas teóricas de violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1996) y códigos lingüísticos (Bernstein, 1990). Este estudio se interesa únicamente por la primera concepción “violencia en la escuela”. Sin embargo, no hay que perder de vista que la segunda consideración “violencia a la escuela” es una parte de lo que en este trabajo se denomina “violencia en el contexto”.

⁴ A nivel internacional los informes europeos Eurydice (2017; 2005) sostuvieron que los temas de ciudadanía son uno de los recursos para afrontar los desafíos y problemas del siglo XXI como la violencia escolar; Debarbieux (1997) refiere que la violencia en las escuelas se presenta en relaciones sociales caracterizadas por la falta de civismo, esto es, la pérdida de sentido, confianza, respeto personal y en los demás, y agrega que la carencia del elemento cívico y la percepción de inseguridad por la violencia en las escuelas están influenciados por causas de la sociedad. En la región Latinoamericana Schulz et al., (2017) afirmaron que la educación cívica y ciudadana son importantes para las democracias; mientras que Schulz et al., (2011) reportaron que en los seis países evaluados —México, Guatemala, Colombia, República Dominicana, Chile y Paraguay— los temas de civismo y ciudadanía están incorporados en sus respectivos planes educativos porque los consideran importantes para desarrollar sociedades inclusivas, pacíficas y democráticas y que los alumnos con mayor conocimiento cívico evidenciaron mejores actitudes hacia la diversidad cultural; en otros trabajos se señala la relevancia de la formación ciudadana para enfrentar la violencia y otros problemas como los procesos de democratización en los Estados actuales, la pobreza, la inequidad, el reconocimiento de la diversidad cultural y la crisis del medio ambiente, entre otros (Caruso, 2007; Jaramillo, 2008; Marchesi, 2010; Torres et al., 2013; Giraldo-Zuluaga, 2015; CEPAL y OEI, 2020).

⁵ Dubet (2003) planteó la importancia de identificar la violencia escolar generada por la propia dinámica escolar e institucional y la que proviene de otros espacios como la violencia social que invade y se reproduce en las instituciones educativas; en Sudamérica, Camargo (1996) propuso la necesidad de analizar la violencia escolar considerando la violencia que es ejercida en la sociedad; Arias (2008) enfatizó que para comprender el comportamiento individual y los problemas como la violencia escolar es indispensable analizar el contexto donde interactúan los sujetos; también se afirmó que “las expresiones de violencia que se manifiestan en la familia, la escuela y el barrio no son aisladas y se reproducen en cada espacio adquiriendo nuevas formas y haciendo interminable el ciclo de la repetición” (García, 2008, p. 122). Para Kaplan (2009) las violencias en la escuela deben estudiarse atendiendo las condiciones macrosociales; mientras que Bringiotti et al., (2004) señalaron que la violencia escolar forma parte de un entramado de reforzamiento entre las violencias que se dan en otros ámbitos como la violencia social.

En México se reconoce explícitamente que el tema de ciudadanía interviene en la modulación de la violencia escolar (Furlán y Spitzer, 2013), que la educación ciudadana puede relacionarse con problemas como la violencia (Castro y Rodríguez, 2012) y se afirma que “la educación para la ciudadanía es acción frente a la violencia” (Sánchez, 2015, p. 78).

Se ha identificado que el conocimiento cívico de los estudiantes influye, por ejemplo, en la percepción sobre temas de convivencia, rechazando el uso de la violencia (INEE, 2019) y en un estudio con niños, niñas y adolescentes de entre 7 y 17 años de edad de Yucatán, México, se reportó una correlación negativa y significativa de $-.110$ (sig. al $.001$) entre la violencia en general y los aprendizajes de ciudadanía (Vergara-Lope et al., 2021) cuyos autores sostuvieron “a mayor violencia vivida, menos aprendizajes de ciudadanía se encontraron, y viceversa” (p.203).

Por otro lado, respecto a la violencia en el contexto Azaola (2012) refirió “ciertas expresiones de la violencia, de manera significativa la violencia en la familia y en las instituciones, pueden estar vinculadas y propiciar otras formas de violencia” (p. 16), y en opinión semejante “la violencia en las escuelas presente en las sociedades contemporáneas se ha combinado con otros tipos de violencia como la social, de género, simbólica, entre otras” (Gómez et al., 2011, p. 38). Por su parte, Subirats y Alegre (2006) plantearon que el análisis de los conflictos que se dan en las escuelas no puede mantenerse al margen de los problemas que se presentan fuera de ellas.

En esta línea Zurita (2011) afirmó “la cuestión es que en nuestra sociedad, la violencia escolar y la social se ha extendido y están combinándose” (pp. 147-148), mientras que Ruíz et al., (2013) sostuvieron “la violencia que se produce en la escuela puede ser un reflejo de la violencia exterior” (p. 2). En sentido empírico Chuquilin y Zagaceta (2017) reportaron que estudiantes de una secundaria atribuyeron las expresiones de violencia en la escuela por los problemas del contexto sociocultural, como la violencia, delincuencia y exclusión social.

Para Muñoz (2008) “una tendencia generalizada es que los docentes que perciben mayor violencia al exterior de la escuela, también lo señalan al interior” (p. 1207), “aunque no es posible establecer ninguna relación de causalidad entre ambas dimensiones de la violencia, parece lógico suponer que en la medida en que se incrementa la violencia en el exterior, también aumenta dentro de la escuela” (Aguilera et al., 2007, p. 111). Por ello, Anzaldúa (2017) insta a que “se requiere un análisis cuidadoso y bien fundamentado de las relaciones de la violencia social y la violencia escolar” (p. 9).

En Xalapa, García (2014) explicó que la violencia observada en las relaciones que establecen los y las jóvenes en los diversos círculos de desenvolvimiento social, mantiene vínculos de fondo con situaciones personales, familiares, institucionales y comunitarias a las que los individuos pertenecen. Se sostuvo que la violencia escolar podría ser retroalimentada por las condiciones estructurales (Treviño, 2017; Zavaleta, 2016).

Con relación al tema de ciudadanía, García (2014) indicó que para solucionar la violencia que se observa en las escuelas es necesario la construcción de ciudadanía. Sánchez⁶ (2016) identificó que aunque estudiantes de secundaria narraron emplear la asignatura de formación cívica y ética para disminuir conflictos, “lo cierto es que la materia no ha sido benévola en la construcción de ciudadanía o de valores en el orden de la convivencia que se vean reflejados en la dinámica diaria de los estudiantes dentro de la escuela” (p. 201).

En efecto, existe información valiosa y disponible resultado de estudios que han indicado que las variables de ciudadanía y violencia en el contexto influyen en los procesos de violencia escolar. Por ello, el interés de esta tesis es sumarse a esta línea de investigación para abonar sobre dos aspectos clave que requieren trabajo colectivo.

⁶ El autor ha desarrollado dos estudios relevantes sobre violencia escolar en secundarias en el Estado de Veracruz y la ciudad de Xalapa: una tesis de doctorado (2016) y una tesis de maestría (2010). Al ser trabajos que emplearon metodología mixta e indagaron aspectos de formación cívica y ética y la violencia en el entorno con relación a la violencia escolar, constituyen estudios antecedentes fundamentales para nuestra tesis. En el apartado de discusión de resultados se identifica que algunos de nuestros hallazgos coincidieron con los reportados en los trabajos de Sánchez.

El primer aspecto tiene que ver con el análisis suficiente y directo de las variables. Con suficiente se quiere decir, por un lado, que hay escasos trabajos en México que tratan el nexo entre ciudadanía y violencia, ya que, de acuerdo con Molina y Heredia (2013) en el estado de conocimiento 2002-2011 del área educación y valores del Consejo Mexicano de Investigación Educativa [COMIE], de 76 trabajos de investigación sólo uno indagó dichos conceptos.

En forma semejante, en la compilación de trabajos de investigación presentada por la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores [REDUVAL A. C.] se reportó únicamente un trabajo cuantitativo que analizó la ética profesional y los derechos humanos en situaciones de violencia docente contra alumnos universitarios, pero fue una investigación de corte descriptiva y comparativa de acuerdo a las facultades del área de la salud (Yurén et al., 2016).

Por otro lado, este trabajo de tipo comparativo atiende la influencia de los contextos de baja y alta violencia en la manifestación de violencia escolar. Respecto al análisis directo de las variables, en este estudio se analiza el vínculo entre el tema de ciudadanía y violencia escolar en términos de datos que sugieran correlaciones o asociaciones.

El segundo aspecto clave alude a emplear la metodología mixta ya que los trabajos disponibles son principalmente de corte cuantitativo y en menor medida de tipo cualitativo (Prieto et al., 2021; Zavaleta y Sánchez, 2014). La metodología mixta es útil al concebir la violencia escolar como proceso y resultado, cuyo análisis requiere emplear técnicas de recuperación de datos mensurables y narrativas de diversos actores y voces para robustecer el interés explicativo y comprensivo.

Con base en lo expuesto, el problema de investigación se orienta a responder una pregunta mixta: ¿Cómo se relacionan los aprendizajes básicos de ciudadanía y la violencia escolar en estudiantes de telesecundarias en contextos de baja y alta violencia en Xalapa, Veracruz, considerando las narrativas de los estudiantes y profesores?

1.2 Justificación

Este estudio intenta ofrecer algunos elementos de discusión y reflexión sobre los nexos que establece la violencia en telesecundarias con los aprendizajes básicos de ciudadanía y la violencia en el contexto en los planos teórico, metodológico y social. Las aportaciones en los tres planos se vinculan respectivamente con los siguientes tres temas:

Aprendizajes básicos de ciudadanía

Se recuperó el constructo aprendizajes para la ciudadanía y sus dimensiones asociadas propuestos en el trabajo de Espinoza (2020) como andamiaje conceptual y al mismo tiempo metodológico para el análisis del fenómeno de violencia en la escuela. Dado que en este trabajo se supone que dicho constructo y dimensiones son consistentes con la lógica funcional de los *aprendizajes básicos*, aquí se denominan *aprendizajes básicos de ciudadanía* (en la sección 3.4 se desarrolla su base conceptual). Se utilizaron las cinco dimensiones originales identificadas por la autora, pero se intentó agregar fundamentación complementaria a cada una con el propósito de robustecer la relevancia de estudiar y emplear las cinco dimensiones: actitudes ciudadanas, participación y trato igualitario, trabajo en equipo, derechos y convivencia.

Con la adopción de aprendizajes básicos de ciudadanía como perspectiva específica se quiere también abonar a la reflexión sobre la pertinencia e importancia de este tipo de propuestas ante la amplitud y complejidad que el concepto de ciudadanía implica, subrayando nexos y diferencias entre los conceptos. En la sección 3 se intenta desarrollar y aclarar estos conceptos. Adicionalmente, en este documento se señala el valor de la investigación interdisciplinaria en los campos de ciudadanía en general y aprendizajes básicos de ciudadanía en particular. Esto se anuncia en los apartados 1.4 y 3.4.1 al reconocer que dichos campos pueden ser abordados a partir de diferentes disciplinas, cuya acción sinérgica de saberes aportaría estatutos, reflexiones, debates y soluciones integrales a problemas conceptuales y sociales sobre el tema. Por ejemplo, la reflexión crítica sobre la

validez de los argumentos en favor y en contra de los derechos políticos de los menores de edad en México.

Los aprendizajes básicos de ciudadanía en el análisis de la violencia escolar

En este estudio la violencia escolar es abordada desde dos perspectivas —los aprendizajes básicos de ciudadanía y la violencia en el contexto— mediante el uso del enfoque mixto —cuantitativo y cualitativo—, el cual, es la propuesta metodológica que tiene mayores posibilidades de acercarse y descifrar el fenómeno. Si por definición la violencia escolar delimita una violencia que se da en el entorno escolar, entonces, lo más pertinente es indagar el fenómeno con los estudiantes y profesores al ser las principales personas directas involucradas en los procesos de violencia.

Con la adopción de la mirada mixta se concuerda con Gómez (2020) cuando señala que “el dato registra el suceso, pero hace falta contextualizarlo e interpretarlo a profundidad para comprenderlo en todas sus modalidades” (p. 257), planteando la idea de que en el estudio de la violencia escolar la cifra dura o el número es esencial, pero es de mayor provecho cuando se complementa con las herramientas y acciones cualitativas.

Por ello, se invita a realizar más estudios de violencia escolar bajo la lupa de los aprendizajes básicos de ciudadanía y la violencia en el contexto mediante el uso de técnicas de recolección de datos cuantitativos e información cualitativa. Se sostiene que este dual proceder metodológico tiene un toque más fino para detallar el rostro de la violencia escolar. En el capítulo 2 se aclara la metodología mixta utilizada en este documento.

Aprendizajes básicos de ciudadanía: apuntes potenciales del bienestar individual y social

Las instituciones educativas son proclives al cruce y reproducción, por ejemplo, de eventos violentos observados o practicados en el entorno o en otros espacios de interacción física o

digital, lo cual, por un lado, recuerda la potencial fragilidad de la escuela como institución, pero por otro lado, refuerza la idea esperanzadora de seguir viéndola como una alternativa disponible con la capacidad de mantener una lucha educativa frontal contra los fenómenos violentos que fracturan cuerpos, desestabilizan mentes y corrompen el tejido social. Los aprendizajes básicos de ciudadanía podrían ser un medio educativo para mejorar la convivencia y promover el bienestar personal y grupal, obstaculizando el paso a los actos de violencia.

En otras palabras, “la escuela es un centro de instrucción académica, pero, al mismo tiempo, es la segunda instancia de la vida en sociedad para el niño, es decir, el lugar donde se crea el sentimiento de relación de los individuos entre sí” (Gómez y Zurita, 2012, p. 218), y en este sentido, “la escuela tiene la posibilidad y la obligación de educar para la convivencia y de erradicar expresiones de violencia, injusticia, discriminación, autoritarismo o malos tratos...” (Conde, 2016, p. 79). Por ello “es innegable que la escuela⁷ tiene un papel central en la formación ciudadana” (p. 94), como una de las acciones factibles y prometedoras para fomentar relaciones sociales pacíficas dentro de la escuela y con impactos positivos fuera de ella.

Por eso, en este trabajo se concibe el enfoque de aprendizajes básicos de ciudadanía como aprendizajes útiles para proteger el bienestar individual, mejorar las relaciones interpersonales de convivencia, prevenir las acciones violentas, cumplir deberes, ejercer, defender y exigir derechos humanos y sociales. ¿De qué manera los aprendizajes básicos de ciudadanía pueden hacer posible todas estas buenas intenciones? Algunos de estos aprendizajes al ser traducidos en derechos, se cree que podrían dar paso a la acción, favorecer prácticas de ejercicio y responsabilidad por los derechos respectivos. Por ejemplo, respetar al prójimo y exigir, a la vez, el respeto personal y, en márgenes de mayor alcance, los aprendizajes básicos de ciudadanía podrían proporcionar la materia prima para

⁷ De acuerdo con Woldenberg (2016) “la cultura cívica, la asimilación de prácticas y actitudes ciudadanas propias de la democracia se fortalecen sobre todo en el espacio escolar [...] en la escuela, más que en ningún otro ámbito de la vida social, aprendemos a convivir y a relacionarnos con individuos de orígenes y posiciones sociales diferentes” (pp. 41-42).

vigilar que las instituciones, leyes o políticas promuevan, garanticen y no violen los derechos.

Para valorar el cumplimiento de estas esperanzas un primer paso consiste en realizar mayores estudios que constaten lo que los alumnos saben de ciudadanía y particularmente de aprendizajes básicos de ciudadanía, pero, sobre todo, examinar ¿cuál es el empleo o utilidad que estos aprendizajes tienen en la convivencia cotidiana de los estudiantes? Sería de gran utilidad aclarar los vínculos entre dichos aprendizajes y los procesos de prevención, atención y respuesta a eventos de violencia escolar y social. Quizá aterrizar estudios de este tipo abra líneas de análisis de la educación ciudadana referidas al campo del currículo formal, real y oculto, es decir, los contenidos escritos en los programas de estudio que han de aprenderse, las prácticas y procesos de aprendizaje que realmente se llevan a cabo y los aprendizajes o contenidos que deliberadamente no se promueven, pero que sí se transmiten y aprenden, respectivamente (Gimeno y Pérez, 1993).

A través de este trabajo se intenta transmitir una revaloración y reapropiación por los derechos humanos. El derecho a vivir condiciones de respeto de la dignidad humana por el hecho de ser niños, niñas y adolescentes, hombres y mujeres, circunstancias que garanticen la vida y salvaguarden la integridad personal y social.

Asimismo, hago un llamado a reflexionar la realidad para reconocer de acuerdo con Hevia (2014) que desde una perspectiva jurídico-política, las necesidades y demandas de la sociedad (como el disfrute de interacciones libres de violencia) no han sido garantizadas o son insuficientes bajo los modelos de vinculación sociedad-Estado de gobernabilidad, rendición de cuentas y ciudadanía; ésta en el sentido de estatus de aquellas personas que reciben (o debieran recibir) un paquete de derechos y deberes por pertenecer a una determinada comunidad política. Por ello, la emergencia del patrón de relaciones contenciosas-disruptivas entre gobernantes y gobernados, resulta, todo lo indica, la mejor

opción alterna para que como ciudadanos y personas dejemos de ser cosas, hacernos visibles y demandar el “derecho a tener derechos”⁸.

Una de las demandas que la sociedad debiera exigir y vigilar es el derecho de los niños, niñas y adolescentes a disfrutar relaciones pacíficas en la escuela y en todo lugar, un derecho ya proclamado en la legislación política y educativa, pero lamentablemente no vivido de manera general en las escuelas del sistema educativo mexicano. En el apartado siguiente se menciona que las situaciones de violencia en las escuelas se dan en un contexto demográfico, de pobreza, justicia y violencia.

⁸ La literatura indica que la expresión “derecho a tener derechos” fue acuñada por Hannah Arendt en *Los Orígenes del totalitarismo*. En su texto, capítulo IX, subtítulo 2 *Las perplejidades de los derechos del hombre*, refiere que el carácter universal de los derechos humanos parece indicar un ser humano inexistente, por lo cual, la autora propugna por un derecho, el “derecho a tener derechos (y esto significa vivir dentro de un marco donde uno es juzgado por las acciones y las opiniones propias) y de un derecho a pertenecer a algún tipo de comunidad organizada” (Arendt, 1998, p. 247). En este mismo documento, Arendt argumenta que el grave problema no es que las personas no disfruten de derechos como la libertad, la vida, etc., sino que estén fuera de la ley o no tengan un estatus político, es decir, que carezcan de una comunidad organizada —o Humanidad— con la disposición y capacidad para ofrecer y garantizar todos los derechos a las personas.

1.3 Marco Contextual

Las escuelas mexicanas forman parte del Sistema Educativo Nacional (SEN), el cual, tiene la capacidad para ofrecer servicio a una cantidad sustancial de habitantes. De acuerdo con el INEGI (2020) México se coloca como el décimo país más poblado del mundo, con un total de 126 014 024 millones habitantes, de los cuales, 64 540 634 y 61 473 390 pertenecen a la población femenina y masculina, respectivamente. Por intervalos de edad: población de 0 a 14 años hay 31 755 284, de 15 a 64 años 83 663 440 y de 65 años y más 10 321 914.

En el Estado de Veracruz hay 8 062 579 habitantes, de los cuales, 4 190 805 corresponden a mujeres y 3 871 774 a hombres. Por rango de edad, de 0 a 14 años de edad hay 1 960 903 habitantes, de 15 a 64 años 5 288 164 y de más de 65 años 810 042. Con base en el SIEGVER (2020) la capital veracruzana, Xalapa, se integra de 513 510 habitantes, de los cuales, 272 519 son mujeres y 240 991 son hombres. Estos datos ofrecen unas generaciones prometedoras de niños, niñas y adolescentes en edad de estudiar, algo relevante en la apuesta del tipo de ciudadano que se desea formar y tener en el futuro.

Ahora, para ofrecer servicios educativos a una población tan vasta, el SEN se integra y distribuye en varios elementos. Por su composición, está constituido por los alumnos, docentes, padres de familia o tutores, autoridades educativas (directores de escuela, supervisores de zona, jefes de sector, autoridad estatal y federal), el servicio profesional docente, los planes, programas, métodos y materiales educativos, así como las instituciones educativas del Estado y de sus organismos descentralizados, las instituciones particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de los estudios y las instituciones a las que por ley se les otorgó autonomía, por ejemplo, las universidades de educación superior de los estados.

Referente a su estructura, el SEN es un sistema amplio que consta de tres modalidades en las que se imparte la educación escolarizada, no escolarizada y mixta (SEP, 2016). Ofrece tres niveles de educación: básica, media superior y superior. La educación

básica incluye 4 niveles: la educación inicial comprende la atención de lactantes, maternal y la orientación a padres o tutores respecto a la educación de los hijos más pequeños (puede ser inicial, general e indígena); la educación preescolar, ofrecida por cuatro tipos de servicio: el que brindan los Centros de Desarrollo Infantil [CENDI], general, indígena y comunitario, a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo [CONAFE], que puede ofrecer servicios desde preescolar hasta secundaria; primaria (general, indígena y comunitario) y; secundaria (general, técnica, telesecundaria, para trabajadores y comunitaria). La educación especial se imparte en la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria e incluso en la media superior; los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) son los dos tipos de unidades escolares que brindan el servicio (INEE, 2019; MEJOREDU, 2020).

La educación media superior (EMS) comprende el nivel de bachillerato y los demás niveles equivalentes. Se imparte en tres modelos educativos: bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico. Los telebachilleratos, los telebachilleratos comunitarios y la educación media superior a distancia son los que se localizan en las comunidades más pequeñas y con mayor marginación y rezago social. En la educación superior existen tres niveles educativos: técnico superior universitario, licenciatura (incluye la educación normal, la educación tecnológica y la universitaria) y posgrado (se divide en estudios de especialidad, maestría y doctorado). Otro servicio que ofrece el SEN de manera no escolarizada es la educación para adultos, dirigida a población mayor de 15 años que no ha concluido la educación primaria o secundaria, lo cual, es un mecanismo para afrontar el rezago educativo y el analfabetismo (INEE, 2019; MEJOREDU, 2020). Las fuentes de financiamiento del SEN son de origen público (federal, estatal y autónomo) y privado (incluye el particular y el subsidiado) (MEJOREDU, 2020).

Respecto a la cantidad de estudiantes, docentes e infraestructura, en el ciclo escolar 2022-2023, el total preliminar a nivel nacional fue de 34 960 796 estudiantes matriculados en los tres niveles educativos y 2 148 324 docentes. Del total de estudiantes, 24 479 952 fueron de educación básica, 5 244 352 de educación media superior, 5 111 750 de educación superior y 124 742 de escuelas normales (SEP, 2022). En el Estado de Veracruz,

el ciclo escolar 2021-2022 estuvo integrado por un total de 2 030 443 estudiantes, 135 575 docentes y 23 512 escuelas. Del total de alumnos, 1 476 637 eran de educación básica, 296 225 de educación media superior, 5 357 de educación para adultos y 251 224 de educación superior.

En Xalapa, en el ciclo escolar 2021-2022 hubo 336 937 alumnos, 26 556 docentes y 2 547 escuelas. Por nivel educativo, 196 985 alumnos integraron el nivel básico, 60 288 el medio superior, 800 la educación para adultos y 78 864 el nivel superior.

Por otro lado, en relación a algunos indicadores educativos en México, el grado promedio de escolaridad es de 9.74; 4 456 431 de habitantes son analfabetos de 15 años y más y 4 841 952 en ese rango de edad no tienen escolaridad (INEGI, 2020). En Veracruz, el grado promedio de escolaridad de los habitantes es de 8.75 grados, situándose prácticamente a 1 grado por abajo de la media nacional; 517 798 habitantes de 15 o más que son analfabetos y de este mismo rango de edad 517 756 no tienen escolaridad (INEGI, 2020). Respecto a educación secundaria a nivel estatal, la tasa de cobertura es de 89.29 y el porcentaje de abandono escolar de 4.45, mientras que en Xalapa 90.99 y 5.26, respectivamente (SEV, 2022).

El sistema educativo tanto nacional como estatal propicia seguridad, capital social, cultural y simbólico para el individuo y el colectivo, pero como se observó en el sistema educativo estatal hay una cantidad considerable de adolescentes que abandonan la educación secundaria o que de plano no la están cursando, lo cual, podría traducirse en situaciones precursoras de sufrir tipos de violencia o de enrolamiento en la violencia delincinencial (Treviño, 2015a). En este sentido, resulta importante reconocer que el SEN, junto con las personas que lo integran y sus finalidades educativas, forman parte de una trama de fenómenos y estructuras sociales de amplio alcance y coacción, situadas y fechadas como, por ejemplo, la economía (pobreza), la justicia (estado de derecho⁹, corrupción, impunidad) y violencia. Esto recuerda que muchas veces la escuela debe

⁹ “El Estado de derecho es un marco en el cual se puedan manejar y resolver conflictos inherentes a toda sociedad compleja y diversa de manera pacífica y con apego a la legalidad” (Woldenberg, 2016, p. 37).

trabajar contra valores inversos y a pesar de fuerzas y procesos sociales, culturales y políticos que chocan con sus loables intenciones.

En alusión a las características económicas son 62 281 634 el número de personas mayores de 12 años económicamente activas en la república mexicana (INEGI, 2020). La medición multidimensional de la pobreza 2016 realizada por el CONEVAL (2019) indica que la pobreza en el sector infantil es mayor que en el resto de la población nacional, puesto que, en el grupo de menores de 18 años, 51.1% se encontraba en situación de pobreza (20.7 millones) y 9% en pobreza extrema (3.6 millones) y 60.8 % (24.6 millones) no tenía acceso a la seguridad social. El número de personas en situación de pobreza pasó de 49.5 a 52.4 millones y en situación de pobreza extrema pasó de 12.3 a 9.3 millones entre 2008 y 2018. En 2017 el PIB per cápita (PIBpc) de México fue apenas una tercera parte del de Estados Unidos; de 2013 a 2017 creció a una tasa similar (1.7%) a la de los países miembros de la OCDE.

El mayor reto sigue siendo el sureste del país donde se encuentran las entidades federativas con mayor porcentaje de población en situación de pobreza en la década 2008-2018: Chiapas (77.0% a 76.4%), Guerrero (68.4% a 66.5%), Oaxaca (61.8% a 66.4%) y Veracruz (51.2% a 61.8%). Dichas entidades tienen los niveles de PIBpc y escolaridad más bajos del país; además, son los lugares con el mayor porcentaje de personas en condición de pobreza (CONEVAL, 2019). Por su parte, en Xalapa, 169 722 personas viven en situación de pobreza, de las cuales, 153 279 se encuentran en situación de pobreza moderada y 16 443 viven en pobreza extrema (SIEGVER, 2020).

Vinculado con lo anterior, la pobreza y la desigualdad¹⁰ pueden convertirse en factores detonantes de violencia e inseguridad. La inseguridad no brota de forma espontánea en el tejido social, sino que encuentra su caldo de cultivo en el deterioro que las

¹⁰ “Existe evidencia de correlación entre ciclos de bajo crecimiento, desigualdad y desorden democrático, con la pluralidad de las violencias y delitos que funcionan en determinados contextos, como mecanismos de resolución de conflictos o de distribución de renta; asimismo, también hay pruebas de que no todos los pobres son violentos ni delinquen” (Zavaleta, 2018, pp. 170-171). Entonces una agenda futura de investigación sería abundar información que permita explicar o comprender por qué algunas personas en condiciones de desigualdad o pobreza recurren al ejercicio de violencia y otras no lo hacen.

políticas económicas han generado en ese mismo tejido, erosionando la estructura de oportunidades para insertarse en el mundo de la educación, del trabajo y de los espacios residenciales provistos de servicios e infraestructura. No hay duda que tanto una alta frecuencia de acciones violentas —y en su forma extrema de homicidios— como una alta desconfianza interpersonal denuncian una mala calidad en las relaciones sociales. Numerosos trabajos encuentran relaciones robustas a nivel agregado entre las desigualdades de ingreso y tasas de violencia y homicidios (Rodríguez y Cházaro, 2015).

Aunado a las condiciones educativas y económicas, las relaciones sociales se debilitan con la inefectiva impartición de justicia en México, ya que no hay seguimientos eficaces anuales de los presuntos delitos cometidos para absolver, sancionar o reparar la acción delictiva, lo que se traduce en acumulaciones año tras año. Por ejemplo, en el sistema acusatorio oral de los ministerios públicos estatales en 2015, de 791 826 procesos iniciados, 442 860 procesos quedaron pendientes (INEGI, 2019).

En el Estado de Veracruz el seguimiento de los delitos del fuero común en el sistema inquisitorio o de juicios tradicionales arrojó 8 780 averiguaciones previas iniciadas durante el año 2016, de las cuales, 6 672 quedaron pendientes de concluir al cierre de diciembre de 2017 (AEGEV, 2018).

Lo anterior parece indicar que la impartición de justicia en Veracruz es un imaginario social o se asemeja a un débil estado de justicia con al menos dos efectos negativos: en primer lugar, como los perpetradores de violencia y delitos no son procesados, castigados o sometidos a alguna pena o tratamiento, no existen las posibilidades de corrección y readaptación social.

En segundo lugar, también grave, paulatinamente la cohesión social podría perder fuerza y vitalidad socavando cada vez más como dice Durkheim (1902) la solidaridad social “que procede de que un cierto número de estados de conciencia son comunes a todos los miembros de la misma sociedad” (p. 83).

Asimismo, la cultura de la legalidad de los veracruzanos se caracteriza por su desconfianza hacia las autoridades (debido a su falta de compromiso ético y profundización de la cultura de la corrupción), por un escaso conocimiento de sus derechos y por su concepción instrumental, que define la obligatoriedad del cumplimiento de las leyes en función de los beneficios inmediatos y de la utilidad que ello pudiera generar y no por una concepción universalista que reconozca el valor de las normas por sí mismas y por el papel que juegan para posibilitar una convivencia pacífica y en condiciones de justicia (Andrade, 2015).

Alineados con Olvera y Rodríguez (2015) el problema de la procuración de justicia en Veracruz es un campo central en la construcción de ciudadanía y de la calidad de la democracia, pues no puede haber ciudadanos efectivos mientras éstos no tengan una garantía real de cumplimiento y respeto de sus derechos civiles, los más básicos de todos, y esto no puede lograrse mientras la procuración de justicia sea un instrumento de corrupción y discrecionalidad política. Mujeres, niños, jóvenes e indígenas siguen siendo las poblaciones más vulnerables que el resto de la población, dado que a pesar de las reformas legales que han reconocido sus derechos, no han sido operativas. Precisamente la inoperancia de derechos y debilidades en la impartición de justicia ofrecen pases directos al escenario de la violencia.

La SSPC y SESNSP (2020) reportaron que en México de enero a abril del año citado se cometieron un total de 613 651 actos delictivos, los cuales, consistieron en homicidios, lesiones, feminicidios, secuestros, tráfico de menores, rapto, abuso sexual, acoso sexual, hostigamiento sexual, violación, robos, violencia familiar, violencia de género distinta a la violencia familiar, amenazas, entre otros. Con 1 315 homicidios registrados y 16 homicidios por cada 100 000 habitantes en 2018, Veracruz está por arriba del promedio 1 123 y por debajo del promedio de 29 homicidios por cada 100 000 habitantes a nivel nacional en ese año (INEGI, 2019).

Por su parte, la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición [ENSANUT] (2024) aplicada a 5 965 hogares representativos de todo el país, reportó que el 2.5% de

adolescentes de 10 a 19 años indicaron haber sufrido un ataque o violencia en los últimos 12 meses y “el 52.0% de las niñas y niños de 1 a 14 años fueron sometidos a cualquier método de disciplina violenta [...] y el 11.8% de las y los adolescentes encuestados piensan que el castigo físico es necesario para educarlos apropiadamente” (p. 9). Bajo estas condiciones, los espacios privados y públicos resultan comprensiblemente percibirse poco seguros y los ciudadanos totalmente vulnerables.

En el plan municipal de desarrollo de Xalapa [PMDX] (2019) se indicó que en el año 2018 se registraron 7 casos de feminicidios, 13 de abuso sexual, 18 de hostigamiento sexual, 1 de tráfico de menores, 33 violaciones y 65 de violencia de género contra mujeres; de un total de 100 municipios, en 2019 se ubicó a Xalapa en el segundo lugar por delitos de feminicidios. En los resultados de foros de consulta ciudadana en 2018, un tema señalado de forma recurrente fue que los jóvenes se ven inmiscuidos cada vez más en conductas delictivas como asaltos violentos, extorsiones, secuestros, entre otras. De forma similar, en las consultas con niñas, niños y adolescentes, 7 de cada 10 participantes percibieron inseguridad en su colonia debido a los asaltos, las desapariciones, balaceras, personas en estado de ebriedad o el consumo de estupefacientes.

En este trabajo de investigación a dichas violencias señaladas se les llama *violencia en el contexto*, entendida como el conjunto de hechos y fenómenos que se suscitan en la calle, colonia, comunidad o ciudad y que van desde los actos violentos, criminales o delictivos¹¹ como los homicidios, robos, extorsiones, enfrentamientos armados, secuestros, violaciones, trata de personas y feminicidios hasta el vandalismo y riñas callejeras (elaboración propia con base en Treviño, 2015; Tello, 2016; Aguirre y Hinojosa, 2013). De acuerdo con esta perspectiva, se plantea la primera hipótesis de investigación: existe mayor manifestación de violencia escolar en las telesecundarias ubicadas en contextos de alta violencia.

Para finalizar, con las dimensiones sociales expuestas se quiso subrayar la idea de que la violencia en la escuela hace sistema con circunstancias y problemas nacionales y

¹¹ De acuerdo con Zavaleta (2018) el delito es una forma de violencia. Es por ello que siguiendo a este mismo autor “la densidad de la violencia y el delito no se reduce a la tasa de homicidios” (Zavaleta, 2018, p.170).

locales (Treviño, 2018)¹². Esto expone que el tema de ciudadanía y la violencia en el contexto son apenas dos hebras de seguimiento y estudio para identificar cruces y sentidos con la violencia escolar. En el apartado siguiente se presenta un panorama de los estudios realizados en los campos de ciudadanía y violencia escolar.

¹² Otros datos contextuales en México son: la WVS (2022) reportó que en el país algunas cualidades que se fomentan en casa para que los niños las aprendan y que se consideran importante y no mencionada, respectivamente, son *el sentimiento de responsabilidad* (65.7% y 34.3%), *tolerancia y respeto por otras personas* (66.7% y 33.1%) y la *generosidad* (38.5% y 61.5%); el 11.4% indicó que no le gustaría tener a personas de diferente raza como vecinos; el 7.4% y el 16.5% estuvieron muy de acuerdo y de acuerdo, respectivamente, en la afirmación de que los hombres son mejores líderes políticos que las mujeres; respecto al sentimiento de inseguridad del crimen en la propia casa, el 26.3% y el 25.1% opinaron frecuentemente y algunas veces sentirse inseguros, correspondientemente; y tocante a la confianza con las personas, el 10.5% apuntó que las personas pueden ser de confianza, mientras que el 89.4% expresó que hay que tener mucho cuidado (desconfianza). El Latinobarómetro (2021) indicó que para el 43% de los mexicanos la democracia es preferible a cualquier otra forma de gobierno y sólo el 33% indicó satisfacción con la democracia implementada; el 22% de la población indicó distribución justa de la riqueza; respecto a cuán justa es el acceso a la educación, justicia y salud, los porcentajes fueron 63, 82 y 71, respectivamente; el 43% de los habitantes indicaron que existe igualdad entre hombres y mujeres; un dato alarmante es que sólo el 18% respondió tener confianza interpersonal; el 48% de los ciudadanos exigen sus derechos, mientras que únicamente el 32% son conscientes de sus obligaciones y deberes; el 49% comentó que aumentó la corrupción en el país; por último, la violencia en las calles fue señalada como la más frecuente en México (48%). De acuerdo al PNUD (2021) la región de América Latina y el Caribe concentra solamente el 9% de población mundial, pero sufre el 34% del total de muertes con violencia, además, experimenta otras violencias como la sexual, los robos, el abuso de la policía y la trata de personas. En estos términos, en la región la violencia impulsa y a la vez es impulsada por la alta desigualdad y bajo crecimiento mediante tres formas o canales: i) es probable que las desigualdades estimulen acudir a los actos ilegales y violentos; ii) la desigualdad alimenta frustración dadas las experiencias de desventaja, ausencia de oportunidades e injusticias, lo cual, puede dar paso a prácticas violentas ; y iii) las desigualdades de posición social e ingresos propician que ciertos grupos de población (como las mujeres) sean más endebles a casos de violencia. Asimismo, el UNDP (2022) mencionó que en México el Índice de Desarrollo Humano fue de 0.758 (índice compuesto por el promedio de índices de cada una de las tres dimensiones básicas: vida larga y saludable (esperanza de vida al nacer 70.2 años), conocimiento (expectativa de años de escolarización 14.9 y años promedio de escolaridad 9.2) y nivel de vida digna (ingreso nacional per cápita US\$ 17, 896), ubicándose en el nivel alto, pero en el ranking 86 (considerando que el 1 significa el país con el más alto valor de índice de desarrollo humano). Este dato es de suma importancia como mínimo por dos razones interconectadas: una, es posible que una sociedad cuyos habitantes alcancen en promedio 9.2 años de escolaridad posean limitaciones respecto a los derechos que deben vivir y exigir, por un lado, y las responsabilidades por cumplir, por el otro; y dos, padecer un ingreso per cápita bajo no sólo implica desigualdad en la distribución de la riqueza, sino que adicionalmente significa la violación de un derecho económico con efectos dominó negativos en el acceso a otros derechos sociales como la educación y servicios de salud. Por si fuera poco, esta asfixiante condición económica podría acondicionar mentes y cuerpos hacia la ilegalidad y la violencia, como ya se dijo más arriba. En el Informe país INE y PNUD (2020) donde la principal fuente de información fue la Encuesta Nacional de cultura Cívica (ENCUCI) realizada en 2020 por el INEGI con personas mayores de 15 años de 25, 113 viviendas, se mencionaron elementos sugerentes: el 65 % de los encuestados prefirió la democracia a cualquier otra forma de gobierno, pero en las miradas de los ciudadanos se perciben desencantos y opiniones negativas sobre lo político, como la falta de legalidad y regirse por el Estado de derecho; la ciudadanía significa, para los entrevistados, tener responsabilidades (36%), derechos (29%), votar (10%), tener educación política (9%) o la pertenencia a un país (7%); entre los problemas que los mexicanos identificaron en su colonia de residencia según el entorno urbano o rural fue el pandillerismo y los robos o delincuencia, con 62% y 54%, respectivamente; también se citó que los cuatro grandes problemas del país fueron la corrupción (55%), la pobreza (53%) y el desempleo y la inseguridad (50%).

1.4 Estado del conocimiento

1.4.1 Ciudadanía y aprendizajes básicos de ciudadanía

El tema de la ciudadanía recibió un pronunciado interés alrededor del mundo en los años noventa del siglo XX en los sectores sociopolítico, académico y educativo (Heater, 2007), debido a razones políticas y eventos como la ostensiva apatía de votantes, el incremento de conflictos entre la población multicultural, las deficiencias de políticas ambientalistas, entre otras (Kymlicka y Norman, 1997). Indicador de ese interés son los cuantiosos estudios desarrollados en el área de ciudadanía desde diferentes miradas y objetivos que han hecho aportes y expuesto puntos fuertes, carencias y desafíos.

Dentro de la amplia gama de estudios sobre ciudadanía se encuentran las evaluaciones a gran escala realizadas por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo [IEA, por sus siglas en inglés], cuyos estudios en Educación Cívica tienen como propósito “identificar y examinar, en un marco comparativo, las formas como se prepara a los jóvenes para asumir su papel de ciudadano en las democracias, focalizándose dentro y fuera de la escuela” (Torney-Purta et al., 2001), la cual, en 1971 desarrolló el primer estudio de educación cívica llamado Estudio de Seis Materias (Torney-Purta et al., 1999).

Debido a los cambios suscitados a fines de los años 80 y principios de los 90 en el terreno político (democracia), social y educativo (papel de los sistemas educativos en el desarrollo de ciudadanía), los países integrantes del IEA sugirieron la necesidad de realizar otro estudio del tema de civismo con el objetivo de conocer el estatus actual y contribuir a la comprensión de los cambios experimentados. En este contexto, en 1994 se aprobó realizar un estudio sobre Educación Cívica, desarrollado en dos fases, que fueron el antecedente y preparativo para aplicar en 1999 el Estudio de Educación Cívica (CIVED, por sus siglas en inglés). En este estudio se evaluó a jóvenes de 14 años, maestros y directores en 28 países (Amadeo et al., 2002; Torney-Purta et al., 1999).

Dando continuidad a la actividad de la IEA, en 2009 implementó el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS, por sus siglas en inglés), en 38 países de todo el mundo (5 de Asia, 26 de Europa, 6 de Latinoamérica y 1 de Australia), con más de 140 mil estudiantes de octavo grado (de aproximadamente 14 años), 62 mil profesores y 5 300 escuelas, ofreciendo información y datos del estado de los sistemas educativos de las naciones analizadas, datos útiles para mejorar la política y la práctica de la educación cívica y ciudadana (Schulz et al., 2010). Es interesante mencionar que los 6 países Latinoamericanos (Chile, Colombia, República Dominicana, Guatemala, México y Paraguay) que participaron en el ICCS forman parte del Módulo Regional Latinoamericano, el cual pertenece a una iniciativa más amplia en esta región (Sistema Regional para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Ciudadanas [SREDECC]) dirigido por el Banco Interamericano de Desarrollo [BID].

En el ICCS 2009, algunos resultados encontrados en México son sugerentes: a) tuvo el promedio más bajo en el sentimiento de empatía (47 puntos) respecto al promedio latinoamericano (50 puntos). Dicho sentimiento se evaluó preguntando a los estudiantes cómo se habían sentido (me parece divertido, me da igual o me molesta) al observar algunas situaciones en sus escuelas como “A un compañero de clase le pegan”, “Se burlan de un compañero”, entre otras oraciones similares. De acuerdo a la estandarización de la escala, un promedio de 50 señala que un estudiante se sentiría molesto con estas y otras situaciones parecidas, lo cual, sugiere que, en México, a los estudiantes les parece divertido o les da igual ver que a un compañero le peguen o se burlen de él; b) a diferencia de los estudiantes de los otros países latinoamericanos, los estudiantes mexicanos mostraron actitudes más positivas hacia las personas con una orientación sexual diferente y la aceptación de igualdad de derechos para estas mismas personas; y c) en general, los estudiantes de los países latinoamericanos evaluados señalaron relaciones débiles y moderadas entre los que presentaron actitudes de aceptación del uso de la violencia fueron los que evidenciaron valores más bajos en conocimiento cívico (Schulz et al., 2011).

Estos resultados, específicamente el del inciso (a), cuestiona la realización de un objetivo de la educación ciudadana: escaso desarrollo de empatía, lo cual, podría impactar

en la permisividad o consumación de actos de violencia escolar. Asimismo, aunque se no presentan medidas concretas, los resultados indicaron (punto c) una asociación entre las actitudes del uso de la violencia y bajos niveles de civismo.

En 2016 la IEA desarrolla el ICCS con la participación total de 94 000 estudiantes de entre 13-14 años de edad (segundo de secundaria), 37 000 profesores y 3 800 colegios estudiantes de 24 países (5 de Latinoamérica, 3 de Asia y 16 de Europa); haciendo un comparativo entre los resultados logrados en el ICCS 2009 y el ICCS 2016, México tuvo un incremento significativo de 452 a 467 puntos en conocimiento cívico, en ese orden, pero se mantuvo en el mismo nivel (por los cambios de nomenclatura el nivel I del ICCS 2009 fue equivalente al nivel C del ICCS 2016, ambos comprendieron de 395 a 478 puntos) (ACE, 2018).

En México, el ICCS 2016 se denominó Cívica 2016 y fue coordinado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] participaron 5 526 estudiantes de segundo de secundaria, 1 918 docentes y 213 directores (INEE, 2016). El bajo puntaje obtenido por México en el ICCS 2016 (467) de acuerdo a la media internacional (517), refuerza la idea de revisar la educación ciudadana que se ofrece en el sistema educativo considerando los conocimientos que los estudiantes debería disponer para desempeñarse como ciudadanos; también, la dificultad de los estudiantes mexicanos para tomar un posicionamiento ético respecto a las situaciones que afectan negativa o positivamente a la democracia insta a fomentar a profundidad el elemento moral y crítico, así como reflexionar sobre la importancia de la relación tripartita justicia-derechos humanos-legalidad en las sociedades democráticas (Conde et al., 2018).

En el plano nacional, el tema de ciudadanía en México¹³ recibió impulso al plantearse la necesidad de “estudios sobre la función de socialización de las instituciones

¹³ En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM] (2021), el artículo 30 cita: la nacionalidad mexicana se adquiere por nacimiento (los que nazcan en territorio de la República, los que nazcan en el extranjero hijos de padres mexicanos, los que nazcan en el extranjero hijos de padres mexicanos por naturalización y los que nazcan a bordo de embarcaciones o aeronaves mexicanas) o por naturalización (los extranjeros que obtengan de la Secretaría de Relaciones Exteriores carta de naturalización y la mujer o el varón extranjeros que contraigan matrimonio con varón o con mujer mexicanos) (pp. 43-44). En la fracción I

educativas y sobre la transmisión de valores culturales a través de la educación” (Latapí, 1981, p. 85). Muestra de ello son los estados de conocimiento en el campo de valores, moral, derechos y ciudadanía (Bertely, 2003; Hirsch y Yurén, 2013) que presentan crecientes estudios de diversa índole.

Algunos trabajos son el de Huerta (2009) quien con la intención de dar respuesta a la cuestión ¿cómo se están formado los futuros ciudadanos? desarrolló un estudio mediante la aplicación de encuestas a niños de sexto grado de primaria en las ciudades de Monterrey, Saltillo y Victoria. Identificó que el ambiente doméstico es uno de los principales elementos que influye en la disposición a la participación política y la conciencia social de los niños y que la exposición a programas televisivos de noticias por sí mismos no tienen impacto en la socialización política de los infantes, pero tienen efecto positivo cuando van acompañados de mediaciones, dialogo e interacciones con los familiares. Por su parte,

del artículo 31 se establece como obligación de los mexicanos: “Ser responsables de que sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años concurran a las escuelas, para recibir la educación obligatoria...” (CPEUM, 2021, p. 44). Obsérvese el derecho que tienen los niños y adolescentes de recibir educación, y para el caso, una educación ciudadana. El artículo 34 de la Carta Magna menciona que “son ciudadanos de la República los varones y mujeres que, teniendo la calidad de mexicanos, reúnan, haber cumplido 18 años, y tener un modo honesto de vivir” (p. 45) y, entre los derechos de la ciudadanía, el artículo 35 prescribe “votar en las elecciones populares; poder ser votada en condiciones de paridad para todos los cargos de elección popular; iniciar leyes, en los términos y con los requisitos que señalen esta Constitución y la Ley del Congreso” (pp. 45-46); mientras que algunas obligaciones del ciudadano se encuentran en el artículo 36: “inscribirse en el catastro de la municipalidad... formar parte de los cuerpos de reserva en términos de ley; votar en las elecciones... y desempeñar los cargos de elección popular de la Federación o de las entidades federativas” (CPEUM, 2021, pp. 48-49). Otras legislaciones y organismos importantes promotores y protectores de derechos sobre todo de los infantes y adolescentes son la puesta en función del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] en México desde 1954; la ratificación por parte de México de la Convención de los derechos del niño en 1990, donde quedó obligado a implementar las medidas necesarias para que todos los niños, niñas y adolescentes del país experimenten los derechos proclamados en el documento; la fundación de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH] en 1990 que tiene como principal encomienda promover y proteger los derechos humanos; la elaboración en 2014 de la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes [LGDNNA] (con reformas en 2021), algunos elementos sustanciales de esta ley son: la fracción I del artículo 2 anuncia que una de las maneras para proteger los derechos de los infantes es “garantizar un enfoque integral, transversal y con perspectiva de derechos humanos en el diseño y la instrumentación de políticas y programas de gobierno” (p. 2); el artículo 5 estipula que “Son niñas y niños los menores de doce años, y adolescentes las personas de entre doce años cumplidos y menos de dieciocho años de edad” (p. 5). Para cumplir con el artículo 2, la fracción XIII del artículo 6 prescribe que uno de los principios rectores es “El acceso a una vida libre de violencia” (p. 5) y, vinculado con esto último, se establece en la primera fracción del artículo 13 que las niñas, niños y adolescentes tienen “Derecho a la vida, a la paz, a la supervivencia y al desarrollo” (p. 6). Por último, en el artículo 57 de la misma ley se marca que “Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad que contribuya al conocimiento de sus propios derechos y, basada en un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, que garantice el respeto a su dignidad humana (p. 26). De esta ley, surge en 2015 del Sistema de Protección Integral de los derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (SIPINNA).

Nateras (2007) al indagar sobre la información de tópicos políticos que disponían 1 045 estudiantes de primaria y secundaria, encontró que la mayoría evidenciaron bajos niveles de información política y sólo 10% alcanzó el nivel alto. También, enfatizó que dichos niveles de información no estuvieron asociados con las variables socioeconómicas y socioculturales familiares, el tipo de escuela ni con las fuentes de información y comunicación política.

Respecto a la formación cívico-ciudadana en el contexto escolar, Salinas y Valdez (2017) comentaron que los alumnos de una secundaria afirmaron que los valores como el respeto, tolerancia, solidaridad, responsabilidad, etc., se fomentan en las prácticas de la asignatura de formación cívica y ética, pero que al mismo tiempo diariamente se hace presente la violencia en el aula y fuera de ella. En el estudio realizado por Guevara y Tirado (2006) se señaló que los estudiantes de secundaria reconocieron a los partidos políticos y sus actores, pero desconocieron la constitución de los poderes y sus funciones. Quinto (s/f) detectó que, tanto en la escuela como en la familia, fueron limitadas las oportunidades que los estudiantes de secundaria tuvieron para desplegar tolerancia, participación y colaboración, pero estas fueron potenciadas y ejercidas en las relaciones de amistad.

En un estudio sobre ciudadanía en niños, niñas y adolescentes en Yucatán, Vergara-Lope et al., (2021) encontraron que en la dimensión reglas se obtuvo la media ponderada más alta, mientras que la dimensión convivencia y participación mostró la media más baja. Además, en términos de correlación, corroboraron que los aprendizajes vinculados con la dimensión tolerancia e inclusión incrementaron a razón de que fue mayor la edad.

Asimismo, ciertos trabajos sobre ciudadanía han incursionado en fenómenos de interés e impacto humanitario como los graves problemas de la capa de ozono, el calentamiento global, la deforestación, entre otros, encontrando en la ciudadanía una fuerte aliada para extender la preocupación, cuidado y conservación del medio ambiente, sin importar la nacionalidad de los sujetos, esto es, a modo de sugerencia del autor, urge la necesidad de una ciudadanía ambiental global (Pacheco, 2006).

Por otro lado, sobre las concepciones que los niños, niñas y adolescentes (NNA) tienen de ciudadanía, Espinoza et al., (2020) mediante la revisión de literatura, documentos curriculares, entrevistas a expertos, profesores, padres de familia y niños y niñas de primaria, señalaron que la formación ciudadana de los niños de primaria se integra por tres dimensiones de aprendizajes: derechos y responsabilidades, interacción social y organización de la sociedad; los autores concluyeron que, para un infante de primaria ser ciudadano significa pertenecer a una comunidad y convivir con los demás miembros de acuerdo a reglas. Similarmente, pero en secundaria, Araújo-Olivera et al., (2005) identificaron tres núcleos o categorías representativas de ciudadanía en estudiantes: ser miembro de un colectivo, tener derechos y obligaciones y el reconocimiento de un nosotros (por compartir algunos elementos como el país, la constitución y la patria).

Por su parte, Cabrera et al., (2005) indicaron que, en general, 333 estudiantes de secundaria asociaron el concepto de ciudadanía a un territorio, principalmente la ciudad, un 19% lo relacionó con la comunidad y sólo el 10% con poseer derechos y obligaciones; también, en este estudio la tercera parte de los participantes refirieron que ser buen ciudadano es cumplir con derechos y deberes y respetar a las personas y al medio ambiente.

Es indiscutible que los NNA aportan riqueza conceptual al tema de ciudadanía y además cuentan con muchos derechos respaldados constitucionalmente como recibir educación básica y media superior, expresar libremente opiniones sobre ciudadanía y política y disfrutar de procesos de educación ciudadana. Sin embargo, una de las cuestiones objeto de debate y reflexión es que, si nos apegamos a los artículos 30, 34 y 35 de la CPEUM ya mencionados arriba, los niños, niñas y adolescentes [NNA] son mexicanos, personas o habitantes de nacionalidad mexicana, pero no son ciudadanos de la República Mexicana, lo cual, significa que carecen de derechos políticos como votar o ser votados en cargos de elección popular e iniciar leyes, entre otros. No tienen la calidad de ciudadanos.

Debido a esta condición jurídica, se ha considerado que los NNA portan una *semi-ciudadanía* (Cohen, 2005) y se han adjetivado como *pre-ciudadanos* (Espinoza et al., 2020), *ciudadanos en ciernes* (Nateras, 2007), o *súbditos o nacionales* (Lizcano, 2012). En

consecuencia, sería deseable reconsiderar el estatuto jurídico de los menores de edad ya que impactaría en beneficios educativos y sociales: educativos, porque los procesos de participación, expresión de opiniones y toma de decisiones en los asuntos de interés colectivo significarían valoraciones de las “voces infantiles” y una de las formas idóneas para formarse como ciudadanos y, sociales, dado que el involucramiento de los infantes en los procesos mencionados serían espacios de apertura y riqueza de propuestas para atender los problemas específicos que los constriñen en los diferentes espacios donde pertenecen y conviven, por ejemplo, las incidencias de violencia escolar en sus centros escolares.

Una de las herramientas para atender estos vacíos y negligencias adultocéntricas respecto a los NNA se encuentra en el trabajo interdisciplinario. Por mencionar algo, Rodríguez (2012) propone que con el desarrollo de una sociología de la infancia se intenta fundamentar que los niños y niñas no sean tratados *igual* que a los adultos, sino como *iguales*, como personas con agencia y derechos y dejar de considerarlos con la etiqueta “presocial”, en el sentido de que aún no son maduros.

1.4.2 Violencia escolar

La violencia en la escuela se reconoció internacionalmente como un fenómeno grave al celebrarse en París del 2001 la Primera Conferencia Mundial sobre la Violencia en la Escuela, reuniendo a investigadores de 27 países (Furlán y Spitzer, 2013). No obstante, desde años atrás el interés por analizar y teorizar sobre la violencia escolar se ha reflejado en estudios con diferentes teorías, metodologías y variables.

En Europa, el médico Peter Paul Heinemann fue iniciador de investigaciones sobre el tema del “*mobbing*” en Suecia, al publicar *Violencia grupal entre niños y adultos* en 1972 y emplear el término “*mobbing*” para describir conductas observadas entre estudiantes, donde un grupo de niños atacaba física y psicológicamente a otro niño (Navarrete, 2010). Respecto al *bullying*, en 1973, el psicólogo Dan Olweus se considera pionero en estudios de acoso escolar en Noruega. De acuerdo con Trujillo (2007) tanto el *mobbing* y el *bullying* son tipos de acoso, pero el primero se desarrolla entre adultos en al

ámbito laboral mientras que en el segundo los protagonistas son niños de los recintos escolares.

Los estudios de Olweus en la década de los setenta fueron decisivos para que algunos países —como España e Inglaterra— adoptaran una metodología cuantitativa, principalmente mediante encuestas, para analizar el tema de violencia escolar (Gómez, 2005). Pero de acuerdo con Ortega y Mora-Merchán (1997) es hasta los últimos años de la década de los ochenta e inicios de los noventa cuando países como Inglaterra, Holanda, Japón y España emprenden estudios sistemáticos sobre violencia entre estudiantes.

Según Blaya et al., (2006) en España “la investigación sobre violencia escolar ha estado principalmente ligada a la corriente psicoeducativa, de maltrato entre iguales, pero durante los últimos años, se han desarrollado estudios sobre indisciplina y violencia escolar, más allá del maltrato entre compañeros” (p. 296). Algo interesante en ese país es que los resultados de los estudios realizados en los 90 y víspera del 2000 sugerían la ausencia de un acuerdo entre la comunidad de investigadores respecto al empleo de los términos para aludir a la violencia entre iguales. Por tal motivo, Ortega et al., (2001) desarrollaron un estudio con una muestra de estudiantes de primaria y secundaria en Sevilla para identificar los términos que los niños y niñas utilizan para referirse a esas situaciones de violencia. Encontraron que para los alumnos el término *maltrato* refería a todas las situaciones de *bullying*, principalmente las agresiones físicas y las acciones indirectas de aislamiento social, por lo que concluyeron que en el contexto español era más adecuado disponer de la palabra *maltrato*, a diferencia del entorno anglófono que usan el concepto *bullying*.

En Inglaterra, los autores que estudian el tema sugieren emplear el término violencia en la escuela para designar los conflictos entre estudiantes y profesores y los actos motivo de suspensión, disciplinarios o prisión (Abramovay y das Graca, 2002). Por su parte, Francia centró su interés en la indisciplina de los estudiantes y la violencia institucional, pero en los ochentas giró sus estudios hacia la violencia escolar, asumida como resultado de fenómenos sociales como la pobreza (Debarbieux, 1997).

En Estados Unidos, “inicialmente, la violencia en la escuela fue tratada como una cuestión de disciplina. Después, comenzó a analizarse como una demostración de delincuencia juvenil, y una manifestación de comportamiento antisocial. Hoy, la violencia se ve de una manera mucho más amplia...” (Abramovay y das Gracias, 2002, p. 25). En forma similar a los países europeos, en Estados Unidos la violencia escolar emerge como campo de estudio hasta 1990, pero vinculada por el problema creciente de tiroteos en las instituciones educativas, violencia entre jóvenes y la portación de armas de fuego por ellos (Saucedo y Mejía, 2013, p. 159).

Hasta aquí se puede sintetizar que “los niveles de análisis varían sobre la violencia en las escuelas. La literatura europea y británica han atendido puntos de vista macrosociales sobre la juventud y la violencia, mientras que los estudios micro-situados se encuentran comúnmente en la literatura norteamericana” (Abramovay y das Gracias, 2002, p. 58).

Adicional al origen histórico del estudio de la violencia escolar, el fenómeno está presente y es objeto de análisis en distintas latitudes y longitudes. En Chile, la mirada preventiva ha sido una de las alternativas por las que se ha afrontado la violencia sexual en las escuelas. Desde esa perspectiva se han tratado dos programas: centrados en reforzar a las potenciales víctimas y los de prevención situacional del delito. El primero provee a las posibles víctimas de elementos conceptuales y conductuales que les permitan identificar situaciones de riesgo y agresores sexuales, de forma que tengan las estrategias para resistir física y verbalmente a alguna violencia sexual. Mientras que el segundo programa, bajo el supuesto central de que el delito no es azaroso, sino que muestra patrones que pueden ser identificados y prevenidos (por ejemplo, se ha constatado que el 92% de los abusos por parte del personal escolar hacia los estudiantes se han generado al estar solos en el aula), enfatiza la creación de ambientes seguros para los niños, tanto para los abusos sexuales como para los malos tratos (Venegas, 2012).

En este mismo país (Chile) según Neut (2017) con base en una revisión crítica del estado del arte, identificó que los estudios de la violencia escolar han sido orientados bajo dos grandes perspectivas: la estructural (concibe que las causas de la violencia escolar son

las condiciones sociales, económicas y culturales del país) y la de casos particulares (generalmente ubicados en alguna área de la psicología y asumen que la violencia escolar como el resultado de factores vinculados con los propios sujetos y sus relaciones que establecen en las instituciones educativas). En la primera perspectiva las investigaciones se han fundamentado en tres teorías: de la reproducción, las desigualdades estructurales y la explicación culturalista; respecto a la segunda perspectiva, los trabajos han sido de carácter cuantitativo y cualitativo. Entre las conclusiones, menciona que estudiar la violencia escolar exclusivamente bajo alguna de esas perspectivas sería un reduccionismo teórico; por ello, señala que uno de los desafíos importantes sería identificar y distinguir cuál es el impacto de los factores y condiciones macroestructurales y cuál de los elementos internamente escolares como los detonadores de la violencia escolar.

En Paraguay, López y Houdin (2012) plantearon que a pesar de que la violencia se reproduce en microespacios como en la familia y la escuela, sugieren no perder de vista que esas violencias forman parte de un entramado de procesos más amplios o de violencias estructurales. Señalaron que algunas de las violencias que denominaron silenciosas, identificables en las escuelas del país, fueron el hostigamiento entre pares (*bullying*), el ciberacoso, la intimidación, el sexismo, acoso sexual y violencia por razones de género; pero advierten que las peleas entre estudiantes de instituciones vecinas y, a la vez rivales, fueron una constante. También, subrayaron la necesidad de considerar que muchas situaciones de maltrato infantil tanto en la familia como en las escuelas se deben al uso y abuso de poder por parte de los adultos y concordaron en sostener que la violencia es una clara negación de los derechos humanos como la libertad, la igualdad y la vida.

Por la encomienda del gobierno de Nicaragua, Ortega (2005) como parte de un amplio estudio efectuado en Managua con cinco mil 855 estudiantes de primaria y secundaria, presentó los resultados obtenidos específicamente con estudiantes de primaria. La autora inicialmente resaltó que en el contexto centroamericano las investigaciones en el área se han acotado en los temas de inseguridad ciudadana y particularmente en *las maras*. El objetivo del estudio fue describir cómo conviven los estudiantes en el contexto escolar y social próximo y su impacto en la presencia de violencia interpersonal. La investigadora

concluyó que en el país hay mayor incidencia de violencia física, robos y abusos sexuales que respecto en la región europea. Asimismo, consideró preocupante la alta frecuencia de violencia de tipo sexual, dado que uno de cada cien estudiantes se ven involucrados en estas situaciones y, a diferencia de otras investigaciones, aquí se halló que los niños fueron los más implicados o más propensos en padecer esos abusos.

En la ciudad de Montevideo, Uruguay, se desarrolló un trabajo con padres, estudiantes y profesores de una primaria, una secundaria y una escuela técnica, donde se empleó como estrategia el taller, que consistió en dibujar un *identikit* de los personajes involucrados en una situación hipotética de violencia para posteriormente pasar a comentarios respecto a ello. Lo que se encontró es la nula vinculación entre los conocimientos que se generan en el aula con las situaciones de vida de los estudiantes y, además, no hubo reflexión ni retroalimentación entre docentes y alumnos sobre eventos de violencia ni respecto a las posibles circunstancias sociales que las potencian. Por eso, con base en el análisis de literatura y los resultados del estudio, el autor propuso ver y estudiar el problema de la violencia en la escuela desde el propio sistema educativo, el papel de cada centro y actor escolar, como una alternativa para dejar de responsabilizar únicamente a los estudiantes sobre este tipo de conductas (Giorgi, 2012).

En México, la violencia escolar se empezó a estudiar sistemáticamente a partir de la década de los años noventa (Gómez y Zurita, 2013; Saucedo y Guzmán, 2018); desde entonces, se ha relacionado con distintas variables, factores, enfoques y su nombre ha provocado cuantiosas acciones¹⁴ a través de los años.

¹⁴ Se han creado e implementado una serie acciones, programas y leyes para tratar la violencia escolar: Programa de Educación Preventiva Contra Adicciones (PEPCA), creado y puesto en función en 1994 en las escuelas de nivel básico del Distrito Federal; Programa Educación Preventiva Contra el Consumo de Drogas (DARE, por sus siglas en inglés), importado de Estados Unidos e implementado en México en 1999; Plan Operativo de Seguridad Escolar de 1998 y el Plan para la Prevención y Vigilancia de Conductas Ilícitas en el Estado de Veracruz; en el año 2000 se crea el Programa Integral de Seguridad Pública e Impartición de Justicia en el D.F., dentro del cual se desarrollan e implementan las estrategias o modelos de “Mochila segura”, “Sendero y escuela segura”, “Parador seguro” y, para 2002 se originó el Programa Integral de Seguridad Escolar (González, 2014). La aplicación de “Mochila segura” llevada a otros estados de la república se incorporó posteriormente como un elemento del Programa de Escuela Segura de 2007 (Hernández, 2014). En 2001 en el D.F. operó el programa “Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo”; En Baja California en el 2000 surge el Programa de formación ciudadana contra la corrupción y el crimen; En 2001 se crearon el Programa de Protección y Seguridad de Instalaciones y Escuelas en Coahuila, el Programa Lobo para alejar a los jóvenes de las pandillas, los operativos antipandillas

y anti porros y el Código Águila para prestar auxilio a escuelas, ambos en el Distrito Federal (González, 2014). También se ensayó el Programa “Cero tolerancia. Respeto total”, en el estado de Chihuahua (González, 2014), al parecer este tipo de programa tuvo su origen o influencia de la teoría de las “ventanas rotas” surgida en los años 90, aplicada para atender la seguridad pública en Nueva York (Furlán y Spitzer, 2013); Unidad de Protección Ciudadana para escuelas y las acciones de vigilancia que realizan la Patrulla escolar, integrada por padres de familia, en el Distrito Federal, y el programa denominado El niño y el policía, al sur del país, en Yucatán (González, 2014); Programa Escuela Segura [PES], creado en 2007 e implementado en el ciclo escolar 2007-2008 en educación básica, se originó como uno de los programas de la Estrategia Nacional de Seguridad Pública “Limpiemos México”, del periodo federal 2006-2012 (González, 2014; Zurita, 2013b; Zorrilla, 2008), el cual, dos características lo distinguen: es el primer programa federal en atender la seguridad y violencia en las escuelas y surgió en la Presidencia de la República, la Secretaría de Seguridad Pública y la Procuraduría General de la República (Zurita, 2014); los otros dos programas como parte de la Estrategia nacional fueron Salud sólo sin drogas y Recuperación de espacios públicos (Rojano, 2016). Otras acciones son los Consejos Escolares de Participación Social, cuyo origen se ubica en la Ley General de Educación de 1993 (DOF, 2010). En 2011, se crea el Manual de Seguridad Escolar, enmarcado en el PES (SEP, 2011a). Proyecto a Favor de la Convivencia Escolar (PACE), de tipo preventivo y formativo, iniciado en el periodo escolar 2014-2015. El Protocolo de Actuación para una Escuela Libre de Violencia (SNTE, 2014). Como parte de la Política Nacional para una Escuela Libre de Acoso, en 2016 se crea y pone en marcha el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en todas las escuelas mexicanas de nivel básico (Saucedo y Guzmán, 2018; SEP, 2017). En el estado de Veracruz y como resultado del PES, se desarrolló el Programa Integral Veracruzano de Escuela Segura (PIVES), implementado desde 2007 en la entidad (Zurita, 2012). En el rubro legislativo, se disponen soportes legales de protección ante la violencia en contextos educativos y no educativos: en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2021) como lo estipulado por el artículo 3, párrafo tercero y criterios a y c de la fracción II; Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia [LGAMVLV] creada en 2007 (reformada en mayo de 2023), en cuyo artículo 5 fracción IV menciona “Violencia contra las mujeres: cualquier acción u omisión, basada en su género, que les cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte tanto en el ámbito privado como en el público” (p. 3); el artículo 12 indica “Constituyen violencia docente: aquellas conductas que dañen la autoestima de las alumnas con actos de discriminación por su sexo, edad, condición social, académica, limitaciones y/o características físicas, que les infligen maestras o maestros” (p. 6); asimismo, en el artículo 13 de esa ley se distinguen el hostigamiento sexual y el acoso sexual: el primero “es el ejercicio del poder, en una relación de subordinación real de la víctima frente al agresor en los ámbitos laboral y/o escolar. Se expresa en conductas verbales, físicas o ambas, relacionadas con la sexualidad de connotación lasciva”, mientras que el segundo “es una forma de violencia en la que, si bien no existe la subordinación, hay un ejercicio abusivo de poder que conlleva a un estado de indefensión y de riesgo para la víctima, independientemente de que se realice en uno o varios eventos” (p. 6). Sobre estos dos tipos de violencia sexual, el hostigamiento sexual está estipulado en artículo 259bis del Código Penal Federal, pero parece que el acoso sexual no está contemplado en esta normativa; el abuso sexual es otra expresión de violencia sexual, entendido “quien ejecute en una persona, sin su consentimiento, o la obligue a ejecutar para sí o en otra persona, actos sexuales sin el propósito de llegar a la cópula... se entiende por actos sexuales los tocamientos o manoseos corporales obscenos, o los que representen actos explícitamente sexuales u obliguen a la víctima a representarlos. También se considera abuso sexual cuando se obligue a la víctima a observar un acto sexual, o a exhibir su cuerpo sin su consentimiento” (Código Penal Federal, artículo 260, p. 164, reformado junio 2021). Por otra parte, la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes de 2014 (reformas a los artículos 47 y 105, publicado el 11 de enero de 2021, respecto a prohibir cualquier tipo de violencia, en particular el castigo físico y humillante); reformas a la Ley General de Educación (2019): capítulo I, de la función de la nueva escuela mexicana, art. 12, fracciones IV, V y art. 13, fracciones I, II; capítulo II, de los fines de la educación, art. 15, fracciones II, III, IV, V, VI, IX, X; capítulo III, de los criterios de la educación, art. 16, fracciones I, III, VIII; capítulo V, de los planes y programas de estudio, art. 30, fracción XXI y capítulo X, del educando como prioridad del SEN, art. 72, fracciones II, IV, art. 73 y art. 74; Reformas a los artículos 323 y 423 del Código Civil Federal, publicadas el 11 de enero de 2021, respecto a prohibir los castigos físicos y humillantes. En el plano estatal algunas leyes son la promulgación de la Ley de Seguridad Integral Escolar Para el Estado Libre y Soberano de Puebla en 2011; Ley para la Promoción de la Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar del Distrito Federal en 2012; Ley de Seguridad Escolar para el Estado de Tamaulipas en 2008; Ley de Seguridad Escolar para el Estado de Sonora en 2009;

Con relación a la disciplina, se reconoció la importancia de considerar la teoría de las normas para analizar los problemas de convivencia, disciplina y violencia en las escuelas (Pasillas, 2002); referente a la distinción entre disciplina y violencia, la primera tiene que ver con la creación de un adecuado clima educativo y que a veces se recurre a la violencia para desarrollarla (Zambrano et al., 2002); tocante a la indisciplina, se concluyó que profesores como alumnos confluyen en la construcción de las problemáticas en la escuela (Saucedo, 2005).

También, los estudios iniciales de violencia escolar se realizaron en gran medida por disciplinas del área de la salud (médicos y psicólogos) atendiendo prioritariamente los

Ley de Seguridad Integral para el Estado de Nayarit en 2010; Ley 303 contra el Acoso Escolar para el Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave en 2011 [en 2016 cambió el nombre por Ley de Prevención y Atención del Acoso Escolar para el Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave [con reformas en 2017] y la Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia en 2008 y la Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en 2015, igualmente en esta entidad (González, 2014; Zurita, 2013b; Zurita, 2012; Limón, 2016). En la Ley de Prevención y Atención del Acoso Escolar para el Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave (2017) el artículo 4 fracción I cita que el Acoso escolar es “el uso intenso o repetido, por uno o más estudiantes, de expresiones escritas, verbales o visuales, realizadas por cualquier medio, o un acto físico, gesto o cualquier combinación de ellos, dentro o fuera de su centro educativo, dirigidos en contra de otro estudiante que se encuentre indefenso, con el propósito de: a) Causarle daño físico o emocional, o daños a su propiedad; b) Colocarlo en una situación de temor razonable de daños a su persona, dignidad o propiedad; c) Generarle un ambiente hostil dentro de la escuela; d) Violarle sus derechos en la escuela; y e) Alterar material y sustancialmente el proceso educativo, así como el funcionamiento pacífico y ordenado de una escuela”; en esta misma ley se prescribe que las modalidades en que puede darse el acoso escolar es “I. Físico: Cuando hay una agresión o daño físico a un estudiante, o a su propiedad; II. Verbal: Cuando hay un daño emocional a un estudiante mediante insultos, menosprecio y burlas en público o privado; III. Psicológico: Cuando existe persecución, sometimiento, tiranía, intimidación, hostigamiento, chantaje, manipulación o amenaza contra un estudiante, incluidas las gesticulaciones y obscenidades mediante señas, miradas o expresiones corporales que lastimen su dignidad y autoestima; IV. Cibernético: El que se realiza mediante el uso de cualquier medio electrónico como internet, páginas web, redes sociales, blogs, correos electrónicos, mensajes, imágenes o videos por teléfono celular, computadoras, videograbaciones u otras tecnologías digitales; V. Sexual: Toda aquella discriminación y violencia contra otro alumno relacionada con su sexualidad, así como el envío de mensajes, imágenes o videos con contenidos eróticos o pornográficos por medio de tecnologías digitales que denoten obscenidad, tocamientos, hostigamiento, acoso o abuso de orden sexual; y VI. Exclusión social: Cuando el estudiante víctima es notoriamente excluido y aislado, o amenazado con serlo, de la convivencia escolar por razones de discriminación de cualquier tipo” (artículo 12); el artículo 40 menciona la creación del Registro Estatal para el Control del Acoso Escolar, sin embargo, en la realidad no se dispone aún de dicho registro en el estado de Veracruz. Respecto a las sanciones para los autores o cómplices de acoso escolar, el artículo 44 indica la “I. amonestación privada; II. tratamiento; III. suspensión de asistencia a clases; y IV. transferencia a otra escuela”. No obstante, “Cuando la gravedad de la conducta de acoso escolar tuviere consecuencias penales, y el presunto autor o cómplice sea mayor de doce años y menor de dieciocho años de edad, se procederá conforme al Plan de Intervención; y de inmediato, se dará parte a la autoridad competente para proceder conforme a lo dispuesto por la Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes” (artículo 46). Asimismo, el personal de la escuela puede ser sancionado cuando incurra en acciones como “tolere o consienta el acoso escolar o represalias” (artículo 47).

temas de adicciones y violencia intrafamiliar (Furlán, 2003). Posteriormente, la investigación se concentró mayormente en el sector educativo, reconociendo el problema y las prácticas violentas manifestadas en las escuelas (Gómez, 2005; Furlán, 2005); se ha considerado la edad, género, contexto social y nivel socioeconómico familiar como variables que configuran los eventos violentos (Aguilera et al., 2007; Lozano y González, 2008); asimismo, los trabajos se han dirigido a cuestiones de género, empleando la noción de respeto como una de las alternativas para identificar y distinguir expresiones de violencia de género en estudiantes de secundaria (Pereda, 2009), violencia de género en mujeres con baja escolaridad y alto nivel de pobreza en comunidades de Guadalajara (Vidales, 2007), y como los aspectos de raza, sexo y orientación sexual son variables influyentes en ser objeto o sujeto perpetrador de violencias directas o indirectas (Mingo, 2010).

El *bullying* o acoso escolar se asume como un tipo de violencia en la escuela y la importancia de recuperar la voz de los actores para distinguir entre el *bullying* y una convivencia ruda como forma de interacción normal entre pares (Rivero et al., 2009); el reconocimiento de que no todos los casos de violencia en la escuela significan *bullying* y que la práctica acosadora en situaciones de *bullying* se ejerce para crear una imagen de dominio (Gómez, 2013).

Respecto al ciberbullying se ha encontrado que en estudiantes universitarios el celular es el medio por donde se efectúa la mayor ciberviolencia y en la mayoría de los casos el acosador es de género masculino (Velázquez, 2013). En secundaria se halló que la tercera parte de una muestra de 455 estudiantes reconocieron ser acosadores, víctimas o tuvieron conocimiento de alguien que padeció ciberviolencia por mensajes de texto por celular (Velázquez, 2010).

En el tema de las adicciones, el consumir tabaco y alcohol mantuvieron una estrecha relación y que los jóvenes tuvieron más probabilidad de consumir estas sustancias cuando no vivían con ningún padre o cuando cohabitaban con jóvenes de mayor edad que las consumían (Urquieta et al., 2006). Respecto al narcotráfico, delincuentes ejercen funciones

de venta de droga y de violencia dentro y en la periferia de las escuelas, incluso en escuelas de educación primaria (Romero, 2011), y la colusión de los jóvenes por el narcotráfico en la forma de victimarios y víctimas cuyas violencias ejercidas por el narco, por un lado, fungen papeles de socialización negativa para las mismas juventudes (modelos, aprendizajes) y, por otro lado, son producto de las circunstancias estructurales de la sociedad (Reguillo, 2012).

Otros estudios han indicado que “maestros y directivos señalan que los alumnos son cada vez más “agresivos”, “groseros”, “provocadores” y ven a las condiciones sociales y familiares como la causa principal” (Furlán, 2005, p. 634). Por su parte, Gómez (2005) identificó que estudiantes de primaria cometían actos de daño físico como pellizcarse hasta sangrar, morderse la uñas desesperadamente, orinarse cuando se les gritaba, empujar, coscorronear, cachetear, entre otros actos. Lo interesante de estos comportamientos violentos es que se consideraron *normales*, como juegos o travesuras, que se generan y reproducen en la escuela. En el estudio de Gómez (2013a) maestros de secundaria reportaron haber sufrido insultos, intimidaciones, faltas de respeto y desafíos a su autoridad por parte del alumnado.

En el trabajo de Carrillo y Prieto (2013) se identificó el etiquetamiento social entre estudiantes de secundaria debido a aspectos físicos y vestimenta, rechazo, manipulación para que compañeros se hagan pequeñas heridas en el dorso de las manos y brazos, hostilidad encubierta (lenguaje grotesco, miradas, posturas corporales desaprobatorias), promoción de aislamiento (evitar que compañeros jueguen o hablen con otros compañeros), apodosos despreciativos y agresiones físicas anticipadas como autodefensa. Por su parte, Joffre-Velázquez et al., (2011) encontraron altos porcentajes de estudiantes involucrados en situaciones de *bullying* en una secundaria de Tamaulipas. Reportaron 20.5% víctimas, 13.1% agresores y 27.4% víctimas-agresores. Las principales formas de acoso fueron los insultos y los apodosos 40.9%; las burlas y humillaciones 16.5% y el daño físico a través de empujones, golpes y patadas 5.9%. En Tlaxcala, Carro y Lima (2020) en un estudio comparativo encontraron mayor presencia de violencia en la primaria rural que en la urbana, cuyos tipos más frecuentes fueron la interrupción en el aula y la violencia verbal

entre estudiantes y se concluyó que la incidencia de violencia es reflejo del contexto familiar, social y cultural.

En el reporte de MEJOREDU (2021) se mencionó que los tres enfoques que se han ensayado para prevenir la violencia son I) el de seguridad y tolerancia cero; II) el enfoque de factores de riesgo y de protección, donde los primeros aumentan la posibilidad de consecuencias negativas para la salud, el proyecto personal o calidad de vida, mientras que los segundos fomentan el crecimiento y fortalecen la resiliencia ante situaciones riesgosas. Los factores de riesgo pueden ser: personales (enfermedades, consumo de sustancias nocivas o situaciones que afectan el desarrollo físico o mental), del entorno familiar (violencia en el hogar y las relaciones con los padres), del entorno social (pobreza, inseguridad alimenticia, violencia) y del ámbito escolar (falta de motivación por la escuela, la ausencia de autocontrol, la participación en pandillas); a su vez, los de protección involucran toda la gama de satisfacción de necesidades básicas personales dentro del seno familiar, una educación de calidad que fomente el desarrollo integral, ocupación positiva del tiempo libre, redes sociales de apoyo y oportunidades de participación; y III) el enfoque pedagógico o formativo, el cual, considera que los conflictos que emergen en el día a día escolar son un espacio de aprendizaje cívico y social que permite, a través de la participación de todos los actores de la comunidad, crear instituciones y sociedades libres de violencia.

En tal reporte se concluyó que las poblaciones y situaciones con mayores posibilidades de sufrir violencia son los estudiantes con alguna condición de vulnerabilidad (como discapacidad, bajo nivel socioeconómico), las mujeres de escuelas indígenas y las escuelas en zonas urbanas; mientras que con mayores posibilidades de ejercer o presentar violencia son los estudiantes que perciben a sus familias como conflictivas o quienes sólo viven con algún padre, los estudiantes de género masculino, las escuelas percibidas por los estudiantes como extremas estrictas o permisivas tanto en lo académico o en las normas y los estudiantes que consumen alcohol o tabaco. Respecto a la frecuencia de violencia escolar, la quinta parte de las y los estudiantes de secundaria reportaron haber sufrido el

fenómeno y que la violencia que ocurre con menor frecuencia es la publicación de materiales ofensivos en internet.

En el Estado de Veracruz, Andrade (2020) señaló que los adolescentes y jóvenes universitarios de Coatzacoalcos elaboran los referentes a la política de acuerdo a las relaciones que establecen con la familia, los pares y los medios de comunicación, donde los temas de la asignatura de formación cívica y ética tienen poco impacto en esta construcción. Además, se encontró que la mayoría de los varones relataron prevalencia de *bullying* en las escuelas, mientras que las chicas atestiguaron acoso sexual dentro de las instituciones educativas y en su colonia.

De forma similar, en la ciudad de Veracruz en un estudio con niños y adolescentes de entre 10 y 14 años y jóvenes de 15 a 24 años se destacaron tres cosas: 1) continuidad o relación entre las violencias que los niños y jóvenes viven en los espacios público, escolar y local, pero los datos señalaron una comprobación parcial, dado que, si bien hay formas de agresión superpuestas, su intensidad y magnitud varían; 2) las formas de agresión en los centros escolares que los participantes narraron fueron los apodos, los insultos y acoso por razones de género; y 3) los jóvenes relacionaron el concepto de ciudadanía con algunas responsabilidades y derechos (Treviño, 2020).

Por su parte, Zavaleta et al., (2020) reportaron que de 311 adolescentes y jóvenes de 15 a 24 años de edad (promedio de edad 17.8 años) de colonias periféricas de Poza Rica, Xalapa, Veracruz y Coatzacoalcos, el 20.5% y el 37.9% declararon sentirse inseguros en la calle y en la escuela, respectivamente; entre el 5% y el 23% afirmaron haber sido víctimas de algún tipo de violencia; en las cuatro ciudades hubo presencia de una variedad de tipos de violencia escolar y, en promedio, el 51.4% de los informantes consideraron que uno de los efectos de la violencia escolar es que afecta el ejercicio de su derecho a la educación. Con base en este diagnóstico, Zavaleta (2020) hizo una comparación de los resultados. Entre los elementos que se mencionaron fueron: las cuatro ciudades mantuvieron altas tasas de violencia intrafamiliar, escolar, juvenil y desapariciones forzadas y tal parece que existió la opinión generalizada (de acuerdo a los informantes entrevistados) de que los contenidos

de formación cívica y ética son actuales respecto a los problemas vigentes, pero con poco impacto en la convivencia escolar entre estudiantes dado que no se practican y refuerzan en otros espacios, como en la familia.

En un estudio con niños y jóvenes de Poza Rica, se encontró que en promedio el 11.5% y 8.5% consideraron inseguro la calle y la escuela, respectivamente y el 10.5% afirmó que la violencia afecta su derecho a la educación. Entre los tipos de violencia más frecuentes en los centros escolares fueron los apodos, insultos, rumores negativos, golpes y robos (Córdova y González, 2020).

En otro trabajo, entre el 8% y el 28% de jóvenes escolarizados de entre 15 y 24 años de edad de Chiltoyac y de algunas colonias periféricas de Xalapa, indicaron haber sufrido algún caso de violencia, y algunos de los efectos señalados fueron la inhibición en la participación ciudadana y el ejercicio del derecho a la educación (54.1%). Además, el 17.9% y el 11.3% narraron que no se sentían seguros en la calle y la escuela, respectivamente. También, entre el 14% y el 94% de los participantes afirmaron que en el espacio escolar las violencias de mayor prevalencia fueron las burlas y aislamiento, mientras que, por género, entre los hombres se reportaron la violencia física y entre las mujeres las humillaciones (Zavaleta, 2020a).

Por último, algunos estudios han identificado vínculos entre las manifestaciones de violencia escolar con aspectos de la denominada violencia simbólica¹⁵. Por ejemplo, se

¹⁵ En la teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron (1996), se menciona que en el proceso educativo “Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (p. 45). Entonces se observa que la (AP) ejerce violencia simbólica en dos sentidos: por el poder arbitrario y por los significados culturales impuestos. El primer sentido alude básicamente a las relaciones de fuerza que individuos, grupos o clases establecen en la acción pedagógica. Así, por ejemplo, una de las funciones explícitas de la escuela es formar a los estudiantes para desempeñar efectivamente una profesión, lo cual, es mediado o facilitado por personal académico capacitado en ofrecer dicha formación. Pero esta educación se da bajo relaciones tensas que desarrolla precisamente ese grupo profesional reconocido social e institucionalmente para ejercer legítimamente autoridad. El segundo sentido atañe a lo que es transmitido o enseñado. Parece que los autores quisieron indicar con la expresión, por un lado, el hecho de que la escuela no sólo enseña contenidos, conocimientos o cultura objetiva y neutra, sino también ciertos significados que preservan el statu quo social de los grupos y clases dominantes. Siguiendo el ejemplo mencionado, una de las finalidades esenciales de la escuela es formar buenos ciudadanos, con el elemento tácito de que sean respetuosos del Estado, las leyes y las instituciones oficiales, a pesar de que éstos cometan violaciones o incumplan deberes con los ciudadanos y; por otro lado, ¿cuáles son

subrayó que “las pandillas escolares y en torno a las escuelas constituyen una nueva forma de solidaridad mediante la cual los jóvenes resisten, en microgrupos, la desintegración familiar y la disciplina escolar” (Zavaleta, 2020, p. 88), o “... se refugian en relaciones de pares reales y virtuales, pero participan, sin diferencias de género, en las microviolencias escolares: riñas, acosos, rumores, daño de inmuebles; robo cotidiano de uniformes, dinero y útiles escolares, viejas prácticas que se han naturalizado...” (Zavaleta, 2020a, p. 56), dado “el hecho de que muchos alumnos sean formalmente incluidos, pero culturalmente excluidos del sistema educativo alimenta los fenómenos de violencia” (Giorgi, 2012, p. 146).

De las investigaciones presentadas en el contexto veracruzano se desprendieron algunas afirmaciones importantes para el tema central de esta de tesis: a) hay presencia de violencia escolar en el Estado de Veracruz y su capital Xalapa; b) niños, niñas y jóvenes han sido víctimas de violencia en otros espacios diferentes al escolar, como la calle o

los elementos o criterios legitimadores para seleccionar los contenidos culturales que han de ser enseñados en la escuela? y, sobre todo, ¿quiénes seleccionan esos criterios? (Bourdieu y Passeron, 1996). Ahora bien, toda esa acción pedagógica (AP), conlleva un trabajo pedagógico (TP) desarrollado durante cierto tiempo (de ahí los distintos niveles educativos fraccionados en la educación básica, media superior y superior), para cumplir ciertas finalidades educativas que, en el marco de esta teoría, —se le denomina *habitus* “como sistema de esquemas de pensamiento, de percepción, de apreciación y de acción” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 80)—, resultado de la interiorización de los significados culturales transmitidos. Es tan grande el poder del (TP), que los autores lo asumen “al menos tan eficaz a largo plazo como la coacción física” (p. 77). Según Bourdieu y Passeron (1996), una de las herramientas sutiles empleadas en el sistema educativo para imponer el arbitrario cultural es “...el principal mecanismo de la imposición del reconocimiento de la cultura dominante como cultura legítima y del correspondiente reconocimiento de la ilegitimidad de la arbitrariedad cultural de los grupos o clases dominadas reside en la exclusión, que quizá no tiene nunca tanta fuerza simbólica como cuando toma la apariencia de autoexclusión [...] uno de los efectos menos percibidos de la escolaridad obligatoria consiste en que consigue de las clases dominadas el reconocimiento del saber y del saber hacer legítimos (por ejemplo, en el derecho, la medicina, la técnica, las diversiones o el arte), provocando la desvalorización del saber y del saber hacer que esas clases dominan efectivamente (por ejemplo, derecho consuetudinario, medicina doméstica, técnicas artesanales, lengua y artes populares o todo lo que enseña la <<escuela de la bruja y el pastor>>, según la expresión de Michelet) y formando de este modo un mercado para los productos materiales y sobre todo simbólicos cuyos medios de producción (en primer lugar los estudios superiores) son casi un monopolio de las clases dominantes (por ejemplo, diagnóstico médico, consulta jurídica, industria cultural, etc.)” (pp. 82-83). La leyenda por sí misma ejemplifica en exceso la realidad de la educación actual. La teoría de la reproducción permite observar que la violencia simbólica expresada en las instituciones educativas, algunas veces de forma explícita y las más de modo implícito (mediante los contenidos curriculares, organización institucional, rituales educativos, disciplina y normas escolares, relaciones didácticas verticales, modelos sexistas, tendencia a uniformar, etiquetamiento, estigmatización, exclusión, etc.), podría ser una de las condiciones ante la que los estudiantes reaccionan, resisten o manifiestan su desacuerdo, respuestas que podrían ser expresadas a través de violencia.

colonia; c) la violencia afecta la formación ciudadana de los estudiantes (como la participación ciudadana), el ejercicio y disfrute del derecho a la educación.

En este apartado se intentó presentar un vistazo de lo que se ha estudiado, dicho y encontrado respecto a la violencia escolar, pero también resulta pertinente plantear algunos elementos críticos de esa producción científica y evaluar las propias investigaciones en el campo.

Siguiendo a Zurita (2019) parece que al menos en México las indagaciones empíricas de la violencia escolar adolecen de limitaciones que urge considerar y superar en estudios posteriores: I) existe mucha información y datos sobre violencia escolar, producto de estudios alimentados de diversas perspectivas y metodologías, pero aún persisten deficiencias de conocimiento sobre el problema; II) las investigaciones realizadas en las escuelas ven y tratan a los estudiantes como simples informantes del fenómeno violencia escolar y no como participantes ni mucho menos como constructores de conocimientos valiosos acerca de por qué y cómo de esas situaciones, lo cual, se traduce en la carencia de teorizaciones directas por parte de quienes las viven, útiles para fundamentar o enriquecer estrategias y políticas de solución del fenómeno y; III) la paradójica situación de que se prescribe formalmente formar estudiantes con valores cívicos y éticos, que sean ciudadanos participativos y responsables por el bien común, pero en la práctica se les niega el papel de participar, escuchando y retomando su voz propositiva y de decisión sobre cómo atender problemas que les afectan cotidianamente (como la violencia escolar), negándoles las condiciones de una formación democráticamente participativa y violándoles los principios de inclusión, equidad, respeto y ejercicio de derechos humanos.

Estas observaciones invitan a reconsiderar el papel que se les ha adjudicado a los alumnos en los procesos de investigación en el área. Si los estudiantes son los principales involucrados y afectados en el fenómeno de la violencia escolar, es razonable que son ellos los principales actores que más saben sobre el tema y, por lo tanto, su papel de “informantes” debería replantearse. Por esta razón, alcanzar los objetivos de investigación

anunciados abajo involucra la recuperación de las voces y narrativas de los estudiantes y profesores vistos en esta tesis como coparticipes y genuinos constructores de conocimiento.

1.5 Objetivos de investigación

Objetivo General

Analizar la relación entre los aprendizajes básicos de ciudadanía y la violencia escolar en estudiantes de telesecundarias en contextos de baja y alta violencia en Xalapa, Veracruz.

El logro de este objetivo general será posible mediante tres objetivos particulares:

- 1.- Caracterizar los aprendizajes básicos de ciudadanía y la violencia escolar en estudiantes de cuatro telesecundarias en contextos de baja y alta violencia.
- 2.- Analizar diferencias en los aprendizajes básicos de ciudadanía y la violencia escolar en estudiantes de cuatro telesecundarias en contextos de baja y alta violencia.
- 3.- Identificar relaciones entre los aprendizajes básicos de ciudadanía y la violencia escolar en estudiantes de telesecundarias en contextos de baja y alta violencia.

2 PROPUESTA METODOLÓGICA

2.1 Tipo de estudio

En esta investigación se implementó una metodología mixta¹⁶ para responder a la pregunta mixta de investigación y lograr los objetivos planteados. Asimismo, este trabajo estuvo orientado por dos hipótesis que buscaron correlaciones: una para establecer relaciones entre los aprendizajes básicos de ciudadanía y la violencia escolar: a mayores valores (puntajes) en aprendizajes básicos de ciudadanía hay menor manifestación de violencia escolar en estudiantes de telesecundaria (referida en el apartado 3.4); y otra comparativa entre la violencia escolar y el contexto de violencia: existe mayor manifestación de violencia escolar en las telesecundarias ubicadas en contextos de alta violencia (mencionada en la sección 1.3).

Por las diversas causas y consecuencias que revisten la violencia escolar se asumió que los supuestos pragmáticos de la metodología mixta permiten un acercamiento sólido a nuestro objeto de estudio. Por ello, siguiendo a Hernández y Mendoza (2018):

- I. Se reconoce una realidad intersubjetiva, construida con base en la realidad objetiva y la realidad subjetiva. En este trabajo se intentó abordar la realidad objetiva mediante el empleo de dos instrumentos aplicados a estudiantes de telesecundaria, uno para medir los aprendizajes básicos de ciudadanía y otro para medir la violencia escolar. Respecto a la realidad subjetiva, los participantes del estudio construyeron narrativas que fueron recuperadas a través de entrevistas semiestructuradas para el caso de profesores y grupos focales con estudiantes.
- II. Los fenómenos y la investigación se dan en un contexto que es relativo. Con la convicción de que el fenómeno de violencia escolar se manifiesta en un contexto

¹⁶ Los métodos mixtos son “un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio” (Hernández y Mendoza, 2018, p. 612); para Creswell (2014), “los métodos mixtos implican la combinación o integración de investigación y datos cualitativos y cuantitativos en un estudio de investigación” (p. 43).

espacial y temporal donde confluyen e interactúan un conjunto de procesos, aspectos y actores, se retomaron distintos contextos de violencia como una ventana de análisis de la violencia escolar.

- III. Complementación, lograr mayor comprensión y entendimiento del problema al emplear métodos cuantitativos y cualitativos. Enlazado con el primer supuesto, se partió de la idea de que este estudio de violencia escolar necesitaba cantidades, datos duros, números y porcentajes para identificar, por ejemplo, frecuencias de tipos de violencia escolar manifestadas, número de estudiantes victimizados y otras cifras para poder establecer correlaciones o asociaciones entre los conceptos o variables manejados, pero también requirió calidades, información suave, narraciones de experiencias y opiniones de profesores y estudiantes que ofrecieran sentido a los resultados, que abonaran en la interpretación del por qué y cómo.
- IV. Realizar investigaciones que funcionen, que mejoren el mundo, utilizando los métodos de investigación más adecuados para ayudar a entender al universo para hacer aplicaciones que mejoren nuestra calidad de vida. Afín al sustento pragmático, este trabajo estuvo orientado en hacer aportaciones útiles sobre cómo se relacionan las variables tratadas que permitieran guiar estudios subsiguientes y ofrecer elementos para la discusión del fenómeno.

2.2 Diseño de investigación

En este estudio se empleó un diseño de investigación no experimental¹⁷, desarrollado secuencialmente en dos etapas de forma transversal en cada una de las cuatro telesecundarias públicas seleccionadas de la ciudad de Xalapa, Veracruz: dos ubicadas en contextos de baja violencia y dos ubicadas en contextos de alta violencia.

La primera etapa —cuantitativa— tuvo como objetivo medir, analizar, describir y caracterizar los aprendizajes básicos de ciudadanía y la violencia escolar en estudiantes con

¹⁷ De acuerdo con Hernández et al., (2014) en este tipo de diseño no se manipulan deliberadamente las variables de estudio.

la finalidad de identificar correlaciones o asociaciones entre las variables. Los resultados de esta etapa también fueron de apoyo para seleccionar a los estudiantes participantes en la segunda etapa.

La segunda etapa —cualitativa— se implementó por dos razones: una, valorar y recuperar las voces, opiniones, experiencias y narrativas de los estudiantes y profesores con la intención de atender el llamado que hace Zurita (2019): muchas veces estos actores (principalmente los alumnos) son invisibilizados o no tomados en cuenta en los estudios de violencia escolar; y dos, disponer de información complementaria para profundizar y contextualizar los resultados de la etapa cuantitativa.

En este estudio, la etapa cuantitativa tuvo mayor preponderancia y centralidad respecto a la etapa cualitativa (Hernández y Mendoza, 2018). Visto en conjunto, el proceso de inserción en el campo de estudio involucró del 18 de noviembre de 2021 al 08 de marzo de 2022 (se prolongó debido a vacaciones de diciembre en educación básica, procedimientos de gestión y principalmente por las suspensiones ocasionadas por la pandemia).

Precisamente por dicha contingencia sanitaria se resalta que la educación ciudadana escolarizada desarrollada a través de un conjunto de acciones y actividades en horarios definidos, aulas, espacios diversos y de “cara a cara” tangibles con la presencia física entre estudiantes y docentes y entre todo el personal de cada centro educativo fue objeto de un cambio drástico debido a la aparición y veloz expansión del virus SARS-CoV-2 en 2019. Como respuesta preventiva ante esta pandemia conocida públicamente como Covid-19, en México se suspendieron las clases presenciales a partir del 23 de marzo al 17 de abril de 2020 implementando el programa Aprende en casa por Tv y en Línea para compensar la ausencia presencial de los estudiantes y profesores en las escuelas y fomentar el aprendizaje en familia (SEP, 2020).

Suspensión que se prolongó hasta el ciclo escolar 2020-21, continuando con el programa Aprende en casa II (SEP, 2020a) y Aprende en casa III para el periodo escolar

enero-julio de 2021 (SEP, 2021). Después de varios meses de confinamiento (17 meses) y no asistir presencialmente a las escuelas, en agosto de 2021 el Diario Oficial de la Federación emitió el acuerdo número 23/08/21 donde se determinó reanudar las actividades educativas de forma presencial para el ciclo escolar 2021-2022, iniciándose el 30 de agosto de ese año (DOF, 2021).

Por las anteriores circunstancias, las primeras inmersiones en el campo para obtener información y datos del fenómeno que ocupa el presente documento se realizaron a finales de noviembre de 2021, lo cual, significa que la recolección de datos con los participantes se hizo después de dos meses y medio de haber regresado a clases presenciales. Dicho regreso a clases presenciales implicó medidas de prevención sanitaria: un modelo de educación híbrida, esto es, el desarrollo alternado entre presencial y educación a distancia cuya presencia física fue asistencia voluntaria, división en subgrupos de los grupos existentes, evitar aglomeraciones o actividades grupales de tipo cívicas, de aprendizajes, deportivas o recreación, cancelación de recesos, distanciamiento físico entre estudiantes y profesores en aulas, uso de mascarillas... Esto es, el trabajo de campo se desarrolló en condiciones novedosas sin precedentes y, por lo tanto, se desconoce el impacto que esto pudo haber generado en los aprendizajes básicos de ciudadanía y la violencia escolar.

Como subraya Castillo (2021) las medidas sanitarias implementadas cambiaron de tajo las relaciones y medios de contacto cotidiano entre los infantes y adolescentes, avizorando efectos negativos en los aprendizajes alcanzados, la conducta y la salud física y psicológica. Asimismo, es importante tener presente que la literatura revisada y reportada sobre aprendizajes básicos de ciudadanía y violencia escolar emana de condiciones y dinámicas personales y sociales previas a la pandemia sanitaria. Mencionado esto, en la tabla 1 se hace una síntesis del andamiaje y componentes de la metodología mixta empleada.

Tabla 1

Objetivos y metodología mixta empleados en este estudio.

Objetivo general				
Analizar la relación entre los aprendizajes básicos de ciudadanía y la violencia escolar en estudiantes de telesecundarias en contextos de baja y alta violencia en Xalapa, Veracruz.				
Telesecundarias ¹⁸				
<ul style="list-style-type: none"> - 2 telesecundarias públicas del Municipio de Xalapa ubicadas en contextos de baja violencia: telesecundaria “A” y secundaria “B”. - 2 telesecundarias públicas del Municipio de Xalapa ubicadas en contextos de alta violencia: telesecundaria “C” y telesecundaria “D”. 				
Objetivos específicos	Metodología por emplear	Participantes por escuela	Técnicas/instrumentos de recolección de datos	Tipo de análisis y/o pruebas estadísticas
<p>Caracterizar los aprendizajes básicos de ciudadanía y la violencia escolar en estudiantes de cuatro telesecundarias en contextos de baja y alta violencia.</p> <p>Analizar diferencias en los aprendizajes básicos de ciudadanía y la violencia escolar en estudiantes de cuatro telesecundarias en contextos de baja y alta violencia.</p>	Cuantitativa	<p>-Telesecundaria “A” 76 participantes, 41 mujeres y 35 hombres.</p> <p>-Secundaria “B” 313 participantes, 167 mujeres y 146 hombres.</p> <p>- Telesecundaria “C” 43 participantes, 23 mujeres y 20 hombres.</p> <p>-Telesecundaria “D” 36 participantes, 20 mujeres y 16 hombres.</p>	<p>Instrumento de aprendizajes para la ciudadanía, [IAC en adelante] (Espinoza, 2020), (apéndice A).</p> <p>Cuestionario de Violencia Escolar [CUVE en adelante], (Álvarez et al., 2006), versión adaptada por Orozco et al., (2012) (apéndice B).</p>	Estadística descriptiva y estadística paramétrica y no paramétrica
Identificar relaciones entre los aprendizajes básicos de ciudadanía y violencia escolar en estudiantes de telesecundarias en contextos de baja y alta violencia.	Cuantitativa	Los mismos participantes	<p>-IAC</p> <p>-CUVE</p> <p>-Cuestionario sociodemográfico [CS en adelante], (apéndice C), elaboración propia con base en Hevia y Vergara-Lope (2021).</p> <p>-Estadística delictiva de la Secretaría de Seguridad Pública del</p>	Estadística descriptiva y estadística paramétrica y no paramétrica

¹⁸ Las telesecundarias “A” y “C” y la secundaria “B” fueron del turno matutino, mientras que la telesecundaria “D” del turno vespertino.

			Estado de Veracruz [SSPEV en adelante] (apéndice D).	
	Cualitativa	Una directora y siete profesores (4 mujeres y 3 hombres).	-2 entrevistas semi-estructuradas por cada telesecundaria con el apoyo de un guion (apéndice E)	Análisis de contenido de las unidades o segmentos narrativos
		27 estudiantes (13 mujeres y 14 hombres).	-1 grupo focal por cada telesecundaria (mismo guion, mínimo seis estudiantes por cada grupo focal)	

Nota: elaboración propia.

Selección de las telesecundarias

Para seleccionar las escuelas primero se solicitó y se dispuso de la estadística delictiva proporcionada por la SSPEV (apéndice D), donde se mencionan algunas colonias de Xalapa, Veracruz, con bajo y alto índice de violencia según seis delitos¹⁹ de alto impacto: homicidio doloso, privación ilegal de la libertad, robo de vehículo, robo a negocio, robo a casa habitación y robo a transeúnte. Posteriormente se identificaron las telesecundarias ubicadas en cada una de esas colonias y se seleccionaron cuatro secundarias de manera intencional de acuerdo a estudios previos que se habían realizado en dichas escuelas en el marco del proyecto Medición Independiente de Aprendizajes [MIA en adelante] a cargo de la directora de esta tesis. Se seleccionaron dos telesecundarias ubicadas en colonias con bajo índice de violencia y dos telesecundarias ubicadas en colonias con alto índice de violencia. Después se procedió a realizar las gestiones administrativas y procedimientos pertinentes para iniciar la investigación en campo.

¹⁹ Siguiendo a Zavaleta (2018) en el apartado 1.3 se mencionó que el delito es una forma de violencia. Por ello, es interesante observar que la violencia es una categoría más amplia que el delito dado que existen tipos de violencias que no están contempladas en el código penal y leyes y, por lo tanto, no son sancionadas. Por ejemplo, los gritos y apodos molestos.

Descripción general de las telesecundarias

Para resguardar los datos de identidad de las telesecundarias se les denomina con las letras A, B, C y D. De acuerdo con la estadística delictiva proporcionada por la SSPEV (2021) la telesecundaria pública “A” se ubica en una colonia de bajo índice de violencia.

La telesecundaria se ubica en una zona urbana con viviendas tradicionales y comercios. En la parte este, casi frente a la telesecundaria se encuentra un negocio de venta de jugos herbalife y a lado un taller de hojalatería y pintura automotriz; a una cuadra más adelante se identifica otra tienda de abarrotes, un negocio de lavandería, un minisúper fasti, una carnicería, un taller de herrería y aluminio, una pequeña parroquia y un local de purificación de agua. Al costado norte de dicha cuadra se encuentra en la esquina un minisúper oxo, otra tienda de abarrotes y un puesto de antojitos. Detrás de la escuela, esto es, por el lado oeste se encuentra la avenida federal Lázaro Cárdenas, pero el perímetro de la institución posee barda, lo cual, no permite visibilidad o contacto entre el personal de la comunidad escolar y el tránsito o las personas que se ubican afuera. Al sur de la institución, aproximadamente a 150 metros se identifica una tienda de abarrotes, un puesto de jugos naturales y tortas y un taller de servicio mecánico automotriz. A 400 metros se observa la entrada trasera de una plaza comercial donde hay un conjunto de comercios de giros diversos: restaurante, cafetería, botanero-bar, gimnasio, tienda de regalos, agencia de autos, banco, farmacia.

La escuela tiene una matrícula total estudiantil de 313 estudiantes, 156 mujeres y 157 hombres. Por grado escolar, hay 131 alumnos en primer grado, 67 en segundo y 115 en tercero. Cada grado escolar está dividido en los grupos a, b, c y d. El personal que labora en la institución son un director, 12 docentes (9 mujeres y 3 hombres), 3 secretarios (2 mujeres y 1 hombre) y 2 personas de limpieza (1 mujer y 1 hombre). En el estudio participaron 76 estudiantes (41 mujeres y 35 hombres), lo cual, significó el 24.2% de la matrícula total de la escuela. La edad de los participantes fue entre 12 a 16 años con un promedio de 13.29 años (DE=.921). De los 76 participantes, 21 (27.6%) vivían en la colonia con bajo índice de

violencia donde se ubicaba su escuela y 55 (72.4%) vivían en otras colonias no clasificadas por índice de violencia.

Con relación a infraestructura, departamentos, equipamiento y áreas de recreación, todo el perímetro tiene barda, con portón principal de entrada y salida de estudiantes y personal, con la opción de timbre por voz y cámara que permite desde la dirección escolar observar y escuchar a las personas que solicitan ingresar a la institución. En la parte lateral existe un portón secundario de entrada y salida, pero para uso de emergencia y exclusivo para personal académico, como el director. Hay cámaras de vigilancia fuera de la escuela y dentro de ella en ciertas áreas, como la cancha y en algunos pasillos. Cuenta con dirección, área de secretarías, 12 salones, salón de cómputo, cafetería, dos canchas (una grande techada y otra pequeña sin techar), 2 baños para estudiantes y baños para personal académico. No cuenta con departamentos o áreas de atención sobre asuntos psicológicos, de aprendizajes, de orientación educativa o de primeros auxilios. Es un inmueble pintado y no se perciben rayones o dibujos en las paredes o pupitres, ni tampoco se observan cristales rotos u otros desperfectos en los equipos o muebles. Las áreas verdes se observan cuidadas. Aproximadamente la escuela cubre un área de 4 000m².

Referente a los ajustes en la dinámica educativa por motivos de pandemia, el 30 de agosto de 2021 fue el regreso presencial a las actividades escolares en la nueva normalidad, donde se implementó un modelo de educación híbrida. Las clases se desarrollaron de manera alternada entre presencial y educación a distancia. Esto implicó que cada grupo de cada grado se dividiera en dos para asistir y desarrollar las clases respectivas, de forma que un día de clases consistía en que la mitad de alumnos de cada grado y grupo asistía y tomaba las clases de forma presencial, mientras que la otra mitad las recibía a distancia. En este sentido, al siguiente día las clases eran desarrolladas por cada mitad de estudiantes de forma inversa: quienes el día anterior habían tomado clases presenciales, al día siguiente esa mitad las desarrollaba a distancia.

Adicionalmente, al inicio, las clases presenciales fueron de asistencia voluntaria. Asimismo, las actividades educativas estuvieron reorganizadas y ajustadas a nuevos

requerimientos por cuestiones de prevención sanitaria, como evitar aglomeraciones o actividades grupales de tipo cívicas (hombres a la bandera), de aprendizajes, deportivas o recreación, distanciamiento físico entre estudiantes y profesores en aulas, uso de mascarillas, el horario de salida era distinto para cada grado, aunque sí había un pequeño receso entre clases.

La secundaria técnica industrial pública “B” de acuerdo con la estadística delictiva proporcionada por la SSPEV (2021) se encuentra en una colonia de bajo índice de violencia.

La secundaria se ubica en una zona urbana con viviendas residenciales y área comercial dado que en las proximidades se encuentra lo siguiente. La calle donde se ubica la escuela puede considerarse privada, ya que no es una calle o avenida principal y da la impresión que los vehículos y personas que transitan por la misma viven ahí o asisten a los establecimientos educativos y locales comerciales del área. La escuela, en la parte norte, es el último inmueble de una calle que no conecta o cruza con ninguna otra calle. En la parte frontal, se encuentran residencias y departamentos habitacionales. Al costado sur se encuentra un servicio de maternal, un puesto de antojitos, una tienda de abarrotes y una clínica dental. A 400 metros al sur la calle intercepta con una avenida en cuya esquina se identifica una plaza comercial con servicios de farmacia, cafetería, gimnasio, entre otros.

La escuela tiene una matrícula total estudiantil de 738 estudiantes, 373 mujeres y 365 hombres en el turno matutino. Por grado escolar, hay 236 alumnos en primer grado, 253 en segundo y 249 en tercero. Cada grado escolar está dividido en los grupos a, b, c, d, e y f. En la institución laboran un total de 62 personas, distribuidas por área de la forma siguiente: dirección (1 director, 1 subdirector, 1 coordinadora de servicios educativos, 1 coordinador de actividades académicas, 1 coordinador de actividades tecnológicas y 1 coordinador de apoyo de servicios educativos), docencia (20 mujeres y 11 hombres), administración (8 auxiliares administrativos: 6 mujeres y 2 hombres, 1 secretaria, 1 contralor y 1 almacenista), servicios educativos (2 orientadoras educativas, 6 prefectos: 4 mujeres y 2 hombres, 1 trabajadora social y 1 auxiliar) y 4 personas de intendencia (2

mujeres y 2 hombres). En el estudio participaron 313 estudiantes (167 mujeres y 146 hombres), lo cual, significó el 42.4% de la matrícula total de la escuela. La edad de los participantes fue entre 11 y 15 años con un promedio de 12.75 años (DE=.811). De los 313 participantes, 39 (12.5%) vivían en colonias con bajo índice de violencia (27 en la colonia donde se ubicaba su escuela y 12 en otras colonias), 8 (2.5%) vivían en colonias con alto índice de violencia y 266 (85%) vivían en colonias no clasificadas por índice de violencia.

Con relación a infraestructura, departamentos, equipamiento y áreas de recreación, todo el perímetro tiene barda, con puerta y portón principal de entrada y salida de estudiantes y personal, con la opción de timbre para solicitar ingreso. En la parte lateral norte existe un portón de entrada y salida de estacionamiento, pero exclusivo para personal que labora en la institución. Aproximadamente hay 40 cámaras de vigilancia, distribuidas en aulas, pasillos y canchas, pero no todas funcionan. Respecto a la infraestructura y equipamiento, la escuela tiene 2 laboratorios, 6 talleres, 1 biblioteca, 1 aula de medios, 3 canchas (fútbol, basquetbol (techada) y voleibol), cafetería, 18 aulas, 2 baños para alumnas y 2 baños para alumnos, 2 baños para uso del personal administrativo y baños con llave para uso del personal docente. Es un inmueble pintado y no se perciben rayones o dibujos en las paredes o pupitres, ni tampoco se observan cristales rotos u otros desperfectos en los equipos o muebles. Las áreas verdes se observan cuidadas. Aproximadamente la escuela cubre un área de 20 000m².

Respecto a los ajustes en la dinámica educativa por motivos de pandemia, el 30 de agosto de 2021 fue el regreso presencial a las actividades escolares en la nueva normalidad, donde se implementó un modelo de educación híbrida, esto es, las clases se desarrollaron de manera alternada entre presencial y educación a distancia, lo cual, también implicó que cada grupo de cada grado se dividiera en tres para asistir presencialmente al 33%. Al inicio del regreso a clases, la tercera parte de alumnos de cada grupo y grado asistía y tomaba las clases durante una semana de forma presencial, mientras que las otras dos terceras partes las recibía a distancia. En este sentido, a la siguiente semana las clases eran desarrolladas por cada tercio de estudiantes de forma inversa: quienes la semana anterior habían tomado clases presenciales, a la semana siguiente las desarrollaba a distancia.

Adicionalmente, las clases presenciales fueron de asistencia voluntaria. A partir de noviembre de 2021, las clases continuaron con el modelo híbrido, pero al 50%, es decir, cada grupo de cada grado se dividió en dos para asistir o tomar por semana las clases presenciales y a distancia. Asimismo, las actividades educativas estuvieron reorganizadas y ajustadas a nuevos requerimientos por cuestiones de prevención sanitaria, como evitar aglomeraciones o actividades grupales de tipo cívicas (hombres a la bandera), de aprendizajes, deportivas o recreación, distanciamiento físico entre estudiantes y profesores en aulas, uso de mascarillas, aunque sí había un pequeño receso entre clases.

La telesecundaria pública “C” se localiza en una colonia con alto índice de violencia (SSPEV, 2021).

La telesecundaria se ubica en una zona urbana con viviendas tradicionales y con algunos locales comerciales en las inmediaciones frontales de la cuadra como venta de antojitos, papelería y tienda de abarrotes. Detrás de la escuela, esto es, por el lado este, el perímetro de la institución posee barda, lo cual, no permite visibilidad o contacto entre el personal de la comunidad escolar y las viviendas que se ubican afuera.

La escuela tiene una matrícula total estudiantil de 203 estudiantes, 85 mujeres y 118 hombres. Por grado escolar, hay 57 alumnos en primer grado, 73 en segundo y 73 en tercero. Cada grado escolar está dividido en los grupos a, b y c. El personal que labora en la institución son un director, 9 profesoras, 3 secretarías auxiliares, 2 personas de servicios educativos (1 mujer (área psicología) y 1 hombre (unidad de servicios de apoyo a la educación regular) y 2 personas de limpieza (1 mujer y 1 hombre). En el estudio participaron 43 estudiantes (23 mujeres y 20 hombres), lo cual, significó el 21.1% de la matrícula total de la escuela. La edad de los participantes fue entre 11 y 15 años con un promedio de 13.19 años (DE=.880). De los 43 participantes, 1 (2.3%) vivía en una colonia con bajo índice de violencia, 15 (34.9%) vivían en colonias con alto índice de violencia (12 en la colonia con alto índice de violencia donde se ubicaba su escuela y 3 en otras colonias) y 27 (62.8%) vivían en colonias no clasificadas por índice de violencia.

Con relación a infraestructura, departamentos, equipamiento y áreas de recreación, todo el perímetro tiene barda, con portón principal de entrada y salida de estudiantes y personal, con la opción de timbre para las personas que solicitan ingresar a la institución. Hay cámaras de vigilancia fuera de la escuela y dentro de ella en ciertas áreas, como la cancha y en algunos pasillos. Cuenta con dirección, área de secretarías, 9 salones, aula de cómputo integrada con una pequeña biblioteca, cafetería, una cancha, baños para estudiantes que son compartidos por el personal académico. Dispone del área de atención sobre asuntos psicológicos, de aprendizajes o de orientación educativa. Es un inmueble pintado y no se perciben rayones o dibujos en las paredes o pupitres, ni tampoco se observan cristales rotos u otros desperfectos en los equipos o muebles. Las áreas verdes son mínimas y descuidadas. Aproximadamente la escuela cubre un área de 2 000m².

Referente a los ajustes en la dinámica educativa por motivos de pandemia, el 30 de agosto de 2021 fue el regreso presencial a las actividades escolares en la nueva normalidad, donde se implementó un modelo de educación híbrida, esto es, las clases se desarrollaron de manera alternada entre presencial y educación a distancia, lo cual, también implicó que cada grupo de cada grado se dividiera en dos para asistir y desarrollar las clases respectivas, de forma que un día de clases consistía en que la mitad de alumnos de cada grado y grupo asistía y tomaba las clases de forma presencial, mientras que la otra mitad las recibía a distancia. En este sentido, al siguiente día las clases eran desarrolladas por cada mitad de estudiantes de forma inversa: quienes el día anterior habían tomado clases presenciales, al día siguiente esa mitad las desarrollaba a distancia. Adicionalmente, al inicio, las clases presenciales fueron de asistencia voluntaria. Asimismo, las actividades educativas estuvieron reorganizadas y ajustadas a nuevos requerimientos por cuestiones de prevención sanitaria, como evitar aglomeraciones o actividades grupales de tipo cívicas (hombres a la bandera), de aprendizajes, deportivas o recreación, no había receso entre clases, distanciamiento físico entre estudiantes y profesores en aulas, uso de mascarillas, primero el horario de clases fue de 8am a 11am, posteriormente, a partir de septiembre-noviembre 2021 se amplió de 8am a 12pm.

Por último, la telesecundaria pública “D” se ubica en una colonia con alto índice de violencia (SSPEV, 2021).

La telesecundaria se ubica en una zona urbana con viviendas tradicionales. Aproximadamente a 200 metros de la escuela de la parte norte la calle termina y sólo se encuentran unas escaleras para comunicar con otra calle que se encuentra en la parte de arriba. Frente a la escuela sólo se encuentran viviendas y detrás de la institución es una pendiente intransitable. A 50 metros y 300-400 metros hacia la parte sur se encuentran dos tiendas de abarrotes, respectivamente.

La escuela tiene una matrícula total estudiantil de 62 estudiantes, 33 mujeres y 29 hombres. Por grado escolar, hay 26 alumnos en primer grado, 15 en segundo y 21 en tercero. Cada grado escolar está dividido en los grupos g y h. El personal que labora en la institución son una directora, 6 docentes (4 mujeres y 2 hombres), 1 secretaria y 1 persona de intendencia. En el estudio participaron 36 estudiantes (20 mujeres y 16 hombres), lo cual, significó el 58% de la matrícula total de la escuela. La edad de los participantes fue entre 11 y 17 años con un promedio de 13.11 años (DE=1.23).

Con relación a infraestructura, departamentos, equipamiento y áreas de recreación, todo el perímetro tiene barda, con portón principal de entrada y salida de estudiantes y personal, con la opción de timbre para las personas que solicitan ingresar a la institución. Cuenta con dirección, área de secretaria, 6 salones, 1 cancha techada, baños para estudiantes mujeres y hombres que son compartidos por el personal que labora en la institución. No cuenta con departamentos o áreas de atención sobre asuntos psicológicos, de aprendizajes, de orientación educativa o de primeros auxilios. Es un inmueble pintado y no se perciben rayones o dibujos en las paredes o pupitres, ni tampoco se observan cristales rotos u otros desperfectos en los equipos o muebles. Hay pocas áreas verdes y se observan descuidadas. Aproximadamente la escuela cubre un área de 3 000m².

Referente a los ajustes en la dinámica educativa por motivos de pandemia, el 30 de agosto de 2021 fue el regreso presencial a las actividades escolares en la nueva normalidad

y la asistencia a las clases presenciales fueron de manera completa, dado el número reducido de matrícula estudiantil. No obstante, las actividades educativas estuvieron reorganizadas y ajustadas a nuevos requerimientos por cuestiones de prevención sanitaria, como evitar aglomeraciones o actividades grupales de tipo cívicas (honos a la bandera), de aprendizajes, deportivas o recreación, distanciamiento físico entre estudiantes y profesores en aulas, uso de mascarillas, el horario de clases se redujo de 2:30pm a 6 pm y no había receso entre clases. En la figura 1 se señala la ubicación de las cuatro escuelas en la ciudad de Xalapa, Veracruz.

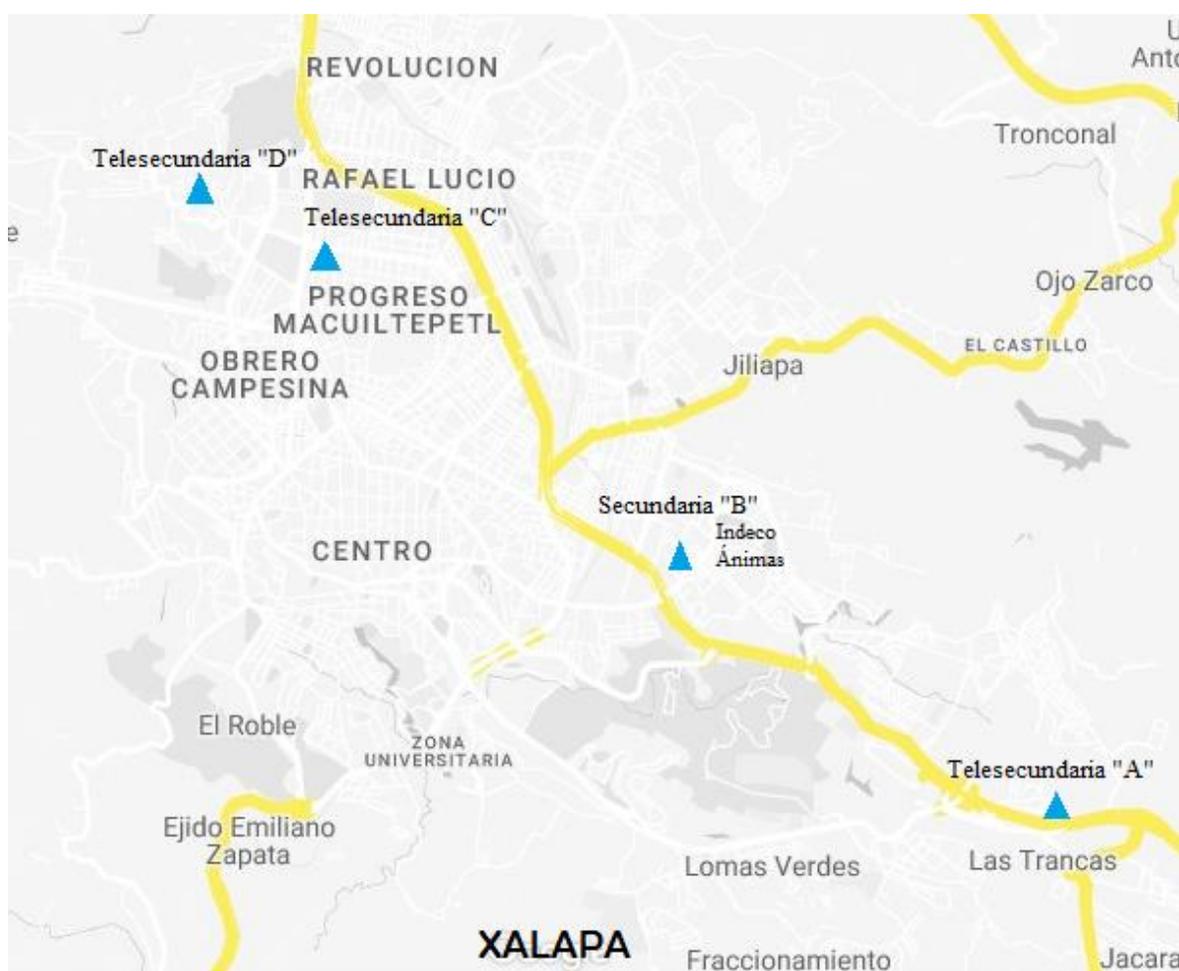


Figura 1. Ubicación geográfica de las cuatro telesecundarias en la ciudad de Xalapa, Veracruz.

Nota: en línea recta la distancia en kilómetros entre las escuelas es: A y B= 4.9 km., B y C= 6.3 km. y C y D= 2.2 km. Fuente: elaboración propia con base en Google Maps.

Etapas de investigación

2.3 Etapa cuantitativa

Como ya fue anticipado, en esta etapa el interés fue recabar datos que permitieran analizar, describir, medir y caracterizar las variables aprendizajes básicos de ciudadanía y violencia escolar para establecer correlaciones de la forma X_1-Y_1 . El análisis de datos cuantitativos fue realizado en el programa paquete estadístico para las ciencias sociales versión 22 [SPSS, por sus siglas en inglés]. Es importante aclarar que a los aprendizajes básicos de ciudadanía y violencia escolar se les denominó variables de estudio únicamente por motivos de diferenciación conceptual y empírica del fenómeno abordado y en ningún momento aludieron a relaciones de causalidad.

Técnicas de recolección de datos

Se utilizaron dos instrumentos de medición y un cuestionario sociodemográfico en hojas de papel para responder con lápiz o lapicero. Para la variable aprendizajes básicos de ciudadanía se utilizó el instrumento de aprendizajes para la ciudadanía [IAC] creado por Espinoza (2020) quien lo aplicó y validó en estudiantes de primaria en la ciudad de Xalapa, Veracruz (apéndice A). El instrumento se integra por cinco dimensiones (actitudes ciudadanas, participación y trato igualitario, trabajo en equipo, derechos y convivencia), 35 reactivos u oraciones que admiten tres opciones de respuesta simples tipo escala Likert, las cuales son: no estoy de acuerdo (eso no es cierto), estoy más o menos de acuerdo y sí estoy de acuerdo (eso sí es cierto). Dado que el instrumento tiene un índice de consistencia interna alfa de Cronbach de .79, cuenta con validez y confiabilidad suficiente. Se obtuvo el índice de consistencia interna para estudiantes de secundaria.

Respecto a la variable violencia escolar se utilizó el instrumento de medición cuestionario de violencia escolar [CUVE] originalmente creado por Álvarez et al., (2006) y adaptado por Orozco et al., (2012) (apéndice B). El instrumento está compuesto de 29 ítems que evalúan 5 dimensiones de la violencia escolar: violencia física indirecta por parte del

alumnado; violencia verbal del alumnado hacia sus compañeros; violencia física directa entre alumnos; violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; y violencia del profesorado hacia el alumnado. Tiene un índice de fiabilidad alto $\alpha = .89$. Los ítems admiten cuatro opciones de respuesta tipo escala Likert según la frecuencia en que se presentan las conductas de violencia (nunca, pocas veces, muchas veces y siempre). Los autores concluyeron que el CUVE puede aplicarse a población de estudiantes de secundaria en México.

Por su parte, el cuestionario sociodemográfico [CS] (apéndice C), elaboración propia con base en Hevia y Vergara-Lope (2021) consta de 13 preguntas tipo abiertas, de opción múltiple y de única respuesta. En el cuestionario se solicitó información escolar y de identificación del alumno (nombre, edad, género, colonia donde vivía, secundaria donde estudiaba, grado y grupo) datos familiares del estudiante (con quién vivía, escolaridad y trabajo de padres de familia) y si habían visto o sufrido episodios de violencia (robos, burlas, ofensas, golpes, y amenazas) de acuerdo al lugar indicado en cada ítem (casa, colonia donde se vivía y colonia donde estaba su escuela).

En el apéndice F se presenta una matriz de operacionalización conceptual de las variables que muestra el intento por articular las perspectivas teóricas de las variables con los indicadores recuperados mediante los instrumentos de investigación empleados para obtener datos que permitieran aceptar o rechazar las hipótesis de investigación.

Ambos instrumentos de medición y el cuestionario sociodemográfico se aplicaron a cada uno de los estudiantes que aceptaron participar voluntariamente en el estudio de las cuatro telesecundarias. Los estudiantes respondieron los dos instrumentos y el cuestionario en un sólo momento con una duración promedio de 20 minutos, dentro de su aula y horario escolar y la aplicación de la batería fue autoadministrada de forma grupal: a cada alumno del grupo se le entregaba la batería, se les comentaba las indicaciones para responder y se aclaraban dudas durante el proceso de aplicación.

Tipo de muestreo y selección de la muestra

El estudio se basó en el muestreo secuencial mixto, que consistió en realizar un muestreo en cada etapa. Tanto en la etapa cuantitativa como en la cualitativa se desarrolló un muestreo no probabilístico, pero mediante criterios distintos (Hernández y Mendoza, 2018).

En esta etapa cuantitativa la muestra fue de participantes voluntarios ya que en cada telesecundaria la muestra se integró por los estudiantes que aceptaron participar en el estudio de forma voluntaria y de acuerdo al consentimiento de sus padres. Para lo cual, a todos los estudiantes hombres y mujeres de cada escuela se les entregó un asentimiento informado (apéndice G) y un consentimiento informado (apéndice H) dirigido a los alumnos y a sus padres²⁰, respectivamente. En cada documento se explicó en qué consistía el estudio y se les invitaba a participar, expresando mediante el nombre o firma la aceptación y consentimiento, según se tratara del estudiante o padre.

Por las características del presente trabajo se tiene la convicción de que la violencia en general y la violencia escolar son temas delicados de estudio con estudiantes menores de edad y, por lo cual, a todo investigador le exige sensibilidad y respeto en considerar inicialmente la opinión y voluntad de los potenciales participantes. He aquí el motivo de solicitar la aceptación voluntaria de los estudiantes en esta investigación. Desde este punto de vista un estudio que trate el tema de la violencia escolar imponiendo a los estudiantes la obligación de participar en el mismo sería tan indeseable como el mismo objeto de estudio.

Se decidió optar por la muestra no probabilística dadas las características de esta investigación y porque el propósito de la misma no es generalizar los resultados o datos a la población, sino analizar la relación o asociación de las variables de estudio (Hernández et al., 2014).

²⁰ Se consideraron las 9 categorías de trabajo según el Sistema Nacional de Clasificación de Ocupaciones (INEGI, 2019a) para ubicar el área laboral de los padres de familia (apéndice I). En dicha tabla sólo se enuncian los trabajos desempeñados por los padres de familia de los participantes en este estudio.

Tamaño de la muestra

Dado que la participación en el estudio fue de manera voluntaria el tamaño de la muestra en cada una de las cuatro telesecundarias seleccionadas no mantiene relación con el número total de estudiantes en cada escuela. Sin embargo, cada muestra voluntaria por telesecundaria estuvo integrada por estudiantes de los tres grados. La matrícula total por las cuatro secundarias fueron 1 316 estudiantes, de los cuales, 468 participaron en el estudio (35.5%). Por escuela, los porcentajes de participación fueron: telesecundaria “A”, total de matrícula 313, participantes 76 (24.2%); secundaria “B”, total de matrícula 738, participantes 313 (42.4%); telesecundaria “C”, total de matrícula 203, participantes 43 (21.1%) y telesecundaria “D”, total de matrícula 62, participantes 36 (58%).

Participantes

En el estudio participaron un total de 468 estudiantes de telesecundaria cuya edad osciló entre los 11 y 17 años y el promedio fue de 12.9 años (DE= .90). Respecto al género, 251 (53.6%) fueron mujeres y 217 (46.4%) hombres. Los participantes fueron estudiantes de los tres grados escolares de cuatro telesecundarias de la ciudad de Xalapa, Veracruz.

2.4 Etapa cualitativa

Se emplearon dos técnicas para recuperar las narrativas de los participantes: entrevistas semiestructuradas²¹ y grupos focales²².

²¹ De acuerdo con Bisquerra (2009), “parten de un guion que determina de antemano cual es la información relevante que se necesita obtener [...] Es una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad.” (p. 337).

²² Siguiendo a Kamberelis y Dimitriadis (2015), “...los grupos focales son conversaciones colectivas o entrevistas grupales” (p. 494), que “con frecuencia producen datos que rara vez se producen a través de las entrevistas y la observación individual, y que dan como resultado concepciones interpretativas especialmente poderosas” (p. 524).

Técnicas de recolección de datos

Se desarrollaron ocho entrevistas semiestructuradas con una directora y siete profesores (as) de las telesecundarias estudiadas (dos entrevistas en cada una de las cuatro telesecundarias) y cada una tuvo una duración promedio de 45 minutos, auspiciadas con un guion de entrevista (apéndice E) que es una herramienta flexible donde estuvieron escritos y ordenados los temas o áreas generales por indagar en la conversación.

Se realizaron en total cuatro grupos focales con estudiantes de tercer grado, un grupo focal en cada una de las cuatro telesecundarias, llevados a cabo en aulas y horarios escolares cuyo proceso fue apoyado por el mismo guion de entrevista (apéndice E). Cada grupo focal tuvo una duración promedio de 35 minutos y se buscó que estuvieran integrados mínimo por seis estudiantes cada uno (Monje, 2011). Cada sesión de entrevista semiestructurada y grupo focal fue audiograbada previo consentimiento de los participantes.

Se elaboró un cuadro de categorización que fue de apoyo para incorporar y organizar los temas del guion de entrevista y, posteriormente, para analizar las narrativas de los participantes (apéndice J), las cuales, fueron expuestas a la lupa del análisis de contenido²³.

²³ Junto con Navarro y Díaz (2007) se entiende por análisis de contenido “un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo la producción de un *meta-texto* analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada [...] que debe ser teóricamente justificada por el investigador a través de una interpretación adecuada” (pp.181-182). El procedimiento general del análisis de contenido de las narrativas transcritas consistió: primero, tomar como unidad de análisis o de registro los fragmentos o segmentos de discurso por cada intervención discursiva de los participantes; segundo, se efectuó un examen lector interpretativo de línea por línea para identificar los segmentos de sentido o significación o conceptos (códigos) relacionados con el planteamiento de problema y la teoría manejada; tercero, hacer cotejos o comparaciones constantes hacia adelante y hacia atrás del texto narrado para encontrar interrelaciones, concatenaciones, consensos, disensos, paradojas... entre segmentos de significado de los narradores (profesores, estudiantes, género, escuelas y contextos de pertenencia, principalmente) y cuarto, construir un texto que resalte perspectivas individuales y a la vez concepciones generales comunes sobre el problema en cuestión. En el apéndice K se sintetiza este procedimiento mediante el apoyo de tablas comparativas donde se exponen los códigos encontrados por variable, categoría, participante, género, escuela y contexto de violencia.

Muestreo y muestra

Se utilizó una muestra intencional (Hernández y Mendoza, 2018) con criterios distintos según se tratara de los participantes en las entrevistas semiestructuradas o de los grupos focales. Para seleccionar a los participantes con quienes se desarrollaron las entrevistas se trató con base en Izcará (2014) de que cumplieran tres elementos: la voluntad de hablar sobre experiencias personales, disposición de tiempo para relatarlas y que no tuvieran vínculos de amistad, parentesco, etc., con el entrevistador; y los criterios de “pertinencia (elección de las personas mejor informadas) y adecuación (presencia de datos suficientes para comprender adecuadamente el fenómeno estudiado)” (p. 77). Respecto a nuestro tema, las personas que se consideraron las más adecuadas para cumplir estos criterios fueron los profesores y directores de las telesecundarias: dada su formación profesional, posición laboral y práctica docente, son los principales testigos de casos de violencia entre estudiantes y quizá podrían haber sido víctimas de violencia por parte de los estudiantes o en el contexto.

Además, se buscó que los entrevistados cumplieran dos criterios adicionales: temporal (que tuvieran mínimo un año de antigüedad en la secundaria) y expertos en la temática vinculada con la variable independiente (en el caso de la secundaria se trató de entrevistar a los profesores encargados del proceso de enseñanza-aprendizajes de la asignatura formación cívica y ética).

Respecto a la segunda técnica, se intentó que cada grupo focal en cada telesecundaria estuviera integrado por estudiantes de casos extremos²⁴. Dicho intento no fue posible en las cuatro telesecundarias debido a los ajustes educativos realizados por las condiciones de pandemia. En la descripción general de las telesecundarias se explicaron estos ajustes. No obstante, para identificar los casos extremos se consideraron dos recursos informativos: los estudiantes que obtuvieron altos valores en el instrumento para medir violencia escolar aplicado en la etapa cuantitativa y la directora y profesores quienes fueron

²⁴ “...útiles cuando te interesa evaluar características, grupos o situaciones alejadas de la normalidad o de prototipos” (Hernández y Mendoza, 2018, p. 432).

previamente entrevistados informaron quiénes eran los grupos o estudiantes que habían estado inmiscuidos en situaciones de violencia escolar. Adicionalmente, sólo se contemplaron los casos extremos de estudiantes que estuvieron cursando el tercer grado por dos razones: tenían mayor permanencia en la institución y el antecedente de dos cursos de formación cívica y ética.

Participantes

Una directora y siete profesores (3 hombres y 4 mujeres) y 27 estudiantes de tercer grado, 13 mujeres y 14 hombres (fueron 27 alumnos dado que los grupos focales (uno por cada telesecundaria) estuvieron integrados por 6, 5, 6 y 10 alumnos cada uno). Los estudiantes fueron seleccionados en el proceso de muestreo mencionado y previamente habían participado en la etapa cuantitativa.

2.5 Integración de la etapa cuantitativa-etapa cualitativa

En este estudio la etapa cuantitativa tuvo mayor preponderancia que la etapa cualitativa. En este sentido, la integración de la etapa cuantitativa y cualitativa fue posible y aportó mutua riqueza al considerar el tercer fundamento pragmático de la metodología mixta: la complementación (mencionado arriba).

Los resultados aportados por la línea cuantitativa fueron complementados y enriquecidos por la información obtenida en la ruta cualitativa²⁵. Por ejemplo: las correlaciones o asociaciones entre los aprendizajes básicos de ciudadanía y la violencia escolar mostradas en el análisis cuantitativo fueron comprendidas y ampliadas con la información resultante del análisis de contenido de los segmentos de discursos elaborados y aportados por los entrevistados en los grupos focales y entrevistas semiestructuradas desarrollada en la fase cualitativa.

²⁵ En los apéndices L y M se presentan los procedimientos metodológicos empleados en las rutas cuantitativa y cualitativa, respectivamente.

Si en la etapa cuantitativa se recuperaron datos sobre aprendizajes básicos de ciudadanía, violencia escolar y variables sociodemográficas mediante el empleo de técnicas de recolección de datos “cerradas y objetivas” exclusivamente con estudiantes de telesecundarias en contextos con distintos índice de violencia, la implementación de la etapa cualitativa proporcionó mayor diversidad del fenómeno en cuestión al utilizar otras técnicas de recolección de información “abiertas y subjetivas”, con dinámicas diferentes y más personas: estudiantes, directora y profesores (as).

El lado cualitativo, entonces, agregó puntos de vista sobre el problema, perspectivas expresadas por personas de experiencia variada que se desenvuelven en contextos diferentes. Esto, además de aportar riqueza al tema, permitió cotejar narrativas de estudiantes y profesores. En este sentido, el lado cualitativo aportó extensión y profundidad explicativa al lado cuantitativo.

Por consiguiente, en la presente investigación se integró la etapa cuantitativa y la etapa cualitativa de forma conectada e incrustada²⁶. La primera forma se logró dado que la recolección y análisis de datos de la etapa cuantitativa fueron la base para seleccionar a los estudiantes (casos extremos en violencia escolar) que integraron los grupos focales implementados en la etapa cualitativa. Respecto a la segunda manera, ya que en este trabajo la etapa cuantitativa fue preponderante, la etapa cualitativa se incrustó en la sección de discusión de resultados: las narrativas generadas en la fase cualitativa inyectaron información complementaria y diversa con la intención de robustecer los datos cuantitativos.

²⁶ Creswell (2014), plantea que la integración de métodos mixtos puede ser fusionada, conectada e incrustada: “conectar los datos significa que el análisis de un conjunto de datos es usado para conducir o construir el segundo conjunto de datos... En la incrustación, un conjunto de datos —implicando datos cuantitativos, cualitativos o combinados— es incrustado dentro de un diseño más grande” (p. 281). En otras palabras, son formas de triangulación metodológica.

MARCO TEÓRICO

3 APRENDIZAJES BÁSICOS DE CIUDADANÍA

En este apartado se intenta ubicar, desarrollar y distinguir el concepto de ciudadanía del concepto de aprendizajes básicos de ciudadanía. Para ello se trata, primero, el concepto de ciudadanía con el propósito de observar el esquema general que contextualiza el tema de ciudadanía en las agendas internacional y regional. Después, se esboza la educación ciudadana en México. Por último, se abre paso para hablar sobre el concepto, fundamento y dimensiones de los aprendizajes básicos de ciudadanía y se presentan algunas propuestas de medición y evaluación de ciudadanía.

3.1 El concepto de ciudadanía

En el diccionario de la lengua española se encuentran tres acepciones de ciudadanía: 1. cualidad y derecho de ciudadano; 2. conjunto de los ciudadanos de un pueblo o nación y 3. comportamiento propio de un buen ciudadano (DRAE, 2021), mientras que el Merriam-Webster (2020), aporta como definición de ciudadanía 1.- el estatus de ciudadano y 2.- membresía en una comunidad (como una universidad) y 3.- la calidad de la respuesta de un individuo a la pertenencia a una comunidad. En esta definición se observan dos elementos adicionales: ciudadanía es como un derecho o permiso que te autoriza, identifica o permite ser parte de una agrupación, comunidad o institución y ciudadanía como las acciones o comportamientos que un individuo realiza dentro de su comunidad o grupo de pertenencia.

Por otra parte, al remitirse a su origen etimológico, resulta que la palabra “ciudadanía” deriva de CIVIS ‘ciudadano’; a su vez, ‘ciudad’ proviene del latín CIVITAS, ‘conjunto de los ciudadanos de un estado o ciudad’ y ‘civil’ viene del latín CIVILIS ‘propio del ciudadano’” (Corominas, 1987, p.153); asimismo, “el término “ciudadanía” procede etimológicamente del vocablo latino *cives*, que designa la posición del individuo en la *civitas*” (Pérez-Luño, 2002, p. 183). Para Pettit (1999) “ciudadanía o *cívitas* es un estatus que sólo puede existir bajo un régimen adecuado de derecho” (p.13) y, “es un nombre colectivo que significa convocar, agrupar, poner en marcha o movimiento (verbo *cieo*, *civi*,

citum)” (Bolívar y Luengo, 2007, p.60), por lo que se puede definir al ciudadano “como alguien que vive, nació o se naturalizó en algún país y que es sujeto de ciertos derechos” (Caruso, 2007, p. 51).

Si bien estas definiciones de ciudadanía nos ofrecen una idea general, es conveniente revisar otras fuentes que complementen su estatuto teórico. De acuerdo con Olvera (2019) el desarrollo del concepto de ciudadanía es resultado del cruce de dos enfoques en mutua alimentación, aunque distintos en lo conceptual y metodológico: la sociología política y la filosofía política; la primera, encargada del origen, evolución y derechos que integran la ciudadanía, mientras que la segunda se interesa por el sentido y significado de ciudadanía y ciudadano y las relaciones entre individuo-estado y ciudadanía-democracia.

En la etapa moderna²⁷ se dieron una serie de vicisitudes que impactaron directamente en la idea y práctica de la ciudadanía: “en esta nueva etapa histórica el lenguaje de los derechos cobra una relevancia que no volverá a perder” (Horrach, 2009, p. 10). “A partir de la modernidad, la ciudadanía significará el vínculo jurídico de pertenencia

²⁷ Se parte de este periodo para ser concretos. No obstante, se reconoce que desde la antigüedad y las etapas subsiguientes se plantearon y surgieron discusiones sobresalientes sobre el concepto de ciudadanía. Ya Aristóteles (2016) decía “...el hombre es por naturaleza un animal político; y resulta también que quien por naturaleza y no por casos de fortuna carece de ciudad, está por debajo o por encima de lo que es el hombre” (p. 211); consideraba “ciudadano al que tiene el derecho de participar en el poder deliberativo o judicial de la ciudad” (Aristóteles, 2016, p. 263). Para González (2015) “en la antigüedad, la ciudadanía era vista como una virtud desconectada de los derechos dados por una institución determinada. La ciudadanía no era un medio para ser libre, sino el modo de ser libre...” (p. 88), mientras que en Roma ser ciudadano “...conllevaba toda una serie de obligaciones y derechos... detrás de las obligaciones específicas que conllevaba la ciudadanía se encontraba el ideal de virtud cívica (virtus), que era similar al concepto griego areté” (Heater, 2007, p. 63), esto es, “la idea romana de ciudadanía hace referencia a un status integrado por un núcleo compacto e indismembrable de derechos y deberes que definían la posición de las personas libres en la República” (Pérez-Luño, 2002, p. 183). Como síntesis de estos dos periodos “en la Roma antigua ser ciudadano implicaba ser hombre libre, habitante de la ciudad y vivir al amparo del derecho de la ciudad. En Grecia se refería al que tenía plenos derechos políticos” (Alonso, 2003, p. 164). En la edad media no se identificó una buena relación entre ciudadanía y religión, por el hecho de que “en el cristianismo, aunque hay una fuerte vida comunitaria, no se trata en este caso de una comunidad política, sino religiosa” (Horrach, 2009, p. 10). “En el sistema feudal de la Europa medieval, sustentado en la servidumbre y el vasallaje, no había cabida para la ciudadanía. Lo que estaba en juego era la primacía del poder eclesiástico o el poder de la nobleza” (Yurén, 2013, p. 30), y todo se condensaba en respetar al señor feudal, a la autoridad divina/eclesiástica y al gran soberano (Yurén, 2013), ya que en esta temporalidad y “en épocas anteriores se remarcaba la importancia de las obligaciones” (Horrach, 2009, p. 10). Un análisis detallado y suculento de los orígenes, desarrollo, características, funciones y debates conceptuales de ciudadanía a través de la historia lo ofrecen, por ejemplo, Heater (2007) y Cortina (2009).

al Estado de derecho, y hará alusión al conjunto de derechos políticos en los que se desglosa la participación inmediata de sus titulares en la vida estatal” (Pérez-Luño, 2002, p. 201). Por ello, “la acepción moderna de la ciudadanía se remonta a la Revolución Francesa y evoca una serie de derechos y obligaciones a los que todos, de una u otra manera, estamos sujetos” (González, 2015, p. 88). “Su antecedente [el de *ciudadanía*] puede ubicarse en la “Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano” (Asamblea Nacional Francesa en 1789), en cuyo texto se señalan los derechos, así como las obligaciones que de ellos se desprenden” (Castro y Rodríguez, 2012, p. 131), tal declaración “elimina el término súbdito, en favor del ciudadano, en línea con el Contrato de Rousseau” (Plácido, 2010, p.15).

En el desarrollo del concepto de ciudadanía es relevante el trabajo icónico de Marshall y Bottomore (1998) quienes plantearon que en Inglaterra la evolución de ciudadanía estuvo marcada por los derechos civiles (siglo XVIII), derechos políticos (XIX) y derechos sociales (XX)²⁸, concibiendo que “la ciudadanía es aquel estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad. Sus beneficiarios son iguales en cuanto a los derechos y obligaciones que implica” (p. 37). Estos autores denominan moderna a su concepción de ciudadanía y, al parecer, su concepto atribuye al individuo algunos tintes pasivos, receptivos y formales de derechos y obligaciones, de forma que, puede decirse que el ciudadano queda expuesto al conjunto de derechos que le es otorgado por la voluntad de la comunidad de pertenencia.

De acuerdo con Olvera (2019) es importante aclarar que la teoría de Marshall es un ejemplo del proceso de construcción de la ciudadanía específico en Inglaterra y, por lo tanto, sería erróneo asumir que dicha secuencia de generaciones de derechos es aplicada a todos los países. Siguiendo la huella de Marshall, para Villavicencio (2007) “la ciudadanía ha sido definida modernamente como un *status* que garantiza a los individuos iguales derechos y deberes, libertades y restricciones, poderes y responsabilidades, y en ese sentido, ocupa un lugar central en la política democrática” (p. 39). A modo de síntesis, la

²⁸ En la sección 3.4.1 se tratan con mayor atención estos derechos.

diferencia central entre la ciudadanía del periodo antiguo y el moderno consiste según Zúñiga (2010):

el enfoque del súbdito [modelos de ciudadanía griega y romana] estaba centrado en la actividad benevolente del gobierno hacia la sociedad, y el modelo moderno de representación y la participación política, dibuja la ligazón entre gobierno y sociedad como una vía de doble sentido donde tanto el gobierno puede influir en los ciudadanos como estos en el gobierno, en una especie de diálogo o retroalimentación recíproca (p. 135, el contenido entre corchetes fue agregado).

En la histórica y continua búsqueda de solidez conceptual de ciudadanía también se observan tipos de ciudadanía²⁹ como respuestas a vacíos teóricos, necesidades y problemas sociales imperantes, así como concepciones que obedecen a modelos o teorías de ciudadanía³⁰ relacionados con las corrientes filosóficas de gobierno de la sociedad.

²⁹ Algunos tipos de ciudadanía propuestos son la *ciudadanía crítica* de Giroux (2003), entendida como “práctica histórica socialmente construida” (p. 21), y “como proceso ideológico, a la vez que como manifestación de relaciones específicas de poder... en términos pedagógicos, como un proceso de regulación moral y de producción cultural” (p.23); la *ciudadanía cosmopolita* de Cortina (2009), donde todas las personas del mundo se sepan y se sientan ciudadanas con derechos basados en la naturaleza humana sin importar la nación de nacimiento, unidas por la solidaridad de una sociedad civil capaz de construir una comunidad de seres humanos; la *ciudadanía multicultural* de Kymlicka (1996), que promueve la justicia mediante el reconocimiento de las minorías nacionales con derechos poliétnicos y derechos de autogobierno haciendo posible su autonomía junto con la nación mayoritaria de pertenencia; *ciudadanía activa* y *ciudadanía responsable* presentes en la declaración del Consejo de Europa (1999), respecto al programa de educación para la ciudadanía democrática basada en los derechos y responsabilidades de los ciudadanos que haga comprender que la disposición y ejercicio de derechos conlleva respetar los derechos de otros y que la participación responsable en la vida pública es la forma de mejoramiento personal, natural y social; la *ciudadanía mundial* propuesta por la UNESCO (2015a), referida a “un sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común. Hace hincapié en la interdependencia política, económica, social y cultural y en las interconexiones entre los niveles local, nacional y mundial” (p.14); *ciudadanía ambiental*, Pacheco (2006), entendida como “los derechos y obligaciones para con el medio ambiente, y considera la obligación de preservar los recursos naturales, cuidar de los ecosistemas y minimizar los impactos ambientales debidos a la contaminación” (p. 156).

³⁰ En el *liberalismo*, el concepto de ciudadanía propugna por la centralidad y bienestar individual mediante la protección de los abusos por parte del Estado, propiciando relaciones asociativas y vínculos de interés particular que puedan ser traducidas en beneficios para todos; se enfatizan los derechos individuales que separan al sujeto del Estado y de la comunidad, resaltando algunas obligaciones sólo como medio para conservar las libertades individuales (Olvera, 2019; Santiago, 2009). En el *comunitarismo*, una idea central es que la identidad del individuo se desarrolla en la integración en la comunidad, misma que provee los valores y principios sobre lo bueno y lo correcto (la moralidad viene de fuera de los individuos, resultado del bien compartido por toda la comunidad), concibiendo a la ciudadanía como la participación en la vida comunitaria para defender dichos valores y principios, siendo estas obligaciones más importantes que los derechos, ya que son la vía para lograr el bienestar colectivo, a diferencia del liberalismo, en el comunitarismo hay una integración entre lo privado y lo público (Olvera, 2019; Santiago, 2010). La visión *republicana*, puede leerse de dos formas: a) un republicanismo radical, que acepta sólo una democracia directa para que los ciudadanos

Esta breve exposición sugiere pensar que el concepto de ciudadanía está en desarrollo. La aseveración resulta razonable si consideramos que el “contenido” de ciudadanía se retroalimenta con las dinámicas del mundo humano y social y que la labor teórica y empírica sobre ciudadanía ha ido acompañada de aportes sustanciales, pero también de limitaciones.

Entre estas últimas, Ramírez (2012) menciona que en los trabajos y concepciones sobre ciudadanía se identifica una tendencia que enfatiza los derechos, pero no las responsabilidades y, además, el nivel normativo-prescriptivo (el deber ser) ha sido el más tratado a diferencia del analítico-descriptivo (lo que es). También, de acuerdo con Kymlicka y Norman (1997) en la teoría de la ciudadanía sobre la conducta del ciudadano han prevalecido dos riesgos que es necesario evitar: a) el énfasis en las relaciones entre Estado y ciudadanos, reinando los tratamientos sobre las instituciones y estructuras macro y b) las confusiones conceptuales entre la ciudadanía como estatus legal y como actividades o conductas deseables.

Por su parte, Carbonell (2004) opina que ver a la ciudadanía legal o estatalista de derechos como un criterio para otorgar o ser titulares de derechos fundamentales es una limitación y excluye a las personas que no cuentan con ese requisito como los inmigrantes o los refugiados, por lo cual, enfatiza la urgencia de desarrollar formas de adherencia de derechos que trasciendan el rasgo de pertenencia a un territorio nacional.

Considerando el descrito contexto conceptual de ciudadanía, en este trabajo se manifiesta la idea de asumir que todas las personas debieran ser portadoras de ciudadanía por el hecho de ser seres humanos morales, dotados de razón, sociables (O'Donnell et al., 2004) y educables y, por lo tanto, capaces de ejercer los derechos y comprometerse con las

concreten las capacidades de discusión y decisión, y desprecia la democracia representativa ya que limita a los ciudadanos de esas capacidades, y b) un republicanismo de la sociedad civil, que reconoce la importancia de la participación e intervención de los ciudadanos en los asuntos y espacios públicos como el medio para expresar y debatir ideas, principios y normas plurales de presión para que el Estado las realice legal y fácticamente, además de que acepta la democracia representativa (Olvera, 2019; Santiago, 2010a); adicionalmente, en el republicanismo se aprecian las instituciones que fomentan la discusión pública referente al bien común y, en tono distintivo, en el liberalismo los límites para establecer políticas impulsoras del bien común se encuentran en los derechos individuales, mientras que en el republicanismo prevalece un sentido inverso, los derechos de los sujetos tienen su límite en las políticas para el bien común (Gargarella, 2001).

responsabilidades correspondientes para lograr el bien personal y colectivo. Estos rasgos de *humanidad* debieran constituir el principal criterio ético para reconocer, atribuir, garantizar y defender legal y socialmente el derecho a una ciudadanía ampliada de cada persona.

Se entiende por ciudadanía ampliada el conjunto de derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales cuyo cada derecho o dimensión se retroalimenta y permite desarrollar otros (O'Donnell et al., 2004; Ramírez, 2012), atribuible a toda persona independientemente del lugar de nacimiento, etnia o condición social (Carbonell, 2004). El principio básico de la ciudadanía ampliada es que "... la ciudadanía y la democracia implican no sólo la existencia de derechos, sino también de obligaciones..." (Olvera, 2019, p. 20), ya que los derechos y las obligaciones son el corazón de la ciudadanía (Jones y Gaventa, 2002) y, por lo tanto, el individuo "no puede exigir y ejercer los primeros sin asumir las segundas" (Ramírez, 2012, p.13).

Sobre esto último, por ejemplo, pensando en las relaciones cotidianas de convivencia, toda persona tiene el derecho civil a ser respetada, no ser violentada, pero este derecho conlleva la responsabilidad y obligación individual de respetar ese mismo derecho en las demás personas, no violentar a los otros. Esto es, una persona no podría genuinamente exigir el derecho que ella misma viola.

Esta idea básica remite a la sabiduría popular de *predicar con el ejemplo o tratar a las demás personas como queremos que nos traten*. Adicionalmente, se comparte con Ramírez (2012) la idea de que todos y cada uno de los derechos o dimensiones de la concepción amplia de ciudadanía se movilizan a través de cuatro ejes: jurídico-político (estatus o reconocimiento estatal de la ciudadanía), subjetivo o cultural (la identidad y el sentido de pertenencia ciudadanos), ejercicio de ciudadanía (prácticas o comportamientos cívicos y de la agencia ciudadana) e institucional (instituciones y procesos para hacer exigibles, defendibles y justiciables los derechos).

De los derechos constituyentes de la idea de ciudadanía ampliada, en esta investigación se tratan sólo algunos aprendizajes —derechos, actitudes y valores—

relacionados principalmente con los derechos civiles, políticos y sociales, vinculados con los ejes jurídico y práctico de ciudadanía. Son estas y otras características narradas más adelante las que imprimen especificidad a la propuesta de *aprendizajes básicos de ciudadanía*.

En definitiva, se indagó cuáles eran algunos de los derechos que los estudiantes saben o disponen y las responsabilidades, habilidades, actitudes y valores de ciudadanía que ejercitan para analizar si este acervo teórico y práctico se relaciona con la manifestación de conductas de violencia escolar. En la siguiente sección se comenta que el concepto de ciudadanía se ha traducido y abordado en diversas propuestas de enseñanza, aprendizaje, contenidos, competencias y/o habilidades y actitudes en los ámbitos internacional y regional.

3.2 El tema de ciudadanía en las agendas internacional y regional

Posterior a la segunda guerra mundial el tema de ciudadanía ha sido considerada continuamente como el aprendizaje importante (entre otros) para atender las necesidades, situaciones y cambios personales y sociales. Entre los planteamientos sobresale el primer artículo de la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje celebrada en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990: “la lectura y escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas... son necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad... mejorar la calidad de su vida... y continuar aprendiendo” (ONU, 1994, p. 3). Respecto a estos aprendizajes Cox et al., (2005) señalaron que los alumnos que no dominan lo básico de lectura, escritura y razonamiento matemático y científico presentan dificultades para la expresión y ejercicio político.

Como continuidad de la declaración anterior se aprobó en abril de 2000 el Marco de Acción de Dakar Educación para Todos respaldado por la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño. El marco expuso que, a

pesar de los avances logrados por diversos países en el tema de educación para todos hasta el año 2000, resultaba inadmisibile la persistencia de problemáticas tan graves como los millones de niños sin acceso a la enseñanza primaria y muchos más millones de adultos analfabetos. Como consecuencia de los desafíos educativos a nivel mundial y con base al compromiso y responsabilidad de ofrecer una educación que comprendiera aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser, el marco³¹ de Dakar, Senegal, redactó los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), con la meta de alcanzarlos antes del año 2015. Entre los objetivos (compromisos), el 7, inciso (i) menciona “extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos” (ONU, 2000, p. 2).

Otro marco conceptual y operativo acerca de las competencias que han de ser enseñadas y desarrolladas por todos los individuos tanto en la escuela como a lo largo de la vida es el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias), emanado de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). El proyecto propone *competencias clave* usar herramientas de manera interactiva, interactuar con grupos heterogéneos y actuar de forma autónoma, para que los sujetos atiendan de forma satisfactoria las distintas situaciones y problemas presentes en los diversos espacios sociales. La segunda competencia incluye subcompetencias relacionadas con ciudadanía a) relacionarse bien con otros, b) cooperar y trabajar en equipo y c) manejar y resolver conflictos (Simone y Hersh, 2000; DeSeCo, 2005).

Similar al proyecto anterior, la Comisión Europea³² (2007) expone ocho competencias clave para el aprendizaje permanente, esenciales en las dimensiones personal,

³¹ Parece que este Marco de Acción se nutrió del informe Delors (1996) donde se plantea la pertinencia y urgencia de considerar a la educación para el siglo XXI bajo la noción de “educación a lo largo de la vida”. En el informe se enuncian cuatro aprendizajes o pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Como se observa, los dos últimos pilares mantienen estrecha relación con el concepto de ciudadanía. Por otro lado, Perrenoud (2004) propone diferentes dominios de competencias para los profesores, entre las cuales se encuentra la competencia específica prevenir la violencia en la escuela o la ciudad. Asimismo, Morin (2021) presenta siete saberes fundamentales que han de ser enseñados en la educación del siglo XXI, como el VI enseñar la comprensión y VII) la ética del género humano.

³² Entre otros trabajos de origen europeo, Vuorikari et al., (2016) propusieron cinco áreas de competencias digitales con sus respectivas subcompetencias para los ciudadanos: alfabetización en información y datos, comunicación y colaboración, creación de contenido digital, seguridad y resolución de problemas. Aunque todas importantes, las subcompetencias manejadas en el área seguridad (protección de dispositivos,

social, ciudadana y de empleabilidad. Entre ellas, subrayamos la sexta: competencias sociales y cívicas. Estas competencias, entre otros aspectos, aluden a competencias personales, interpersonales e interculturales, como la comunicación, tolerancia, expresión, gestión del estrés, para participar de forma activa y constructiva en las sociedades democráticas.

Retomando la ruta de la UNESCO (2015)³³ en mayo de ese año se firmó la Declaración de Incheon (república de Corea) y Marco de Acción para la Realización de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, cuyos 17 objetivos se empezaron a concretizar en enero de 2016. La declaración de Incheon es una propuesta con la visión sin dejar a nadie atrás para cumplir a cabalidad los vacíos no logrados por los Objetivos de Desarrollo del Milenio del Marco de Acción de Dakar del 2000 y proclamar nuevos objetivos acorde con las necesidades sociales, con la meta de alcanzarlos en un plazo de 15 años. Sin restar importancia a los demás, en este trabajo de tesis cobran relevancia los objetivos 4: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”; 4.7 “...garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover...los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial...” y 4.a “construir y adecuar instalaciones escolares...que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos”; y el objetivo 16: “promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas”.

Con base en las competencias clave del proyecto DeSeCo enunciado más arriba la OCDE (2019) lanzó el proyecto educación 2030 en el que plantea que para prosperar y dar

protección de datos personales y privacidad, protección de la salud y bienestar y protección del ambiente) son resaltadas por su vinculación con una modalidad de violencia escolar: el ciberbullying.

³³ La agenda 2030 ha sido un referente internacional no sólo para los países miembros, sino también para otras organizaciones trasnacionales como El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2019) que, alineado con dichos objetivos sostenibles, elaboró el Marco Global de Habilidades Transferibles (también conocidas como habilidades para la vida, habilidades para el siglo XXI, habilidades blandas o habilidades socioemocionales). Estas permiten a los niños, niñas y adolescentes convertirse en ciudadanos capaces en los terrenos personal, académico, social y económico.

forma al mundo y ante algunos desafíos como las amenazas de guerra y terrorismo se necesita el ejercicio de agencia y ciudadanos responsables y comprometidos.

En la región Latinoamericana la OEI (2012) elaboró un proyecto de las metas educativas 2021³⁴. Entre las metas se propuso impulsar la educación en valores para una ciudadanía democrática activa como una de las formas de promoción de la cultura de la paz y el aprecio por la democracia. El documento se basó en la idea de que el sistema educativo, al incluir a la educación ciudadana, hace aportaciones en el desarrollo de las personas, la solidez de las instituciones democráticas y la mejoría económica y social de los países³⁵.

Asimismo, la CEPAL y OEI (2020) mencionan que la enseñanza y aprendizaje de ciudadanía es una de las cuestiones fundamentales que deben considerar los sistemas educativos en su oferta educativa en términos de valores y creencias. De acuerdo con el informe promover los temas de ciudadanía en educación es vital dado tres aspectos que caracterizan el contexto cambiante de la región: incertidumbre, desigualdad y procesos de automatización/robotización.

En síntesis, en las agendas internacional y regional ha sido una constante proponer y reconocer que los valores, aspectos socioemocionales y elementos de ciudadanía³⁶ (entre

³⁴ Estas metas educativas fueron ratificadas en 2010 por los países de la región y están alineadas con la agenda 2030 propuesta por la UNESCO. En otro documento la OEI (2018) enfatiza que para lograr comunidades cohesionadas, desarrolladas y competentes, es imperativo promover, entre otras competencias, los valores de ciudadanía y de igualdad en el acceso y disfrute de derechos.

³⁵ Sobre este punto, el Banco de Desarrollo de América Latina (2016) plantea con evidencia que el lento crecimiento económico y la desigualdad en los países de la región son explicadas por la baja calidad del capital humano (en el desarrollo de habilidades cognitivas, socioemocionales y físicas).

³⁶ Otros acuerdos históricos y trascendentes de índole internacional vinculados con ciudadanía son: La Declaración Universal de los Derechos Humanos [DUDH] de 1948 por la Organización de las Naciones Unidas [ONU]: en el artículo 1 se cita que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (UNESCO, 2008, p. 11) y el artículo 26, fracción 1, menciona “toda persona tiene derecho a la educación” y la fracción 2 plantea que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (UNESCO, 2008, p. 20). Se resalta el artículo 26 dado que “no se puede ejercer ninguno de los derechos civiles, políticos, sociales, económicos o culturales sin un mínimo de educación” (Latapí, 2009, p. 258); en otras palabras, “la educación proporcionada por la escolarización pasa a constituirse en un requisito que capacita para el ejercicio igualitario de la ciudadanía” (Gimeno, 2002, p. 159) y asimismo, “el derecho a la educación es un genuino derecho de ciudadanía, porque el objetivo de ésta es formar en la infancia a los adultos del futuro”

otros saberes) son fundamentales para transitar de manera exitosa en los ámbitos personal, familiar, escolar, laboral y social en el siglo XXI. La importancia de estos marcos generales se constata al orientar y sustentar iniciativas educativas y sociales de diversos países como México que, al formar parte de la UNESCO, se alinea, por ejemplo, con los ODS 2015 de la agenda 2030 para desarrollar políticas sociales y educativas; así como también se compromete con los lineamientos de la OCDE por ser miembro desde 1994.

No obstante, se aclara que la perspectiva de aprendizajes básicos de ciudadanía no es análoga a ningún planteamiento mencionado. En la sección 3.4 se expondrá que esta perspectiva adquiere especificidad y distinción por su base conceptual (aprendizajes básicos), los contenidos o aprendizajes propuestos (de acuerdo a revisiones de literatura, trabajo de campo y procedimientos de validez) y finalidades o funciones (mejorar la convivencia y resolución de conflictos o problemas de la vida diaria).

3.3 Educación ciudadana en México

En México, la Escuela y el Instituto Federal Electoral³⁷ son dos instituciones que han realizado esfuerzos explícitos, sistemáticos y formales para educar en ciudadanía.

De acuerdo con Gimeno (2002) hay cinco razones para relacionar mutuamente la educación y la ciudadanía: I) la educación apoya en la construcción del ciudadano como miembro activo y responsable del Estado-Nación; II) la ciudadanía aporta la cultura base

(Marshall y Bottomore, 1998, p. 34). En consecuencia, puede concluirse que la educación fertiliza el terreno para que germine y florezca el ciudadano. Otro documento importante fue la Declaración de los Derechos del Niño (ONU, 1959). Según la UNICEF (2006) esta declaración fue el antecedente para decretar el 20 de noviembre de 1989 la Convención de los Derechos del Niño, considerada como la primera ley internacional sobre los derechos de los niños y niñas. En dicha convención el artículo 27 apartado 1 se expone que “los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social” (UNICEF, 2006, p. 21). También hay que subrayar la importancia de la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (ONU, 1969) y la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, en cuyas primeras páginas del documento se estipula que los Estados están “convencidos de que la máxima participación de la mujer en todas las esferas, en igualdad de condiciones con el hombre, es indispensable para el desarrollo pleno y completo de un país, el bienestar del mundo y la causa de la paz” (ONU, 1981, p. 2).

³⁷ Sin embargo, no hay que perder de vista que aunque la educación en general y la educación ciudadana en particular se ha favorecido en estas instituciones, prácticamente la ciudadanía se vive en todos los espacios y procesos de interacción social.

—marcos de referencia, normas, valores— para llevar a cabo la educación; III) la ciudadanía es una forma de ver el mundo, entender los conceptos clave y aspirar a algo en educación y sobre todo al sujeto de la educación, al alumno; IV) ante los retos y problemas actuales de la sociedad, cobra vigencia la ciudadanía como narrativa de la educación; y V) la educación es la clave que permite concretizar la ciudadanía.

La educación como un medio para formar ciudadanos es un proceso que implica según Heller (1998) formar en virtudes cívicas, las cuales, son rasgos del carácter que pueden ser consideradas ejemplares para un colectivo y se desarrollan principalmente en la práctica. Por lo que en este trabajo se entiende por educación ciudadana³⁸ el proceso para fomentar los aprendizajes básicos de ciudadanía. Por ello, se resalta que “la educación de los niños tiene consecuencias directamente relacionadas con la ciudadanía, y cuando el

³⁸ El concepto de educación ciudadana es multívoco y se vincula con otros términos afines: Zurita (2013) entiende a la “*educación ciudadana* como un proceso de aprendizaje permanente para desarrollar conocimientos, habilidades, valores y comportamientos cívicos acordes con la democracia” (p. 194). Mayoral (2007) enfatiza que “la *educación para la ciudadanía* debe ser un factor que sirva para mejorar la convivencia, la cohesión y la integración social” (p. 1), a través de “los valores ético-cívicos, como factores básicos que consolidan un modelo de convivencia civil” (p. 17). “Una *educación ciudadana* debe habilitar al estudiantado para actuar adecuadamente como persona y sujeto social, para saber respetar y valorar a los otros y a sí mismo desde una óptica constitucional y humanista, para defender los derechos humanos...” (Torres et al., 2013, p. 157). Bolívar y Luengo (2007) entienden que “la *educación para la ciudadanía* es algo más que el aprendizaje de los hechos básicos relacionados con las instituciones, los derechos humanos y los procedimientos de la vida política” (p. 55). Barba (2007) considera que la *educación ciudadana* es el proceso formativo que se da en los ámbitos escolares y extra escolares y que habilita al individuo-ciudadano para vivir libre y participativamente responsable en un colectivo político bajo el sustrato de la democracia y una ética de los derechos humanos. Marchesi (2010) menciona que existen tres enfoques complementarios de un significado completo de educación ciudadana en el ámbito escolar: educación *para* la ciudadanía (capacitar a los estudiantes para que se inserten activa y responsablemente en la sociedad), educación *a través de* la ciudadanía (se dirige a que los estudiantes adquieran valores cívicos mediante la práctica en la misma escuela), y educación *sobre* la ciudadanía (enfatiza la reflexión de la educación moral y cívica). Para Landeros (2017) “la *formación ciudadana* forma parte del proyecto político de toda sociedad. Representa un esfuerzo por definir un ideal de organización y convivencia, un perfil del ciudadano deseado (o deseable) y un conjunto de saberes que le serían propios” (p. 40). Conde (2016) define la *formación en ciudadanía* un proceso que educa a las personas en los conocimientos, las actitudes, los valores y las habilidades para ejercer la ciudadanía política, civil y social en distintos ámbitos, integrada por educación en valores, en derechos humanos y para la democracia. La distinción entre *formación ciudadana* y *educación cívica* radica en que la primera intenta concientizar a los sujetos sobre sus derechos, obligaciones y de la importancia de su participación en el contexto social y político, mientras que la segunda pretende alcanzar un individuo patriota, cortés y sociable, preponderantemente mediante una función informativa de valores, derechos y obligaciones, instituciones y organización de la sociedad y el fortalecimiento de la identidad nacional (Quiroz y Jaramillo, 2009). De esto, sigue que tanto la *formación ciudadana* como la *educación cívica* pueden verse como procesos y resultados inacabados producto de una *educación ciudadana* que se prolonga a lo largo de la vida del individuo. La concepción de educación ciudadana asumida en este trabajo obedece a tres razones: I) por los objetivos de investigación; II) la intención de distinguir entre el proceso formativo (educación ciudadana) y lo que hay que aprender (aprendizajes básicos de ciudadanía); y III) se ve a la educación ciudadana más allá de la idea tradicional de educación cívica o civismo que perduró buena parte del siglo XX (Zurita, 2013).

Estado garantiza su educación piensa en los requisitos y la naturaleza de la ciudadanía. En realidad, trata de fomentar el crecimiento de ciudadanos en potencia” (Marshall y Bottomore, 1998, p. 34).

Ciudadanía y escuela³⁹

La promulgación del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica [ANMEB] publicado el 19 de mayo de 1992 impactó en la educación ciudadana mediante la descentralización educativa y la reformulación de los contenidos y materiales educativos. La primera tuvo que ver con la reorganización del sistema educativo que, a grosso modo, básicamente se tradujo en que el gobierno federal delegara a los gobiernos estatales las instituciones educativas con los componentes técnicos, administrativos, derechos, obligaciones y demás bienes que la Secretaría de Educación Pública (SEP) ofrecía a cada uno de los Estados; el segundo elemento aludió a la reformulación de los contenidos y materiales educativos⁴⁰ que consistió en considerar diferencialmente las asignaturas de historia, geografía y civismo⁴¹ impartidas en primaria y secundaria (De Ibarrola, 1995).

Otras acciones favorables en el campo de la ciudadanía fueron la adhesión de México a la Convención de los Derechos del Niño de 1989 y los compromisos respecto a la Organización de los Estados Americanos adoptada en 2001 (Gómez y Zurita, 2012).

Adicionalmente el 13 de julio de 1993 se promulgó la Ley General de Educación (sustituyendo a la Ley Federal de Educación de 1973) que rige en la actualidad a la

³⁹ Para ser concretos se hace un recorte temporal a partir de 1992. No obstante, de acuerdo con Barba (2007) “el asunto de la educación ciudadana es consustancial a la formación de la sociedad mexicana, está en el origen del país como entidad política independiente en el siglo XIX” (p.7) y, en este sentido, la escuela ha estado casada y enrolada con la educación ciudadana.

⁴⁰ En este rubro se señala la importancia de la creación en 1959 de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos [CONALITEG] (Flores, 2005). Los libros de texto son un recurso didáctico de gran valor en el proceso educativo escolarizado, dado que en ellos se “depositan” los saberes o contenidos de ciudadanía que el currículo formal sugiere como los idóneos para que los niños los estudien y aprendan.

⁴¹ En la Ley Federal de Educación de 1973 estas asignaturas integraban el área de Ciencias Sociales, dado que se habían reformado los programas de estudio de educación básica pasando de materias o asignaturas a una estructura de siete áreas formativas: español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación artística, física y tecnológica (Ornelas, 1995; González, 2018).

educación ofrecida por el Estado y particulares⁴² y que implica a la educación ciudadana (De Ibarrola, 1995).

En la Ley General de Educación [LGE] (2019) se destaca como fines de la educación el artículo 15 fracción V: “formar a los educandos en la cultura de la paz, el respeto, la tolerancia, los valores democráticos que favorezcan el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permitan la solución no violenta de conflictos y la convivencia...” (p. 8).

La implementación del acuerdo para la modernización educativa en el ciclo escolar 1993-1994 siguió su rumbo hasta 1999 en secundaria y hasta 2006 en primaria. Las principales modificaciones curriculares que se hicieron en la enseñanza secundaria fueron la creación de la asignatura de formación cívica y ética, producto de la fusión de las materias de orientación educativa y civismo y la adopción del enfoque pedagógico formativo que intentó apartarse de la óptica positivista y clásica del civismo (Landeros, 2017).

Posteriormente, los cambios curriculares que se dieron en primaria en 2006 y los apuntalados por la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en 2011 mantuvieron como rasgo central que tanto en primaria como en secundaria la asignatura de formación cívica y ética se orientara bajo el enfoque educativo basado en competencias, las cuales fueron: conocimiento y cuidado de sí mismo, autorregulación y ejercicio responsable de la libertad, respeto y valoración de la diversidad, sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad, manejo y resolución de conflictos, participación social y política, apego a la legalidad y sentido de justicia y comprensión y aprecio por la democracia (Landeros, 2017).

⁴² La Ley General de Educación en congruencia con el marco general de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos son las dos instancias legales que sustentan la educación en el país. El artículo tercero de la CPEUM (2011) prescribe “Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo” (p. 5).

Con el regreso del Partido Revolucionario Institucional [PRI] al poder ejecutivo la SEP presentó en 2016 el nuevo modelo educativo que fue sometido a análisis y debates para su enriquecimiento. El resultado de la reforma educativa y las afines consultas ciudadanas desembocaron en el Modelo educativo para la educación obligatoria (antes Modelo Educativo 2016), publicado en 2017 y ejecutado en 2018, el cual propuso “[...] el desarrollo de aprendizajes clave, es decir, aquellos que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes y que les permiten aprender a lo largo de la vida” (SEP, 2017, p. 27).

En este modelo SEP (2017b) la asignatura formación cívica y ética estuvo programada para impartirse a partir del cuarto grado de primaria hasta los tres grados de secundaria y se ubicó en el campo de formación académica y en el ámbito de exploración del mundo natural y social.

En continuidad temporal, el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 se vislumbra el tipo de escuela que se quiere construir y el tipo de ciudadano por formar:

Por lo que se refiere a atajar las causas fundamentales [de la corrupción], la Nueva Escuela Mexicana sentará las bases para la regeneración moral del país, a partir de una orientación integral basada en valores como la honestidad, honradez, ética, libertad y confianza, principios rectores del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (SEP, 2020b, p. 197).

Hasta aquí se ha hablado de cómo la legislación educativa y el currículo de educación básica ha intentado trabajar el campo de ciudadanía. En el siguiente apartado se enuncian algunas acciones encomiables de educación ciudadana del Instituto Federal Electoral.

Ciudadanía e Instituto Federal Electoral/Instituto Nacional Electoral

De acuerdo con Ugalde (2017) “la cuestionada elección presidencial de 1988 en la cual se adujo un fraude a favor del candidato ganador Carlos Salinas de Gortari (PRI), dio lugar a la reforma de 1990, que sentó las bases de un nuevo modelo...” (p. 16). Este modelo fue “la creación del Instituto Federal Electoral (IFE) en 1990 —que sustituyó a la anterior

Comisión Federal Electoral—” para dar certeza, transparencia y legalidad a las elecciones populares (Sánchez y Vives, 2017, p. 27). Entre los propósitos del IFE (2011) para favorecer la ciudadanía esta:

Promover el fortalecimiento de la democracia en México mediante la organización eficiente de los comicios federales, para contribuir a la consolidación del sistema político y garantizar el libre ejercicio de los derechos políticos de los ciudadanos, en un marco de certeza, legalidad, independencia, imparcialidad y objetividad (p. 88).

En el periodo 1991-2000 el IFE implementó una serie de acciones en el tema de educación cívica, entre las que se destacan Cuadernos de divulgación de la cultura democrática, Información y servicios bibliográficos (surgimiento de la Red Nacional de Bibliotecas IFE), promoción del voto (integrándose desde 1997 subcampañas en favor del voto libre y secreto) y educación cívica para población infantil y juvenil (programas como Jornadas cívicas infantiles y juveniles (1993), Derechos y valores para la niñez mexicana (1996), Nosotros los jóvenes...proyecto ciudadano (1998), que intentaron complementar la asignatura de civismo de la educación primaria y secundaria y otros programas como Elecciones infantiles (1997) y Consulta infantil y juvenil (2000); para 1998 se puso en marcha el Taller de educación ciudadana orientado a la población adulta (IFE, 2011).

Resultado del análisis de la cultura política del país y de la evaluación de los propios programas desarrollados, se formula el Plan Trienal 2001-2003 donde se publicaron los tres grandes programas por implementarse I) Programa de educación y formación ciudadana en el espacio escolar; II) Programa de formación y educación no formal y participación ciudadana y III) Programa de información y comunicación (DOF, 2001).

Como seguimiento de lo anterior el IFE (2005) puso en operación el Programa Estratégico de Educación Cívica [PEEC], en el periodo 2005-2010, dirigido a niñas, niños, adolescentes y jóvenes que recientemente hubieran cumplido 18 años de edad, en el cual, “el principal objetivo de los procesos de educación cívica es promover la participación ciudadana en el ámbito público, como vía efectiva para mejorar sus condiciones de vida y hacer válidos sus derechos” (p. 23).

Para el periodo 2011-2015 el IFE (2011) implementó la Estrategia Nacional de Educación Cívica para el Desarrollo de la Cultura Política Democrática en México [ENEC] partiendo del enfoque de democracia de ciudadanía y reconoció tres conjuntos de derechos integrantes: civiles, políticos y sociales. En el año 2014 se realizó una reforma constitucional en el campo electoral donde se cambió el nombre de Instituto Federal Electoral (IFE) a Instituto Nacional Electoral (INE).

Otra evidencia del quehacer cívico del INE (2016) fue el diseño de la Estrategia Nacional de Cultura Cívica [ENCCÍVICA] para el periodo 2017-2023, la cual se propuso como fin “crear las condiciones para que las y los ciudadanos se apropien del espacio público y, con ello, contribuir al fortalecimiento de la cultura democrática” (p. 305).

Lo anterior mencionado indica que los temas de ciudadanía han sido tratados paralelamente en la escuela e INE mexicanos. En el ámbito escolar la OEI (2020) refiere que las reformas educativas ensayadas en México “el desafío de una orientación por competencias no está en el enfrentamiento entre conocimientos y competencias, sino en la necesidad de elegir qué conocimientos y saberes es imprescindible promover en la escuela y cuándo hacerlo” (p. 156).

De manera similar, en esta investigación se propuso recuperar la perspectiva de aprendizajes básicos de ciudadanía no sólo para constatar lo que los alumnos saben, sino también para identificar al servicio de qué se disponen dichos aprendizajes, o, en otras palabras, analizar si estos aprendizajes son de utilidad para establecer convivencias pacíficas. Pero para corroborar esta relación primero se tratará de acuñar el concepto.

3.4 ¿Qué son los aprendizajes básicos de ciudadanía?

Uno de los requerimientos metodológicos para lograr el objetivo general de investigación es disponer de un concepto de aprendizajes básicos de ciudadanía que permita tanto

caracterizarlos como fundamentar las dimensiones que lo componen para poder identificar la relación con la violencia escolar.

Los aprendizajes básicos de ciudadanía son una perspectiva basada en los denominados *aprendizajes básicos* (Coll, 2006; Vergara-Lope, 2018) para identificar y proponer aprendizajes de ciertos dominios que tengan ese carácter, como los aprendizajes para la ciudadanía encontrados por Espinoza (2020) y los aprendizajes básicos de ciudadanía propuestos por Vergara-Lope et al., (2021).

En la presente investigación se retoma el trabajo de Espinoza (2020) y su concepto *aprendizajes para la ciudadanía* para considerarlo como aprendizajes básicos de ciudadanía con base en tres razones relacionadas con el fundamento de los denominados *aprendizajes básicos* (de estos se hablará más adelante): 1) los aprendizajes y dimensiones encontrados por la autora son una parte de la amplia gama de aprendizajes que involucra el concepto general de ciudadanía, pero se supone que juegan una papel *básico* en la vida cotidiana de las personas; 2) se asume que dichos aprendizajes pueden favorecer la convivencia y la resolución de conflictos interactivos cotidianos; y 3) permiten analizar la disposición de dichos aprendizajes en niños y niñas de primaria y en adolescentes de secundaria.

Asimismo, los aprendizajes básicos de ciudadanía se asumen como una propuesta conceptual⁴³, metodológica⁴⁴ y de formación ciudadana o sociopolítica⁴⁵ (Furlán y Spitzer,

⁴³ Si se pretendiese ubicar conceptualmente los aprendizajes básicos de ciudadanía en un modelo de ciudadanía resultaría que mantienen acercamiento y afinidad con el *republicanismo cívico* tal como lo considera Bolívar (2007): es un modelo que concibe y busca que las personas se sientan identificadas cívicamente como individuos activos de una comunidad, participantes en todos los asuntos de esta y relacionados tanto por derechos individuales como por deberes cívicos; se reivindica que la cosa pública o *res publica* de la comunidad o sociedad incumbe a todas las persona o ciudadanía, de ahí la importancia fundamental de la participación como uno de los deberes cívicos centrales, considerando que los derechos individuales siempre están mediados por el filtro de la solidaridad e identidad cívica traducida en valores, principios, virtudes y carácter (hábitos) que hacen posible y amena la vida en común democráticamente. Desde este punto de vista, para Giner (s/f) la virtud o virtud cívica “es la promoción privada, activa y libre, de bienes públicos comunes o de las buenas intenciones de vida de terceros o, en términos filosóficos, consiste en la promoción intencionada de la vida buena de los demás y, a través de tal promoción, de la vida buena propia” (p. 4). Algunos referentes clásicos pioneros del modelo republicano son las ideas de Montesquieu (2018) al decir que “Los seres particulares inteligentes tienen la facultad de gobernarse por leyes que ellos mismos se establecen; pero las tienen también que ellos no han establecido... Antes de que hubiera leyes

2013; Barba, 2007) para analizar la relación de dichos aprendizajes con la violencia escolar⁴⁶. Se entiende por aprendizajes básicos de ciudadanía el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que favorecen la convivencia en términos de la ética⁴⁷ de los derechos y responsabilidades en una sociedad democrática (elaboración propia con base en Espinoza, 2020; Barba, 2007).

Bajo esta óptica, los aprendizajes básicos de ciudadanía hipotéticamente podrían estar asociados con la violencia escolar en dos sentidos diferentes: por un lado, como variable interrelacionada con las manifestaciones de violencia (Sánchez, 1998) y, por otro lado, como consecuencia negativa, ya que los problemas presentes en nuestras sociedades

formadas, había ya relaciones de justicia posible...” (p. 2). Por su parte, Cicerón (1984) aclara que la res publica es <<la cosa que pertenece al pueblo>> y menciona que “el pueblo no debe entenderse como simple agregado humano, sino como sociedad que se sirve de un derecho común” (p. 20). Respecto al comportamiento de los hombres que integran el pueblo, Cicerón resalta que debe ser “un hombre que no deje de corregirse y examinarse a sí mismo; que atraiga a los otros a que le imiten; que con el esplendor de su alma y de su vida ofrezca a los otros ciudadanos como un espejo” (p. 122). Por su parte, Arendt (1998) nos recuerda que la vitalidad de los derechos de ciudadanía estriba en las relaciones de convivencia y no solamente en la atribución formal o jurídica: “La igualdad... no nos es otorgada, sino que es el resultado de la organización humana, en tanto que resulta guiada por el principio de la justicia. No nacemos iguales; llegamos a ser iguales como miembros de un grupo por la fuerza de nuestra decisión de concedernos mutuamente derechos iguales” (p. 251).

⁴⁴ Ya que la recuperación del instrumento de medición, los aprendizajes y las dimensiones, fueron las herramientas heurísticas que permitieron indagar la disposición de estos aprendizajes en estudiantes e identificar las relaciones que guardan con la violencia escolar.

⁴⁵ Alineada con los propósitos de este trabajo y el concepto de aprendizajes básicos de ciudadanía, se concibe a la formación ciudadana como la preparación para la convivencia social y política basada en la ética de los derechos, responsabilidades y valores en una sociedad democrática (elaboración propia con base en Furlán y Spitzer, 2013; Espinoza, 2020; Barba, 2007), proporcionada por la educación escolarizada y no escolarizada.

⁴⁶ Al inicio de este trabajo se afirmó que en la presente investigación se analiza la violencia escolar desde dos perspectivas: la de aprendizajes básicos de ciudadanía y la violencia en el contexto.

⁴⁷ Se asume la postura ética de Savater y Cortina. Junto con Savater se entiende por ética un punto de vista desde el que reflexionamos sobre las cosas que consideramos esenciales para nuestra vida con el fin de vivir mejor con los demás (Cárdenas, 2015). De acuerdo con Cortina (2000) la ética tiene dos discursos o niveles interconectados, pero no equivalentes: 1) la estructura o forma (nivel moral), constituida por juicios prescriptivos con el intento de regular la conducta, normas, lo que debe hacerse, la libertad, responsabilidad, imputabilidad, autoobligación y ligada al obrar humano; 2) contenido (nivel ético), vinculado a los juicios reflexivos acerca de lo que los hombres quieren, desean, necesitan, consideran valioso para dar razones de los juicios prescriptivos, responde a la preguntas ¿por qué aceptar los juicios, códigos o normas morales?, ¿por qué debo hacer lo que hago?, consiste en hacer concebible la moralidad, tomar conciencia de la racionalidad que hay en el obrar, las razones del deber referido a las acciones buenas. En este nivel se consideran cuatro contenidos como fundamento ético de la estructura o acción moral: I) el reconocimiento de la dignidad de la persona; II) los derechos humanos; III) reconocer en los seres humanos la capacidad para dialogar y lograr intersubjetivamente consensos argumentados; y IV) el principio de la virtud: “... obra según una máxima de fines tales que proponérselos puede ser para cada uno una ley universal. Según este principio, es fin tanto para sí mismo como para los demás y no basta con que no esté autorizado a usarse a sí mismo como medio ni a usar a los demás (con lo que puede ser también indiferente frente a ellos), sino que es en sí mismo un deber del hombre proponerse como fin al hombre en general” (Kant, 2008, pp. 395-396).

(como la violencia escolar) “impiden el logro de finalidades educativas fundamentales como la formación moral y ciudadana de los estudiantes” (Pasillas, 2005, p. 1160; Barba, 2007).

Dos puntos esenciales. Primero, se abraza la idea de que los aprendizajes básicos de ciudadanía se desarrollan bajo el principio fundamental “aprender haciendo”, esto es, de acuerdo con Dewey (1998) “[...] el hacer es de tal naturaleza que exige pensamiento o la observación intencional de conexiones; el aprender se produce naturalmente” (p.137), “aprendemos a consecuencia de nuestras actividades directas” (p. 149), y si “no hay experiencia, no se aprende nada...” (p. 111); en suma, el “ciudadano se forma en las prácticas sociales, la educativa entre ellas” (Barba, 2007, p. 11).

Segundo, relacionado con la base de esta perspectiva, se entiende por aprendizajes básicos el conjunto de saberes⁴⁸ fundamentales para atender y solucionar situaciones cotidianas en los ámbitos individual, escolar, laboral, social y político de las personas (elaboración propia con base en Coll, 2006; Vergara-Lope, 2018). Es decir, los aprendizajes básicos de ciudadanía descansan en una plataforma de aprendizajes o saberes considerados *básicos* para afrontar y solucionar ética y satisfactoriamente demandas, requerimientos o problemas de la vida diaria de las personas. Por consiguiente, sería idóneo que los aprendizajes básicos de ciudadanía propuestos aquí fueran adquiridos por los estudiantes de educación básica obligatoria, sin embargo, resulta apremiante aclarar que no son aprendizajes exclusivos de la infancia o adolescencia, ni de alumnos, así como tampoco son fomentados únicamente en la escuela.

Los aprendizajes básicos de ciudadanía son esenciales en todas las etapas de la vida de la persona y para cualquier individuo, hombre y mujer, (sea que esté o no escolarizado, de ahí que estos aprendizajes se ejerzan en distintos ámbitos) y pueden propiciarse u obstruirse a través de formas y medios múltiples como en las interacciones que se dan con la familia, amigos, trabajo, medios de comunicación e información, etc. En el apartado 3.3

⁴⁸ Se toma aprendizajes y saberes en sentido equivalente y amplio, integrados por conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

se mencionó que la escuela es reconocida como una de las instituciones por excelencia que cumple la funciones de instruir y educar en estos aprendizajes (Coll, 2006; Barba, 2007).

Se piensa con arraigo que saber, por ejemplo, “todos los seres humanos debemos ser tratados con respeto y dignidad” es un aprendizaje básico sobre derechos humanos que puede favorecer el desarrollo de interacciones humanas pacíficas. Es posible que una persona ponga en marcha este aprendizaje mostrando una convivencia sana con los demás y en dado caso que esta persona no reciba un trato semejante, quizá defienda o exija el cumplimiento de este derecho. Saber que debemos ser tratados con respeto y dignidad es básico porque es fundamental para vivir y convivir como humanos, entre hombres y mujeres, en todos los lugares habitables (escuela, casa, calle, trabajo, con amigos, colegas, pareja, etc.).

Dicha idea fue la orientación general de este trabajo para elaborar la segunda hipótesis de investigación: a mayores valores (puntajes) en aprendizajes básicos de ciudadanía hay menor manifestación de violencia escolar entre estudiantes de telesecundaria. Aunque la consciencia y experiencia señalan que la disposición de saberes básicos de ciudadanía no implica o garantiza actuar en correspondencia, la búsqueda sistemática de datos empíricos que sugieran el cumplimiento o no de nuestra hipótesis es necesaria e importante por tres razones: a) dado los escasos estudios que han correlacionado las variables en cuestión; b) proporcionar indicios sobre la asociación o no entre las variables en términos de dirección (positiva o negativa) y magnitud (fuerza de la correlación); c) posiblemente abra líneas de discusión y reflexión sobre la relevancia de reconsiderar y revalorar el papel de los aprendizajes básicos de ciudadanía como un recurso educativo atenuador de la violencia escolar.

También, los aprendizajes básicos de ciudadanía podrían fungir como los cimientos de los procesos educativos en el sentido de que promueven la reflexión, disponibilidad y aplicación en las prácticas escolares y curriculares cuyos impactos positivos trascienden el ámbito escolarizado (Coll, 2006). Por mencionar algo, el derecho humano mencionado “todos los seres humanos debemos ser tratados con respeto y dignidad” puede habilitar para

plantear ideas más elaboradas sobre “justicia”, mostrar mayor actitud de participación en la defensa de ese derecho o valorar si los servicios educativos cumplen con esa encomienda. De esta manera, este aprendizaje básico de ciudadanía podría convertirse a la vez en un recurso de protección de actos abusivos o de actos dañinos como la violencia escolar. Extraescolarmente este mismo derecho podría funcionar como tamiz de las políticas sociales elaboradas e implementadas para determinar hasta qué punto resultan justas. Estas afirmaciones se vinculan con la sección 1.2 de la justificación cuando se sostuvo que la perspectiva de aprendizajes básicos de ciudadanía tiene importantes y potenciales implicaciones sociales.

Por las razones expuestas se sostiene que la perspectiva aprendizajes básicos de ciudadanía se caracteriza y se distingue de otras propuestas que emplean términos semejantes por: a) intentar identificar los aprendizajes más básicos que toda persona debería disponer del amplio espectro de saberes asociados con el concepto general de ciudadanía; b) suponer que los aprendizajes básicos incorporados podrían fomentar buenas relaciones de convivencia; c) partir de la idea de que estos aprendizajes habilitan para responder ética y satisfactoriamente a las situaciones y demandas cotidianas locales que imperan en los distintos ámbitos (no solo el escolar); y d) ser una invitación para reflexionar sobre ¿cuáles son los saberes de ciudadanía que más podrían ayudar a combatir el problema de la violencia escolar y cómo fomentarlos para que tengan mayor impacto?

3.4.1 Dimensiones de los aprendizajes básicos de ciudadanía

Ya se anticipó que retomamos los aprendizajes para la ciudadanía identificados y señalados por Espinoza (2020) porque cumplen con la lógica de aprendizajes básicos de ciudadanía. En forma sintética, el trabajo de dicha autora consistió y se sustentó en varias teorías: con base en la teoría ecológica de Bronfrenbrenner (1979) argumentó que la formación del ciudadano se da en diferentes contextos o sistemas; la teoría sociohistórica de Vygotsky (1996) fue de apoyo para sostener que el aprendizaje sucede en interacción del sujeto con el ambiente social, objetos y personas y que el aprendizaje no depende del desarrollo biológico-cognitivo, sino que más bien mantienen una relación de codependencia o

retroalimentación; la teoría de desarrollo moral de Kohlberg (1997) se utilizó para para ubicar el nivel y estadio evolutivo de los aprendizajes de ciudadanía esperados y encontrados en los niños y niñas de primaria.

Los planteamientos de Dewey (1998), Barba (2007), Giroux (2003), Pedró (2003) y SEP (2017) fueron el fundamento para definir dichos aprendizajes e identificar las categorías o dimensiones e indicadores iniciales de ciudadanía que fueron los primeros elementos de trabajo puestos en contraste con los aprendizajes de ciudadanía identificados en los discursos de los participantes en el estudio.

La investigación fue de orientación mixta mediante la implementación de técnicas de investigación correspondientes en dos etapas. En la fase cualitativa participaron y se desarrollaron: 12 niños y 12 niñas de primaria (cuatro entrevistas semiestructuradas grupales), padres y madres de familia (seis entrevistas semiestructuradas individuales), maestras y maestros de primaria (seis entrevistas semiestructuradas individuales) y expertos en el tema de ciudadanía (cuatro entrevistas semiestructuradas individuales). Después de analizar las dimensiones e indicadores aportados por la literatura de los autores indicados y las narrativas de los participantes, en la segunda fase, la cuantitativa, se realizaron una serie de pruebas para crear y validar el Instrumento de Aprendizajes para la Ciudadanía (IAC) (apéndice A) en niños y niñas de primaria de la ciudad de Xalapa, Veracruz, el cual, también fue utilizado en esta investigación para la recolección de datos.

Ahora, de la revisión de las cinco fuentes señaladas (Dewey, Barba, Giroux, Pedró y SEP) junto con el análisis de los resultados del trabajo de campo, Espinoza (2020) logró, entre otras, dos cosas importantes: primera, concluir que para una mayor comprensión del constructo aprendizajes para la ciudadanía era conveniente analizarlo en dos categorías: como una forma de vida y como forma de organización; y segunda, identificar cinco dimensiones de dicho constructo: actitudes ciudadanas, participación y trato igualitario, trabajo en equipo, derechos y convivencia. En efecto, al analizar, reflexionar y cotejar estas

dimensiones con el constructo general de ciudadanía⁴⁹ se identificó que la propuesta de Espinoza incorpora elementos básicos de ciudadanía⁵⁰. No obstante, se consideró necesario abundar un poco más sobre las dimensiones encontradas por la autora con la intención de complementar la propuesta de aprendizajes básicos de ciudadanía como recurso conceptual y metodológico de análisis de procesos como la violencia escolar.

Dimensiones del constructo aprendizajes básicos de ciudadanía

Actitudes ciudadanas

De acuerdo con Kymlicka y Norman (1997) la participación política hacia el bien público es una de las actitudes y cualidades de los ciudadanos para lograr la estabilidad de una democracia.

Participación y trato igualitario

Pérez y Ochoa (2017) entienden a la participación “como el poder que tienen los individuos para involucrarse de manera real y genuina en las situaciones que son de su incumbencia” (p.180), “la cual debe ser significada como característica principal de la ciudadanía” (p. 202). Siguiendo a O’Donnell (2008) la ciudadanía está integrada por dos categorías: una pasiva y adscriptiva, otorgada y vista como sinónimo de nacionalidad, por pertenecer legalmente, —sea por *ius sol* o derecho de suelo o por *ius sanguinis* o derecho de sangre— a una nación y, otra activa y participativa, donde un régimen democrático asigna los derechos a los ciudadanos. Similarmente, “la ciudadanía se fundamenta en un vínculo entre el individuo y la comunidad política, en un nexo básico de pertenencia y de participación” (Ramírez, 2012, p. 12).

⁴⁹ En el apartado 3.1 se hizo una sucinta descripción de la riqueza y complejidad conceptual y teórica sobre ciudadanía. Se piensa que esta hiperinflación teórica y conceptual de ciudadanía refuerza la conveniencia de desarrollar perspectivas como la que aquí se adopta.

⁵⁰ En este punto, se está de acuerdo con lo mencionado por Vergara-Lope (2021) los aprendizajes incorporados “... seguramente no son los únicos, pero permiten empezar por algo...” (p. 203).

De acuerdo con Ziccardi (1998) “la participación es un componente central de la democracia” (p. 28) y existen diferentes tipos participación: entiende por *participación social* la agrupación de personas para cumplir objetivos; la *participación comunitaria* es el conjunto de actividades de apoyo sin la intervención del Estado, y la *participación ciudadana* la concibe como el vínculo entre individuos y el Estado, donde los sujetos despliegan una serie de actividades de índole pública para que sean respetados sus intereses sociales y derechos plenos de ciudadanía, como la accesibilidad a bienes y servicios básicos. En otra parte, el INE y PNUD (2020) plantean la existencia de cinco tipos de participación: electoral, cívica, comunitaria, ciudadana y política, identificables en niveles y campos de interacción que, si bien son diferentes, aportan soluciones a problemas particulares y de interés público.

Es de suma importancia asumir que la participación ciudadana trasciende el ejercicio del derecho al voto de la denominada participación política (Ziccardi, 1998). En sentido semejante para Sol (2012) la participación ciudadana “va más allá de la participación electoral y cala en todo el proceso de gestión de las políticas públicas, tanto en el ámbito local, como nacional e internacional” (p. 13). Por su parte, Canto (2012) menciona que los aspectos de la participación ciudadana son las “mediaciones entre sociedad y gobierno para que los distintos sujetos sociales intervengan, con base en sus diversos intereses y valores, e influyan en las políticas públicas y en las estructuras de gobierno, fundamentándose en el reclamo del derecho a la intervención en los asuntos que les competen” (p. 28).

Cabrera et al., (2005) proponen un modelo de ciudadanía integrada por las dimensiones el sentido de pertenencia a una comunidad, la competencia ciudadana y la participación ciudadana, entendida esta última como “una regla fundamental del ejercicio de la ciudadanía” (p. 136). En suma, de acuerdo con Olvera (2019) parece que “sin la participación activa del individuo, el concepto de ciudadanía pierde su sentido original y permanece sólo como identidad con el Estado, comunidad o territorio al que pertenece...” (p.15) y “...la ciudadanía apela a un sentido de igualdad, de superación de las diferencias de toda índole por la vía de los derechos” (p. 19).

Según Olvera (2009) en México el régimen autoritario prevaleciente de 1929 al 2000 mediante sus características tripartitas centrales —sistema corporativo de representación social y política, partido único y control de los medios— coartaba los espacios públicos para la intervención y acción civil, a pesar de la presencia de movimientos y actores sociales de confrontación del régimen, pero de poca duración e importancia política. Sin embargo, es a partir de 1968 que diversos actores y movimientos civiles provenientes de diversos sectores de clase como campesinos, sindicalismo independiente, asociaciones de pequeñas y medianas empresas, movimientos estudiantiles y la relevante actuación de los habitantes de la ciudad de México ante el sismo de 1985, empiezan a encontrar mayores espacios de oposición y de lucha por los derechos ante una parcial apertura del régimen dominante, logrando que las acciones como sociedad civil se concretaran en la década de los setentas e inicios de los ochentas. Estos y otros elementos sociales como la emergencia de movimientos feministas, ecologistas, la defensa de los derechos humanos y la participación de la iglesia católica constituyen el contexto que fertiliza y apuntala la participación ciudadana en la vida pública.

No sería exagerado sostener que la participación informada, reflexiva y ética individual y grupal en los asuntos de interés social además de ser uno de los mecanismos factibles para afianzar y hacer valer los derechos civiles, políticos y sociales, es al mismo tiempo una muestra de denuncia, descontento y presión para corregir y superar una de las debilidades del Estado que O'Donnell (1993) denominó 'ciudadanía de baja intensidad', esto es, la incapacidad del Estado de implementar realmente una democracia de completa ciudadanía sin restringirse a los derechos políticos.

Adicionalmente, en pleno acuerdo con Novella et al., (2014) la participación —específicamente la participación infantil— es un tema presente en siete áreas o dimensiones: a) experiencia educativa (principio educativo), b) desarrollo evolutivo (proceso de cambio), c) educación en valores (valor democrático), d) educación para la ciudadanía (contenido formativo), e) metodología participativa (procedimiento metodológico), f) ejercicio político (responsabilidad ciudadana) y g) inteligencia emocional (bienestar personal). Como se ve, la participación infantil incursiona en disciplinas como la

educación, psicología, derecho, filosofía política..., lo cual, amplía el repertorio de investigación a partir de los avances de otros enfoques.

Como últimos puntos se enfatiza que enseñar ciudadanía significa “enseñar la participación democrática como modo de construir una ciudadanía responsable y solidaria, es decir: una convivencia justa (Cullen, 2013, p. 37). En términos prácticos y en estrecha relación con el tema de este trabajo de tesis se está de acuerdo con Zurita (2011) cuando sostiene que, a partir de la perspectiva del derecho a la educación y el paradigma de la gobernanza, “la participación social es una herramienta útil para la prevención y erradicación de la violencia escolar” (p. 132). Es por ello que cuando toda la matrícula estudiantil y personal de una escuela participan en la toma de decisiones para atender un problema existen mayores posibilidades de éxito dado que la ciudadanía opera en el centro (Marí et al., 2016).

Trabajo en equipo

La estabilidad de la democracia depende del cumplimiento de varias habilidades del ciudadano, como la “capacidad de tolerar y trabajar conjuntamente con individuos diferentes” (Kymlicka y Norman, 1997, p. 2); “la ciudadanía como acción educativa implica establecer objetivos grupales y el trabajo común para alcanzarlos” (Marí et al., 2016, p. 66).

Derechos

En el apartado 3.1 se anunció que de acuerdo con Marshall y Bottomore (1998) en la historia de Inglaterra el desarrollo de ciudadanía involucró el elemento o derecho civil, político y social y que, como no se poseían en conjunto en la práctica, se consumaron en los siglos XVIII, XIX y XX, respectivamente, cada uno integrado por los siguientes derechos:

El elemento civil se compone de los derechos necesarios para la libertad individual: libertad de la persona, de expresión, de pensamiento y religión, derecho a la propiedad y a establecer

contratos válidos y derecho a la justicia; por elemento político entiendo el derecho a participar en el ejercicio del poder político como miembro de un cuerpo investido de autoridad política, o como elector de sus miembros; el elemento social abarca todo el espectro, desde el derecho a la seguridad y a un mínimo de bienestar económico al de compartir plenamente la herencia social y vivir la vida de un ser civilizado conforme a los estándares predominantes en la sociedad (Marshall y Bottomore, 1998, pp. 22-23).

En tono semejante O'Donnell (2008) enfatiza que la democracia plena no se restringe a un sistema político, sino que también involucra la existencia de la ciudadanía civil, social y cultural, por lo que en una democracia el elemento importante no es el votante, sino el ciudadano, recordando que "... la ciudadanía efectiva implica un acceso y goce efectivo de todos los derechos" (Olvera, 2019, p. 10).

De los derechos objeto de disfrute y exigibilidad se parte del supuesto de que los derechos humanos podrían considerarse la savia de los demás derechos. Respecto a estos Barba (1992) refiere:

Los DH [Derechos Humanos], como paradigma socio-jurídico-político de lo que el hombre es, y —por su sentido ético— de lo que debe ser, necesitan convertirse tanto en estructuras y fundamento de la interacción social como en modo de ser y de valorar de cada persona, es decir, en los constructores de las dimensiones del ser humano, en el núcleo de la identidad personal y de la percepción social (p. 48).

Esto es, según Barba (1992) "en su sentido más elemental, los DH indican, respeto a la forma humana de la existencia y de la relación [...] (p. 45), por lo tanto, "se erigen como los principios básicos de la vida en sociedad y la construcción de la paz" (OEI, 2018, p.42), "los derechos humanos son, en suma, el sustrato de la ciudadanía" (Barba, 2007, p.3).

Respecto a la evolución de los derechos humanos, Aguilar (s/f) opta por la clasificación de las tres generaciones: primera (emerge con la Revolución Francesa como respuesta al absolutismo y contempla los derechos civiles y políticos, abarca desde la antigüedad hasta el siglo XVIII), segunda (integrada por los derechos sociales, económicos

y culturales e impulsados por la Revolución Industrial –en México es honorable mencionar que la Constitución de 1917 incorporó derechos sociales como el derecho a la educación– incluye del siglo XVIII a la modernidad) y tercera (constituida por los derechos de los pueblos o de solidaridad como el derecho a la paz, el desarrollo y el medio ambiente, contempla del siglo XX a la actualidad). Para Escámez (2004) los derechos de la primera generación enfatizan el valor de la libertad; los de la segunda el valor de la igualdad; y los de la tercera generación el valor de la solidaridad.

No obstante, a pesar de la enorme importancia que los derechos tienen en el concepto y la práctica de ciudadanía, ésta no puede verse únicamente como miel sobre hojuelas, ya que de acuerdo con Olvera (2019) de manera jurídica o, de hecho, la ciudadanía significa exclusión y desconocimiento. Por ejemplo, en México constitucionalmente los menores de 18 años no son considerados ciudadanos mexicanos y, en consecuencia, se les niega el derecho político de votar para elegir a sus gobernantes⁵¹; también, en el rubro de los derechos civiles el acceso igualitario a la justicia se torna excluyente para ciertos sectores de la población por motivos de clase social, género, etc., por ejemplo, los numerosos casos de pobres que son encarcelados injustamente o que no reciben los procesos judiciales adecuados.

En pocas palabras, siguiendo a Olvera (2019) es relevante tener presente que el proceso de construcción de ciudadanía no es secuencial y que tal proceso implica tanto la inclusión como la exclusión dado que “no existe una necesaria simultaneidad en el acceso de los derechos” (p. 42). No obstante, el mismo autor aclara que un examen de los derechos de ciudadanía precisa tratarlos de forma unida en términos de retroalimentación mutua. Este supuesto se aclara al considerar el planteamiento de Marí et al., (2016):

[...] la idea de ciudadanía se ha constituido como el sitio desde el que conquistar derechos políticos, económicos y sociales con el objetivo de ampliar las bases de la convivencia en la sociedad y mejorar la calidad de vida y el bienestar de las personas (p. 52).

⁵¹ En la sección 1.4 se mencionó el artículo constitucional que plantea este asunto.

Convivencia

Una de las finalidades medulares de la formación ciudadana es propuesta por Barba (2007) al plantear “...una educación democrática y orientada al logro de ese sentido de la democracia requiere estructuras y procesos de gobierno e interacciones de individuos y grupos congruentes con tales postulados; requiere que éstos se expresen como forma de convivencia” (p.9), dicha reflexión parece casar con las ideas de Dewey (1998) quien afirma que la democracia⁵² es mucho más que una forma de gobierno:

Democracia es tan sólo un nombre que se da al hecho de que la naturaleza humana únicamente se desarrolla cuando sus elementos participan en la dirección de las cosas que son comunes, de las cosas por las que los hombres y mujeres forman grupos, es decir, familias, compañías industriales, gobiernos, iglesias, asociaciones científicas, etc.” (p. 213).

En otros términos, para Rodríguez et al., (2007) uno de los tres ámbitos que integran las competencias ciudadanas son la convivencia y relaciones pacíficas, es decir, se trata de formar “individuos que contribuyan a la convivencia pacífica, y respetuosos de las diferencias en cualquier contexto” (p.147).

Las ideas previas parecen indicar que “la convivencia supone una construcción ética toda vez que el hombre natural no existe y que nuestra representación de los derechos no obedece al respeto que le debemos a una supuesta naturaleza humana sino a las autolimitaciones éticas...” (Guevara, 1998, p. 46-47).

Hecho un esbozo de las dimensiones de los aprendizajes básicos de ciudadanía, se resalta que, así como es enseñada y aprendida la ciudadanía, hay múltiples propuestas de evaluación de ciudadanía y en menor grado, instrumentos que miden los aprendizajes básicos de ciudadanía. Abajo se referirá cómo la ciudadanía ha sido medida y evaluada.

⁵² Para Maturana y Paz (2006) “la democracia es el único modo de convivencia que entrega la posibilidad de realización de lo humano como un ser autónomo capaz de ser social en la colaboración de un proyecto común” (p. 33).

3.5 Medición y evaluación de ciudadanía

Siguiendo a De Miguel (2009) la evaluación de los aprendizajes de ciudadanía debe permitir que los individuos se den cuenta de los conocimientos y valores que poseen para actuar y moverse en la sociedad y, además, debe aportar elementos para percibir si se está ejerciendo democráticamente el papel de ciudadano con criterios éticos, solidarios y responsables en el cumplimiento de derechos y deberes.

A nivel internacional, la IEA⁵³ realizó en 1971 el primer estudio de educación cívica llamado Estudio de Seis Materias mediante la implementación de encuestas (Torney-Purta et al., 1999). En 1999 se concretó en dos fases el Estudio de Educación Cívica (CIVED, por sus siglas en inglés). La primera fase, en 1994, consistió en un análisis documental y entrevistas a expertos de los 24 países participantes sobre los contenidos y procesos de educación cívica y sobre los temas cívicos que deberían saber los adolescentes de 14 años de edad; en la segunda fase (1999), se evaluó a jóvenes de 14 años, maestros y directores de escuelas. Los instrumentos utilizados fueron una prueba, una encuesta y una escala. En la prueba y encuesta para los estudiantes de secundaria se integraron 4 dominios: democracia y derechos y responsabilidades de ciudadanos, identidad nacional, cohesión social y diversidad y economía. Las pruebas evaluaron conceptos, actitudes, acciones actuales y esperadas y percepciones (Torney-Purta et al., 1999; Amadeo et al., 2002).

En 2009 la IEA desarrolló el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS, por sus siglas en inglés) cuyo marco de evaluación se organizó en tres dimensiones: una de contenido (sociedad y sistemas cívicos, principios cívicos, participación cívica e identidades cívicas), una cognitiva (conocimiento y análisis y razonamiento) y una afectiva-conductual (creencias de valor, actitudes, intenciones de comportamiento y comportamientos). Estas dimensiones y dominios se evaluaron con los llamados los instrumentos internacionales de los estudiantes (prueba y cuestionario). La prueba cognitiva internacional se integró por 80 ítems que midieron el conocimiento, el

⁵³ En esta sección se anotan exclusivamente las características de los instrumentos de evaluación empleados en los estudios por la IEA. En el apartado 1.4 se presentaron algunos resultados de dichos estudios.

análisis y el razonamiento en cívica y ciudadanía. Éstos fueron distribuidos en siete cuadernillos (Schulz et al., 2010).

En 2016 se aplicó otro ICCS como seguimiento del realizado en 2009 y a cada estudiante se le aplicó una prueba y un cuestionario en papel, cuyas dimensiones y dominios fueron iguales a los aplicados en el ICCS 2009. La prueba evaluó los conocimientos cívicos y el cuestionario evaluó actitudes y compromiso cívico, además de información de contexto y temas de interés regional (ACE, 2018).

Como parte del tercer ciclo de estudios se realizó el ICCS 2022 en 23 países con estudiantes de 14 años de edad aproximadamente (segundo de secundaria) y profesores que impartían ese grado escolar, atendiendo cinco áreas: sostenibilidad, compromiso en las tecnologías digitales, diversidad, percepciones juveniles del sistema político y ciudadanía global. Para la obtención de información se emplearon una prueba, un cuestionario y un instrumento regional (cuestionario) para los estudiantes, un cuestionario para los maestros, un cuestionario para los directivos de las escuelas y una encuesta de contexto nacional dirigida a los expertos de los centros nacionales encargados del sistema educativo de cada país. Fue el primer estudio del área que ofreció la alternativa de resolver las pruebas en físico o en computadora (plataforma digital) (Schulz et al., 2022).

En España se elaboró un cuestionario para identificar los elementos que constituyen el concepto de ciudadanía en los estudiantes de secundaria. El instrumento fue construido recuperando como fundamento teórico uno de los componentes del concepto de ciudadanía: la práctica o ejercicio. De este componente se desglosaron las dimensiones de sentimiento de pertenencia, la competencia ciudadana y la participación ciudadana. El instrumento fue aplicado en seis centros educativos con población multicultural, cuyas edades oscilaron entre los 14 y 16 años. El cuestionario está constituido por 21 ítems, cuyas respuestas son de opción múltiple, opciones de respuesta tipo escala Likert y respuestas abiertas (Cabrera et al., 2005).

En la región Latinoamericana, Zambrano et al., (2014) construyeron y validaron un instrumento para medir las competencias ciudadanas en estudiantes universitarios. El instrumento se estructuró en cinco componentes distribuidos en conocimientos (ciudadanos), competencias comunicativas (ambientes democráticos), competencias emocionales (emociones y empatía), competencias cognitivas (pensamiento crítico y consideración de consecuencias) y competencias integradoras (acciones y actitudes). Las respuestas a las preguntas son de tipo analógico verbal, escala tipo Likert y en formato de selección múltiple.

En Chile, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación [SIMCE], mediante la Agencia de Calidad de la Educación [ACE], desarrolló en 2017 el primer estudio nacional sobre formación ciudadana en una muestra representativa de estudiantes de 8° grado de educación básica del país, a nivel regiones, grupo socioeconómico y género. El estudio obtuvo información a partir de cinco instrumentos, entre ellos, dos cuestionarios fueron aplicados a los estudiantes para medir conocimiento cívico y actitudes y comportamientos. Se recabó información sobre tres dimensiones de la formación ciudadana: conocimiento cívico, actitudes y valores democráticos y disposición a participar (ACE, 2017).

En el contexto mexicano en la década de los setentas ya se aprecian esfuerzos sistemáticos por indagar sobre elementos de ciudadanía. Segovia (1975) desarrolló un estudio para dar cuenta de “lo que los niños piensan de su mundo político” (p. 3), mediante la aplicación de una encuesta denominada Cuestionario sobre Actitudes Cívicas Infantiles a estudiantes de quinto y sexto de primaria y de los tres grados de secundaria. El cuestionario estuvo constituido por 69 preguntas tipo abiertas, de opción múltiple y escala Likert, en el que se solicitaron datos sociodemográficos, consulta de fuentes de información y comunicación política, educación cívica, historia de México, actitudes y valores cívicos.

Respecto a trabajos más recientes, el Informe país sobre la calidad de la ciudadanía en México (dentro del marco de la Estrategia Nacional de Educación Cívica 2011-2015 (ENEC) implementada por el Instituto Federal Electoral), fue un proyecto que aplicó dos

encuestas, una nacional para evaluar la percepción ciudadana, prácticas ciudadanas y eficacia en la solución de problemas y otra de asociaciones (entrevistas a líderes o representantes de asociaciones) para analizar patrones de organización, alianzas y peticiones entre actores colectivos. El cuestionario empleado se integró de un total de 78 preguntas o ítems. Las respuestas fueron de opción múltiple y algunas presentaron respuestas tipo escala Likert (IFE, 2014). Este Informe fue un referente para que Somuano y Altamirano (2019) realizaran un estudio para medir la calidad de ciudadanía en el Estado de México utilizando las mismas dimensiones de ciudadanía que su antecesor.

Mientras que Tirado y Guevara (2006) realizaron una investigación sobre formación cívica con escolares mexicanos de secundaria de entre 13 y 15 años de edad, la cual, fue una réplica ajustada del CIVED que consistió en recuperar 15 reactivos de conocimientos y habilidades de interpretación (distinción entre hechos y opiniones), 71 de actitudes y opiniones y 5 reactivos de civismo del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-I), del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). También, los autores elaboraron e incluyeron en el cuestionario 16 reactivos (5 fueron de conocimientos y 11 de actitudes). La encuesta se aplicó a 4 917 casos en ocho entidades federativas entre 2002 y 2003 y sólo se reportaron los 25 reactivos de conocimientos.

Con la finalidad de evaluar el componente afectivo-actitudinal vinculado con la formación cívica y ética de los estudiantes de tercero de secundaria en los cinco municipios de Baja California, en una nueva ocasión se adaptó, aplicó y validó la escala propuesta por CIVED. Los autores apuntaron que El CIVED se conforma por 154 reactivos con cinco opciones de respuesta tipo Likert agrupados en trece dimensiones y evalúa, en general, aspectos actitudinales relacionados con el conocimiento de los principios fundamentales de la democracia, el concepto de ciudadanía, las percepciones sobre las responsabilidades de los gobiernos, el nivel de confianza en las instituciones, las actitudes y percepciones con respecto a la nación, equidad de género, la oportunidad percibida para grupos minoritarios, los derechos políticos de la mujer y las expectativas de participación futura en actividades políticas (Caso et al., 2009).

Como parte de un proyecto de investigación iniciado en 2005, Ochman y Cantú (2013) desarrollaron un trabajo que tenía como objetivo evaluar las competencias ciudadanas de estudiantes de educación media superior y superior en México. Según los autores, esta metodología de evaluación también es transferible a la población adulta e incluso adaptable a niños y adolescentes de educación básica. Este trabajo no sólo diseñó un instrumento de medición estandarizada, sino que también realizó una reflexión de los conceptos empleados y una sistematización de las competencias ciudadanas a evaluar.

Por su parte, Vergara-Lope et al., (2021) desde una postura alternativa que busca sumar esfuerzos para la evaluación de la formación ciudadana, crearon y validaron un instrumento de medición de aprendizajes básicos de ciudadanía en niños, niñas y adolescentes (NNA). El instrumento mide cuatro dimensiones (reglas, tolerancia e inclusión, trabajo en equipo y convivencia y participación) mediante 16 reactivos con cuatro opciones de respuesta (nunca, a veces, casi siempre y siempre).

En las secciones 2 y 3 se mencionó que Espinoza (2020) construyó y validó el instrumento de aprendizajes para la ciudadanía (IAC) con niños y niñas de primaria de la ciudad de Xalapa, Veracruz. El instrumento está integrado por cinco dimensiones (actitudes ciudadanas, participación y trato igualitario, trabajo en equipo, derechos y convivencia), 35 oraciones con tres opciones de respuesta tipo escala Likert: no estoy de acuerdo (eso no es cierto), estoy más o menos de acuerdo y sí estoy de acuerdo (eso sí es cierto). Se responde anotando una x en la respuesta que se considere correcta. Tiene un índice de consistencia interna alfa de Cronbach de .79. Es un instrumento para medir aprendizajes para la ciudadanía validado con estudiantes de primaria. Los componentes de este instrumento se pueden observar en el apéndice A.

En la tabla 2 se presenta una síntesis de las propuestas apenas descritas, pero se intenta distinguir las que recolectan datos para *medición* y las que *evalúan* o simplemente dan cuenta de los aspectos de ciudadanía. Sin entrar en mayores detalles, concebimos que ambos procedimientos tienen diferentes fundamentos conceptuales, procesos de elaboración, validez y finalidad.

Tabla 2

Síntesis de propuestas para medir y evaluar ciudadanía.

Propuestas de medición		
Fuente	Contenidos medidos	Aplicada a
(Cabrera et al., 2005).	Concepto de ciudadanía y el componente práctica o ejercicio, dividido en las dimensiones sentimiento de pertenencia, la competencia ciudadana y la participación ciudadana	Estudiantes de España de entre 14 y 16 años de edad
(Zambrano et al., 2014)	5 componentes: conocimientos (ciudadanos), competencias comunicativas (ambientes democráticos), competencias emocionales (emociones y empatía), competencias cognitivas (pensamiento crítico y consideración de consecuencias) y competencias integradoras (acciones y actitudes).	Universitarios de Colombia
(Caso et al., 2009)	Componente afectivo-actitudinal de la formación cívica y ética.	Estudiantes de tercero de secundaria, Baja California, México
(Vergara-Lope et al., 2021)	4 dimensiones: reglas, tolerancia e inclusión, trabajo en equipo y convivencia y participación.	Estudiantes de primaria y secundaria de Veracruz, México
(Espinoza, 2020)	5 dimensiones: actitudes ciudadanas, participación y trato igualitario, trabajo en equipo, derechos y convivencia.	Estudiantes de primaria de Xalapa, Veracruz, México
Propuestas de evaluación		
Fuente	Contenidos evaluados	Aplicada a
Estudio de Educación Cívica (CIVED) (1999) (Amadeo et al., 2002)	4 dominios: democracia y derechos y responsabilidades de ciudadanos, identidad nacional, cohesión social y diversidad y economía.	Estudiantes de secundaria a nivel internacional
Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana	Elementos cívicos en las dimensiones de contenido, cognitivo y afectivo-conductual	Estudiantes de secundaria a nivel internacional

(ICCS) (2009) (Schulz et al., 2010).		
Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) (2016) (ACE, 2018)	Elementos cívicos en las dimensiones de contenido, cognitivo y afectivo-conductual	Estudiantes de secundaria a nivel internacional. En México este estudio se denominó Cívica 2016 (INEE, 2016).
(ACE, 2017)	3 dimensiones de la formación ciudadana: conocimiento cívico, actitudes y valores democráticos y disposición a participar	Estudiantes de secundaria de Chile
(IFE, 2014)	Percepción ciudadana, prácticas ciudadanas y eficacia en la solución de problemas	Ciudadanos de México
(Ochman y Cantú, 2013)	Competencias ciudadanas	Estudiantes de educación media superior de México
(Tirado y Guevara, 2006)	Conocimientos, habilidades y actitudes cívicas	Estudiantes de secundaria de México.
Segovia (1975)	Datos sociodemográficos, fuentes de información y comunicación política, educación cívica, historia de México, actitudes y valores cívicos	Estudiantes de quinto y sexto de primaria y de secundaria de México

Nota: elaboración propia.

En la tabla anterior se observa que son pocos los instrumentos disponibles para medir ciudadanía y aún menos para aprendizajes básicos de ciudadanía. Es claro que esta situación limita desarrollar investigación sistemática sobre el tema. De ellos, el instrumento creado por Espinoza (2020) es el más adecuado para los propósitos de esta investigación por varias razones: 1) es un instrumento que al ser fundamentado teórica y empíricamente, mide cinco dimensiones que cazan con la lógica de los aprendizajes básicos de ciudadanía (actitudes ciudadanas, participación y trato igualitario, trabajo en equipo, derechos y convivencia); 2) por lo anterior, incorpora conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se vinculan con elementos de los derechos civiles, sociales, políticos y culturales acordes con el concepto de ciudadanía ampliada que en este documento se promueve y,

principalmente, con la propuesta adoptada de aprendizajes básicos de ciudadanía, lo cual, permite medir y analizar cómo se relacionan con la violencia escolar; 3) aunque fue validado con niños y niñas de primaria es apto para aplicarlo con adolescentes de secundaria (con la debida obtención de consistencia interna); 4) presenta alta consistencia interna .79; y 5) es un instrumento relativamente corto (35 oraciones) y sencillo de responder (se escribe una x para señalar una respuesta entre tres opciones).

4 VIOLENCIA ESCOLAR

4.1 El concepto de violencia

En el DRAE (2021) se expone que el término violencia procede del latín *violentia* y tiene cuatro acepciones: cualidad de violento; acción y efecto de violentar o violentarse; acción violenta o contra el natural modo de proceder; y acción de violar a una persona. Esta definición tautológica, dice nada o muy poco acerca de lo que es violencia. Por otra parte, el diccionario Merriam-Webster (2020a) tiene varias nociones de violencia: 1. a) el uso de la fuerza física para herir, abusar, dañar o destruir y b) una instancia de tratamiento o procedimiento violento. 2. lesión por distorsión, infracción o profanación: indignación. 3. a) acción o fuerza intensa, turbulenta o furiosa y a menudo destructiva; b) sentimiento o expresión vehemente: una instancia de tal acción o sentimiento; c) una cualidad chocante o discordante. 4. alteración indebida (a partir de la redacción o sentido en la edición de un texto). Como se ve, las cuatro definiciones podrían sintetizarse en que la violencia es el uso de la fuerza física —aunque no se limita a esta— que daña, hierde, destruye o altera algo en alguien o en una cosa.

Por su origen etimológico, Platt (1992) menciona que el término “violencia” deriva del latín *vis* (fuerza, vigor, potencia) y *latus* (participio pasado del verbo *ferus*: llevar o transportar). Significa, pues, llevar la fuerza a algo, a alguien o hacia algún lugar. Sin embargo, el autor plantea que esta definición aporta poco de explicación, ya que no explicita el sentido, función o uso que se le da o puede darse en el discurso científico o contemporáneo. Entonces, se hace necesario recurrir a otras fuentes para aclarar el término.

Una definición de violencia que es conocida internacionalmente y en algunos casos retomada en investigaciones es la elaborada por OPS⁵⁴(2002) que define violencia como:

⁵⁴ Dicha organización clasifica la violencia en tres categorías con sus respectivas subcategorías: violencia autoinfligida: 2 subcategorías comportamiento suicida (incluye los pensamientos suicidas, los intentos de suicidio y el suicidio consumado) y las autolesiones (comprende la automutilación); violencia interpersonal: 2 subcategorías violencia familiar o de pareja (como el maltrato a menores, la violencia contra la pareja y el maltrato a personas mayores) y violencia comunitaria, producida entre personas sin parentesco, conocidas o extrañas y que ocurre regularmente fuera del hogar (incluye la violencia juvenil, los actos espontáneos de violencia, violaciones, ataques de índole sexual y la violencia en instituciones como escuelas, trabajo,

el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (p. 5).

Esta noción de violencia, aunque amplia, podría resultar confusa o ambigua en tareas empíricas, por ejemplo, sería difícil aclarar lo que se entiende por poder, daño psicológico o trastorno del desarrollo. Por otro lado, Domenach (1981) llama violencia al “uso de una fuerza, abierta u oculta, con el fin de obtener de un individuo, o de un grupo, algo que no quiere consentir libremente” (p. 36), mientras que Chesnais (1992) plantea tres cuestiones relevantes: 1) la noción de violencia se ha tornado confusa debido a la utilización descontextualizada de los términos, 2) un concepto referido a la violencia física es el más idóneo por su concreción y 3) las manifestaciones de violencia están inextricablemente vinculadas con un momento histórico y espacio cultural.

Otra definición interesante es que “la violencia, en algunos casos, no es más que la incapacidad del sujeto de convertirse en actor, es la marca del sujeto contrariado, negado o imposible, la marca de una persona que ha sufrido una agresión, sea física o simbólica” (Wieviorka, 2006, p. 241). En sentido similar previamente se había mencionado que “la clave de la violencia está en la violación de un derecho básico de la persona” (Aróstegui, 1994, p. 26) y que la violencia es “una privación de los derechos humanos fundamentales, en términos más genéricos hacia la vida, la búsqueda de la felicidad y prosperidad, pero también lo es una disminución del nivel real de satisfacción de las necesidades básicas” (Galtung⁵⁵, 1990, p. 150).

hospital, etc.) y violencia colectiva: 3 subcategorías violencia social (como los actos delictivos de odio cometidos por grupos organizados, las acciones terroristas y la violencia de masas), violencia política (la guerra, la violencia del Estado) y la violencia económica (ataques de grandes grupos por lucro económico, para trastornar o crear divisiones en las actividades económicas, negar el servicio a servicios esenciales, etc.). Los actos de violencia que pueden presentarse en cada una de las categorías y subcategorías pueden ser de tipo física, sexual, psíquica y privaciones o descuido. Por ejemplo, dentro de la violencia interpersonal puede ocurrir en la familia maltrato de los hijos en la forma de violencia física, sexual, psicológica o de negligencia.

⁵⁵ El autor propone una tipología conocida como el triángulo de la violencia: violencia directa, violencia cultural y violencia estructural. La primera —*visible*— se expresa en diversidad de formas físicas y verbales; las segundas, cultural y estructural —*invisibles*—, tiene su origen en la cultura patriótica, patriarcal, etc., y en la represión, explotación, etc., respectivamente. Las violencias cultural y estructural producen violencia directa, mientras que esta refuerza a aquellas (Galtung, 1998). Otra clasificación de violencia es la que propone Zizek (2009): para el autor existe una violencia subjetiva subdividida en dos tipos de violencia objetiva: violencia simbólica y violencia sistémica. La primera es la más directamente visible e identificable

Por último, Sanmartín (2007) “entiende por violencia cualquier conducta intencional que daña o puede causar un daño” (p. 9) y Arendt (2005) sostuvo que “el término «violencia», en su sentido más elemental, refiere al daño ejercido sobre las personas por parte de otros seres humanos” (p. 2).

Lo analizado pone de manifiesto la ausencia de un concepto de violencia que sea preciso, reconocido y aceptado de manera general para estudiar y asir las múltiples manifestaciones de los hechos violentos. Esta falta de univocidad conceptual se complejiza al considerar que la violencia se ha analizado con poca claridad en relación a los términos agresividad y agresión, lo cual, a continuación se intenta abonar en la reflexión sobre sus vínculos y líneas fronterizas.

4.2 Agresividad, agresión y violencia

La violencia y agresión en seres humanos refiere a dos dimensiones distintas, pero vinculadas. Ramos y Saucedo (2010) aclaran que la violencia es específicamente humana por su configuración en relaciones sociales y de poder complejas, tiene que ver con la ética y siempre hay una intencionalidad de hacer algún tipo de daño; mientras que la agresión, a diferencia, no presenta estos ingredientes humanos y su función es meramente adaptativa. De manera semejante para Vera (2006) la violencia se mueve en el plano meramente humano y social por el hecho de que su implementación es intencional y existen agrupaciones o instituciones creadas abiertamente para ejercer y reproducir la misma, elementos carentes en la agresividad.

Sanmartín (2007) afirma que “la *agresividad* es una conducta innata que se despliega automáticamente ante determinados estímulos. Es biología pura. La violencia es agresividad, sí, pero agresividad alterada, principalmente, por la acción de factores socioculturales que... la vuelven una conducta intencional y dañina” (p. 9). Asimismo, Sanmartín (2006) señala el aspecto automático de la agresividad, mientras que la violencia

porque la realiza un agente; la segunda es inherente al estado o situación normal de las cosas y por lo cual, es invisible o muy difícil de identificar; la tercera encuentra vehículo en el lenguaje y todas sus formas; y la cuarta alude al funcionamiento de los sistemas económico y político.

es intencional debido a las ideas, creencias, prácticas, valores, etc. producto de la socialización individual y grupal⁵⁶. En suma, a razón de lo biológico se posee agresividad y por el moldeamiento cultural se es pacífico o violento. Al respecto, García et al., (2010) ilustran la diferencia entre agresividad y violencia de la forma que sigue:

...la agresividad, a diferencia de la violencia, consiste en un acto de supervivencia sin la intención de dominio o de imposición de un poder sobre los demás, y si bien forma parte de la condición humana y es necesaria para afrontar las adversidades de la vida, gracias a la cual desarrollamos formas creativas de adaptación al ambiente, requiere de ser regulada mediante un proceso de socialización para garantizar la sana convivencia entre las personas (p. 26).

La argumentación aportada por Baños (2005) distingue “la agresividad [es una característica comportamental adaptativa] está ligada a la territorialidad, sexualidad, inquisitividad, jerarquía y competencia. Por otra parte, la violencia es cultural e institucionalizada” (p. 43 y 50). El autor sostiene que la agresividad se enmarca en el terreno de la biología, pero no en el sentido genético, sino en el aspecto del comportamiento de sobrevivencia y adaptación del individuo y sus congéneres. En contraparte, sitúa a la violencia como un hecho o fenómeno resultado de las ideas, creencias, conocimientos, conductas vividas en un colectivo, es decir, por las características de los actos presentes en la cultura e instituciones.

Retomando a Baños, las instituciones son incluidas dado que pueden ser importantes en el reforzamiento o extinción de conductas violentas. Por ejemplo: cuando dos estudiantes se lían a golpes para resolver sus conflictos y no reciben la prevención, atención, corrección, medidas o sanción adecuadas por parte de la institución educativa, entonces podría decirse que de forma “oculta” la institución negligentemente está permitiendo, enseñando, que los conflictos se resuelven de manera violenta.

⁵⁶ Alineado con este discurso, Galtung (1998) rechaza que la violencia sea parte constitutiva de la naturaleza humana y menciona que son las circunstancias del individuo las que coaccionan el ejercicio de la violencia. Agrega, con afán distintivo “la violencia no es como el comer o las relaciones sexuales, que se encuentran por todo el mundo con ligeras variaciones” (p. 15).

En otra parte de su documento, Baños (2005) agrega que un elemento distintivo entre agresividad y violencia es que en la primera no siempre hay un daño, mientras que en la segunda siempre hay algún daño dado que es la intención de provocarlo. El mensaje subyacente en el discurso de Sánchez (1998) es otro recurso de ayuda para observar que la agresividad no encaja en la lógica de la violencia, dado que ésta, “por su naturaleza misma, excluye valores como la igualdad, la libertad, la tolerancia, el respeto a la dignidad y a la autonomía del otro” (p. 11).

Aunque somero, lo revisado ofrece pistas generales para comprender los nexos y distinciones entre agresividad, agresión y violencia. Asumimos que la agresividad es una tendencia de comportamiento adaptativo —agresivo o no agresivo— orientado exclusivamente a la sobrevivencia de un individuo o la especie. Por ejemplo, en una situación en la que algún sujeto ataca a un hijo, la reacción del padre o del hijo podría ser la defensa o la huida. La agresión es un acto que se ejerce con la intención de dañar, herir o matar, es modulada por procesos de socialización y es una forma de violencia.

Aquí, puede ilustrar cuando un individuo intenta herir a otro individuo por diferencias de opiniones. En este caso, inicialmente no es la sobrevivencia del individuo la que dio pauta a desencadenar el acto agresivo; el motivo inicial fue la diferencia de opiniones. En circunstancias similares, un individuo puede reaccionar agresivamente y otro pacíficamente, haciendo uso del diálogo. Dicha diferencia en la reacción tiene que ver con lo aprendido en su historia personal. Por ello se afirma que la agresión mantiene lazos con la socialización del individuo. Por su parte, la violencia es el acto, hecho o fenómeno, configurado social y culturalmente, haciendo uso intencional de la fuerza empleando diversos medios o recursos para provocar daños o afectaciones físicas, psicológicas y morales en la persona o en un grupo. En suma, la violencia⁵⁷ es un fenómeno más amplio y complejo que subsume a la agresión como un subconjunto de ella. La agresividad, aunque una disposición de los individuos, no rebasa el nivel biológico.

⁵⁷ “En muchos casos, la violencia implica agresión, aunque en otros se ejerce sin ella” (Zavaleta, 2018, p. 152).

Conclusión de esta sección: recuperar un concepto de violencia es importante para fines de estudio ya que orientará los esfuerzos de búsqueda de la etiología de los actos violentos. Así, por ejemplo, si consideramos que la violencia surge del propio individuo, es posible que nuestro enfoque de estudio sea biológico o neurológico. Por el contrario, si creemos que la violencia emerge de la interacción entre personas, quizá la psicología sea la perspectiva más apropiada. Sobre estos y otros enfoques explicativos de la violencia se habla en el siguiente apartado.

4.3 Enfoques generales explicativos de la violencia

A grandes rasgos se abordan algunos enfoques explicativos de la violencia intentando seguir una lógica de lo micro a lo macro, es decir, de lo intraindividual a lo socio-cultural.

4.3.1 Enfoque Neurobiológico

De acuerdo con Gil-Verona et al., (2002) este enfoque estudia la función cerebral (células del sistema nervioso y su organización en redes, áreas, órganos y neurotransmisión) que procesa información y forma la base esencial del comportamiento humano y se identifican tres modelos:

1) en el modelo genético-neuroquímico algunas sustancias químicas funcionan como neurotransmisores interviniendo en el desencadenamiento de la conducta humana, en particular, la violenta. En este sentido “se ha relacionado a la serotonina con la regulación de los estados de ánimo, como la depresión... y la violencia impulsiva... Tanto los aumentos como las disminuciones de la serotonina pueden facilitar la agresividad” (Kandel et al., 2001, p. 50). Pacheco (2017) sostiene que diversos estudios científicos realizados por distintos investigadores respaldan la afirmación de que el comportamiento agresivo y violento del hombre está vinculado con la injerencia de algunos neurotransmisores, entre ellos la serotonina.

2) el modelo endocrino subraya que algunas hormonas segregadas por glándulas y distribuidas en el sistema sanguíneo influyen en la conducta agresiva. A criterio de Pacheco (2017) “la testosterona es un predictor del comportamiento antisocial, egocéntrico, de dominancia social, insensibilidad al estrés y diversas conductas desviadas, aumentando la sensibilidad del individuo para alcanzar un beneficio y recompensa” (p. 164), y Díaz (2010) comenta “existe evidencia de que la testosterona promueve la agresión... y como se vincula a la conducta reproductiva, los episodios de agresividad son más abundantes durante la adolescencia entre los machos, desde los peces hasta los primates y humanos” (p. 165). Desde una mirada criminológica, Serrano (2009) señala que el exceso o la falta de hormonas o sustancias químicas en los primeros años de vida del ser humano, puede ocasionar posteriormente desordenes de tipo mental o influir en la aparición de conductas negativas, como el delito.

3) en el modelo neurobiológico, Chico (2010) destaca que la amígdala es un pequeño núcleo encargado de la modulación de las emociones como la agresión y agrega “se puede afirmar que el hipocampo, como todos los componentes del sistema límbico e interactuando con ellos, puede también, como la amígdala, mediar en el desencadenamiento de la agresión” (p. 118).

El enfoque neurobiológico enfatiza las sustancias neurológicas, químicas, conexiones y funciones de ciertas áreas del cerebro como los principales detonadores de la violencia en el hombre. Con ello, sugiere que los elementos o factores del ambiente y contexto social tienen nula o mínima participación en el desarrollo de la conducta violenta. También, parece sostener cierta tendencia hereditaria, la cual, toca el aspecto innato.

4.3.2 Enfoque Instintivo (innatista)

Etología

En su estudio, Lorenz (2005) manifiesta sin filtro la posición que maneja de la agresión:

la agresión, o sea el instinto que lleva al hombre como al animal a combatir contra los miembros de su misma especie [...], cuyos efectos suelen equipararse a los del instinto de muerte, es un instinto como cualquier otro y, en condiciones naturales igualmente apto para la conservación de la vida y la especie (p. 5).

Es interesante resaltar que Lorenz (2005) alude a la existencia de comportamiento combativo cuando se observan peleas o ataques entre animales de especies distintas (interespecífico); por otro lado, menciona que hay genuina agresión cuando se atestiguan ataques entre animales de la misma especie (intraespecífica). No obstante, para Lorenz tanto el combate como la agresión se vinculan con la supervivencia del individuo y la conservación de la especie.

La teoría de Lorenz es indiscutiblemente una gran aportación de explicación conceptual con sustento empírico del comportamiento animal en general y el comportamiento agresivo en particular. En ella se ilustran algunos principios del comportamiento agresivo de los animales que pueden ser identificados y aplicados al comportamiento agresivo del ser humano. No obstante, el nivel filogenético del comportamiento animal no trasciende el espacio biológico y etológico que permita un marco de comprensión sólido de la filogenia del hombre y de sus conductas complejas —como la violencia—.

Psicoanálisis

En un texto Freud (1930) destaca con nitidez el carácter malvado y cruel del ser humano:

el hombre no es una criatura tierna y necesitada de amor, que sólo osaría defenderse si se le atacara, sino, por el contrario, un ser entre cuyas disposiciones instintivas también debe incluirse una buena porción de agresividad (...) Por regla general, esta cruel agresión espera para desencadenarse a que se la provoque, o bien se pone al servicio de otros propósitos, cuyo fin también podría alcanzarse con medios menos violentos (pp. 51-52).

Ahora, Freud (1930) enfatiza que “la tendencia agresiva es una disposición instintiva innata y autónoma del ser humano; además, aquélla constituye el mayor obstáculo con que tropieza la cultura [...] Dicho instinto de agresión es el descendiente y principal representante del instinto de muerte [...]” (pp. 62-63). Freud no deja espacio a la duda respecto a la génesis innata de la agresión y su relación con lo que él denomina instinto de muerte.

A manera de cierre del enfoque instintivo, el autor de este documento no considera a la violencia como una predisposición innata o un instinto humano. Se opta, en cambio, por la afirmación de Durkheim (2019) al decir que aun cuando persiste una caracterización de los instintos como comportamientos, movimientos y actitudes muy concretos, rígidos y automáticos (claramente observados en animales), en el ser humano parece advertirse que se presentan de forma inespecífica y flexible.

Esta forma de entender a los instintos abre paso a la importancia que juegan las circunstancias, crianza, aprendizaje y educación en la configuración de los instintos. Por ejemplo: la existencia del instinto humano de conservación de la vida o la protección de un ser querido ante actos de violencia física podría mostrarse en conductas diversas como paralizarse debido al miedo, gritar o llorar, reaccionar violentamente con el agresor, pedir o buscar auxilio, intentar dialogar para detener y solucionar el conflicto, huir, denunciar legalmente, buscar represalias o venganza en el futuro, entre otras. Lo cual, sugiere que en el hombre las respuestas instintivas son modificables por la acción social y, además, hasta

ahora no hay fundamentos para sostener la prevalencia de un instinto de violencia. Si hubiera en el hombre un instinto de violencia, todos los hombres manifestarían alguna especie de violencia y tales manifestaciones serían iguales o parecidas. Resulta que aun cuando en el hombre los instintos surgen en el terreno biológico, se modulan socialmente.

4.3.3 Enfoque Biológico

Teoría Darwiniana de la evolución

La teoría de la evolución fue desarrollada de modo simultáneo e independiente por Charles Robert Darwin (1809-1882) y Alfred R. Wallace (1823-1913). La primera es la que se considera aquí. Para Darwin (1859) la “selección natural” es el mecanismo o factor de la evolución:

Debido a lucha por la vida o la existencia, las variaciones, por ligeras que sean y cualquiera que sea la causa de que procedan, si son en algún grado provechosas a los individuos de una especie en sus relaciones infinitamente complejas con otros seres orgánicos y con sus condiciones físicas de vida, tenderán a la conservación de estos individuos y serán, en general, heredadas por la descendencia. La descendencia también tendrá así mayor probabilidad de sobrevivir; pues de los muchos individuos de una especie cualquiera que nacen periódicamente, sólo un pequeño número puede sobrevivir. Este principio, por el cual toda ligera variación, si es útil, se conserva, lo he denominado yo con el término de selección natural... (p. 53).

En otras palabras, denomina *selección natural* “a la conservación de las diferencias y variaciones individualmente favorables y la destrucción de las que son perjudiciales la he llamado supervivencia de los más adecuados” (Darwin, 1859, p. 68). Ahora, como se habrá notado, en el pasaje no hay alusión alguna al término violencia. Dentro de la cantidad de formas de luchas por la existencia se encuentra la manifestación de destrucción, pero Darwin (1859) escribe que son fenómenos fortuitos al servicio de la selección natural: “[...] si un territorio está habitado por muchísimas especies [...] estas especies estarán expuestas

a destrucción por las fluctuaciones accidentales que ocurran en la naturaleza de las estaciones o en el número de sus enemigos” (p. 110).

Darwin no fue un teórico de las conductas agresivas de los animales o humanos, ni elaboró una apología o promovió el establecimiento de ambientes hostiles o relaciones violentas entre los animales o el hombre. De hecho, en su obra principal habla de *lucha, combate, destrucción* y no de agresión ni de violencia. Además, en su teoría evolutiva toda “lucha” se vincula con los procesos de adaptación, conservación y supervivencia del individuo. Sin embargo, sus tesis sustentadas en observaciones y registros detallados en campo enriquecen y permiten desprender al menos dos consideraciones importantes en el estudio de la violencia: primera, sugiere un estudio natural del comportamiento humano, esto es, tantear que detrás de toda conducta violenta está una base biológica en interacción con un ambiente; y segunda, el estudio del comportamiento animal puede arrojar algunos elementos que abonen en la comprensión de la violencia en el hombre. Por consiguiente, la violencia implica mucho más que lo biológico. En ella intervienen procesos amplios de relación entre individuos y el medio, como se propone en el siguiente enfoque.

4.3.4 Enfoque Psicológico

Conductismo Radical

En un documento Skinner (1994) se cuestiona: “¿por qué la gente se comporta de la forma como lo hace?” (p. 12), la cual, dándole un giro respecto a nuestro tema quedaría: ¿por qué la gente se comporta de forma violenta? Desde este enfoque, una posible respuesta refiere al análisis de la historia evolutiva de la persona y la observación de las conductas que son reforzadas en el entorno donde vive. En mejores términos “lo que se necesita es una restauración de los ambientes sociales en los cuales la gente se comporta de maneras llamadas morales” (Skinner, 1994, p.178) o violentas, se agregaría.

En otro escrito Skinner (1971) expresa la importancia del medio ambiente exterior en el desarrollo de conductas:

en el caso de un individuo —inserto o perteneciente a un grupo— que ejerce violencia, otra persona puede ser un importante estímulo social, dado que, como cualquier otro estímulo, llega a tener importancia para controlar la conducta, a causa de las contingencias en las que participa. Esto puede significar que las propiedades, verbigracia, de las conductas que expresan <<agresividad>> dependen de la cultura, cambian con ella y varían, dentro de la misma cultura, de acuerdo con la experiencia de cada individuo. Los estímulos sociales son importantes porque son importantes los refuerzos sociales con los que están correlacionados. Sin embargo, los estímulos sociales son importantes para quienes el refuerzo social es importante (pp. 273-274).

Dicha influencia de la cultura se ve concretamente reflejada cuando un grupo social es el que refuerza, castiga o censura ciertas conductas, prácticas, usos, hábitos o costumbres de los individuos que forman parte de ese colectivo. De esta manera, el comportamiento individual puede ser adaptado o inadaptado de acuerdo a las normas grupales aprobadas. Una vez más “la cultura es el conjunto de variables que le afectan a un individuo. El ambiente social es, en parte, el resultado de aquellas prácticas del grupo que generan conducta ética y de la extensión a usos y costumbres” (Skinner, 1971, p. 367). Una rama del conductismo es la teoría del aprendizaje social, la cual, ilustra cómo se aprenden las conductas agresivas.

Teoría del Aprendizaje Social

Se aborda explícitamente la teoría del aprendizaje social elaborada por Albert Bandura y Richard H. Walters, para identificar presupuestos explicativos de la conducta violenta. De acuerdo con Bandura (1975):

el aprendizaje social brinda una teoría general que pretende ser lo bastante amplia como para abarcar las condiciones que regulan todas las facetas de la agresión, sea individual o colectiva y sancionada personal o institucionalmente. Se define a la agresión como la conducta que

produce daños a la persona y la destrucción de la propiedad. La lesión puede adoptar formas psicológicas de devaluación y de degradación lo mismo que de daño físico (p. 308).

También, Bandura (1975) es contundente al sostener que “las personas no nacen con repertorios prefabricados de conducta agresiva; deben aprenderlos de una u otra manera” (p. 310). En sentido categórico, toda manifestación de agresión es resultado de algún tipo de aprendizaje. En el mismo texto, propone tres determinantes del aprendizaje social de la agresión (figura 2).

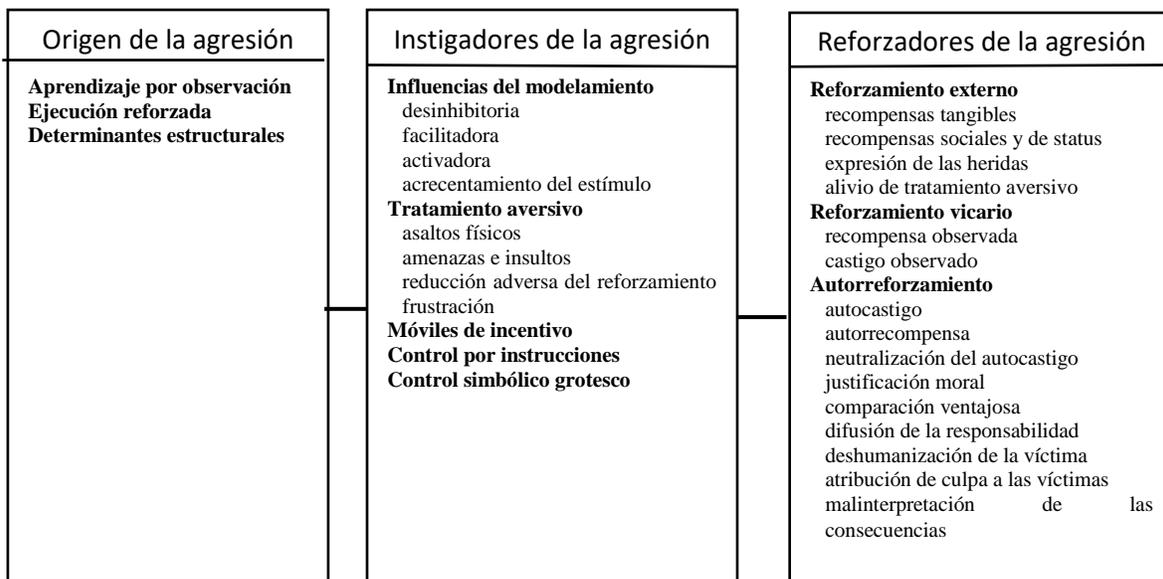


Figura 2. Orígenes, instigadores y reforzadores de la agresión dentro de la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1975, p. 310).

En alusión a los tres determinantes, el primero, *origen de la agresión*, se vincula con cómo se aprende a ser agresivo; el segundo, *instigadores de la agresión*, refiere a qué condiciones o situaciones desencadenan o propician conductas agresivas y el tercero, *reforzadores de la agresión* trata de cuáles son los elementos que incrementan el comportamiento agresivo (Bandura, 1975). Adicionalmente, es importante tener presente que el aprendizaje por observación de un modelo —agresivo— no se da de forma automática. Así lo describen Bandura y Walters (1974) al distinguir tres posibles efectos de la exposición a un modelo:

I) un efecto de modelado, que implica la transmisión de pautas de respuesta de una imitación precisa y que previamente no se encontraban en el repertorio de respuestas del observador; II) un efecto inhibitorio o desinhibitorio que se refleja en un incremento o decremento de la frecuencia, la latencia o la intensidad de determinadas respuestas adquiridas previamente por el observador, más o menos similares a las que muestra el modelo; y III) un posible efecto de provocación, en el que la observación de las respuestas de un modelo sirve como señal para que el observador <<dispare>> respuestas similares que ni son completamente nuevas ni están inhibidas como resultado de un aprendizaje previo. La influencia de la conducta del modelo sobre el observador depende en parte de las consecuencias de su respuesta (p. 92).

La riqueza teórica explicativa de la cita podría aplicarse así: el hecho de que un adolescente observe modelos agresivos, por ejemplo, en televisión, no implica o significa necesariamente que adquiera o replique ese comportamiento. La observación de modelos es indiscutiblemente una forma de aprendizaje, pero no quiere decir que se aprenda y realice o ejecute todo lo observado. El proceso de aprendizaje por observación es más complejo de lo que superficialmente podría afirmarse.

A manera de cierre, en la teoría del aprendizaje social se afirma que todo tipo de agresión es adquirida, lo cual, resulta ser una tesis teórica y de investigación importantísima: así como las conductas agresivas pueden ser reforzadas y aprendidas, también pueden ser inhibidas. Ahora, todos o la mayoría de los procesos de reforzamiento e inhibición se producen en el plano meramente social, dentro de interacciones que se establecen en grupos y colectivos más amplios que comparten actividades, fines y normas de convivencia. Aquí es donde entra el enfoque sociológico con explicaciones adicionales del fenómeno violento.

4.3.5 Enfoque Sociológico

Se revisan algunos planteamientos vinculados con la violencia realizados por tres autores de la denominada sociología clásica: Marx, Weber y Durkheim.

En su obra fundamental *El capital*, Marx (2009) afirma que “en la historia real el gran papel lo desempeñan, como es sabido, la conquista, el sojuzgamiento, el homicidio motivado por el robo: en una palabra, la violencia” (p. 892), por ello menciona que “... el sistema colonial, se funda en parte sobre la violencia más brutal. Pero todos ellos [se refiere a los métodos de explotación] recurren al poder del estado, a la violencia organizada y concentrada de la sociedad...” (Marx, 2009, p. 940). En sentido metafórico, “*la violencia es la partera de toda sociedad vieja preñada de una nueva. Ella misma es una potencia económica*” (Marx, 2009, p. 940).

En el proceso de constitución del capitalismo Marx (2009) reitera “... la prehistoria del capital. Comprende una serie de métodos violentos... La expropiación de los productores directos se lleva a cabo con el vandalismo más despiadado y bajo el impulso de las pasiones infames, sucias y mezquinamente odiosas” (p. 952). Por otro lado, Marx y Engels (1848) en el *Manifiesto del partido comunista*, expresaron “la historia de toda sociedad hasta nuestros días no ha sido sino la historia de las luchas de clases” (p. 9). La convicción de que el recurso a la violencia era el principal mecanismo instaurador del socialismo queda explícita cuando Marx y Engels (1848) refieren:

Finalmente, cuando la lucha de las clases se acerca a la hora decisiva, el proceso de disolución de la clase reinante, de la vieja sociedad, adquiere un carácter tan violento y tan áspero, que una pequeña fracción de esa clase se separa y se adhiere a la clase revolucionaria, a la clase que lleva en si el porvenir...De todas las clases que actualmente se encuentran enfrentadas con la burguesía, solo el proletariado es una clase verdaderamente revolucionaria (p. 14).

La teoría marxista indudablemente es una plataforma teórica que ofrece sólidas formas de análisis de la violencia. Por otro lado, desde la sociología comprensiva elaborada por Weber, la violencia es una acción social que toca las fibras subjetivas de los individuos.

⁵⁸ “El marxismo o materialismo histórico en sus corrientes y escuelas no se pensó como ciencia positiva (sociología) sino como una crítica de la economía política y de la cultura” (Zavaleta, J. A., comunicación personal, 13 de febrero de 2023).

Sociología de Weber

En *Economía y sociedad* Weber (2002) asume que la sociología es:

Una ciencia que pretende entender, interpretándola, la acción social para de esa manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos [...] y la "acción social", por tanto, es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de *otros*, orientándose por ésta en su desarrollo (p.5).

Esta breve presentación brinda puntos clave para analizar, interpretar y comprender la violencia. Weber considera la posibilidad de que la acción esté vinculada en relaciones sociales de lucha con distinto grado de amplitud y gravedad. Así, se tiene que “es de *lucha* cuando la acción se orienta por el propósito de imponer la propia voluntad contra la resistencia de la otra u otras partes” (Weber, 2002, p.31). Las gradaciones de lucha, de acuerdo con Weber (2002) va:

...desde aquella sangrienta, dirigida a la aniquilación de la vida del contrario y desligada de toda regla, hasta el combate entre caballeros "convencionalmente" regulado (la invitación del heraldo antes de la batalla de Fontenoy: *Messieurs les Anglais, tirez les premiers*) y la pugna deportiva con sus reglas; desde la competencia no sometida a regla alguna, por ejemplo, la competencia erótica por los favores de una dama, pasando por la competencia económica regulada por el mercado, hasta llegar a la competencia estrictamente ordenada como la artística o la "lucha electoral" (p.31).

El corpus teórico de Weber trata las acciones que entretejen relaciones sociales interpersonales, pero también las que estructuran redes de sujetos como las organizaciones e instituciones. La política y específicamente el Estado, son las dos instituciones que ejercen altos niveles de dominación y violencia. De esta manera, Weber (2002) entiende:

Una asociación de dominación debe llamarse asociación *política* cuando y en la medida en que su existencia y la validez de sus ordenaciones, dentro de un *ámbito geográfico*

determinado, estén garantizados de un modo continuo por la amenaza y aplicación de la fuerza física por parte de su cuadro administrativo (p. 43).

En esta misma lógica, “por *estado* debe entenderse un *instituto político* de actividad continuada, cuando y en la medida en que su cuadro administrativo mantenga con éxito la pretensión al *monopolio legítimo* de la coacción física para el mantenimiento del orden vigente” (Weber, 2002, pp. 43-44). Esto sugiere que tanto la asociación política como el Estado son las únicas instituciones que poseen el auténtico permiso y aceptación para violentar, con la justificación de castigar las faltas que atenten con la preservación del orden y bien grupal.

En otro rubro, Weber (2002) puntualiza que en el sistema capitalista el jefe o propietario puede emplear medios externos como la coacción en la forma de “bien en la amenaza inmediata de violencia física u otros perjuicios, o en la probabilidad de perder los medios de vida en caso de rendimiento insuficiente” (p. 121).

La propuesta sociológica de Weber⁵⁹ para el análisis de la violencia aporta riqueza, profundidad y extensión por varios puntos: primero, parece señalar que la acción violenta puede ser comprendida en la medida que tiene un sentido, esto es, es una acción instrumental o medio para lograr u obtener algo y es una acción con una finalidad; segundo, la violencia está presente en las relaciones sociales interpersonales, y por lo tanto, está impregnada de subjetividad; tercero, la violencia es visibilizada en toda sociedad y en diferentes ámbitos y contextos: política, economía, derecho, trabajo, escuela, religión; y cuarto, el Estado es la suprema institución política que monopoliza la imposición legítima de la violencia. A diferencia del análisis comprensivo y subjetivo de la violencia, la sociología de Durkheim se basa en principios totalizadores, holistas y objetivos para estudiar los hechos sociales, como la violencia.

⁵⁹ “Weber trabajó muy poco de forma específica el objeto de la violencia. Trabajó más la dominación por el monopolio de la violencia (física) (legítima)” (Zavaleta, J. A., comunicación personal, 13 de febrero de 2023).

Sociología de Durkheim

En *La división del trabajo social* se encuentra “...por formar una sociedad los individuos, prodúcense fenómenos nuevos que tienen por causa la asociación... aunque la sociedad no sea nada sin los individuos, cada uno de ellos es mucho más un producto de la sociedad que autor de ella” (Durkheim, 1902, p. 272), y “... los fenómenos sociales derivan de causas sociales y no de causas psicológicas...” (Durkheim, 1902, p. 255). De las dos citas, lo colectivo y las causas sociales son la lente para mirar a la violencia.

Durkheim menciona “un acto es criminal cuando ofende los estados fuertes y definidos de la conciencia colectiva” (Durkheim, 1902, p.65), lo cual, parece señalar que la conciencia colectiva es el conjunto compartido implícito o explícito de actos, ideas, creencias o normas por un grupo de individuos. También, Durkheim identifica tres tipos de patologías, mórbidas o anormalidad en la sociedad y particularmente en la división del trabajo.

La primera consiste en un estado de *anomia*, el cual refiere “... si la división del trabajo no produce la solidaridad, es que las relaciones de los órganos no se hallan reglamentadas” (Durkheim⁶⁰, 1902, p. 282). Piénsese la importancia de conocer y disponer de líneas de mando y tareas particulares por área para el óptimo funcionamiento de alguna institución o colectivo organizado, lo cual, ayudaría a evitar posibles conflictos o violencia.

La *división coactiva del trabajo* es el segundo tipo de anormalidad. Esta división coactiva puede ser interpretada como la distribución y asignación de una función social o trabajo que no corresponde con las capacidades naturales de quien desempeña aquella (Durkheim, 1902). Esta coacción puede desencadenar expresiones violentas, como lo explica Durkheim (1902):

⁶⁰ “Durkheim acomete el delito como anomia como producto de una socialización débil. Es importante recordar que Durkheim considera el delito como normal estadísticamente y sólo adopta formas anímicas en ciertas circunstancias de crisis social o baja socialización” (Zavaleta, J. A., comunicación personal, 13 de febrero de 2023).

No estando, o no estando ya satisfechas las clases inferiores del papel que se les ha asignado por la costumbre o por la ley, aspiran a las funciones que les están prohibidas y buscan el desposeer a quienes las ejercen. De ahí las guerras intestinas, que son debidas a la manera como el trabajo está distribuido (p. 287).

Una cita es oportuna para hablar de la tercera patología enunciada por Durkheim (1902):

El primer cuidado de un jefe inteligente y experimentado será suprimir los empleos inútiles, distribuir el trabajo en forma que cada uno se halle suficientemente ocupado, aumentar, por consiguiente, *la actividad funcional de cada trabajador*, y renacerá entonces el orden espontáneamente, al mismo tiempo que el trabajo será más económicamente ordenado (p. 298).

En el texto se observa que la actividad funcional es importante para el *orden* en la dimensión de las relaciones entre individuos como en la dimensión económica. La importancia de la división de trabajo para la subsistencia prolongada de la sociedad de forma ordenada queda plasmada cuando Durkheim (1902) dice:

Pero, si la división del trabajo produce la solidaridad, no es sólo porque haga de cada individuo un factor de permuta, como dicen los economistas, es que crea entre los hombres todo un sistema de derechos y deberes que los liga unos a otros de una manera durable. De la misma manera que las semejanzas sociales dan origen a un derecho y a una moral que las protegen, la división del trabajo da origen a reglas que aseguran el concurso pacífico y regular de las funciones divididas (p. 310).

Desde la sociología de Durkheim, hechos sociales como el crimen y la violencia no sólo involucran daños o heridas a individuos, sino sobre todo son perjuicios al espíritu colectivo que van mermando el vínculo asociativo. Afortunadamente, como bien lo declara Durkheim (1902) existen recursos para afrontar las desviaciones sociales: por un lado, “es preciso combatirlas con la ayuda de esta reacción particularmente enérgica que va unida a las reglas morales” (p. 303), y, por otro lado, “es hacer que cese esa anomia, es encontrar los medios de hacer que concurren armónicamente esos órganos...introducir en sus

relaciones más justicia, atenuando cada vez más esas desigualdades externas que constituyen la fuente del mal” (p. 312).

Se han caracterizado brevemente algunas perspectivas disciplinares de estudio y explicación de la violencia vista en sentido general. Aludimos a violencia en general para distinguirla de otras adjetivaciones de violencia: violencia de género, violencia familiar, violencia escolar, entre otras. Esta última, como ya ha sido mencionado, es el centro de atención de este estudio, la cual, en la siguiente sección se aborda conceptualmente.

4.4 Violencia escolar

De acuerdo con Furlán y Spitzer (2013) aunque los conceptos de convivencia, transgresión (indisciplina) e incivilidad se relacionan con la violencia escolar, los temas y problemas de estudio de cada uno son distintos. El término *convivencia* remite a vivir de forma respetuosa con otros en diferentes entornos y no sólo en la escuela; *disciplina* se vincula particularmente con el proceso de enseñanza-aprendizaje —aunque también se emplea en el ejército, cárcel y en las fábricas— de tal manera que si una conducta obstruye directamente dicho proceso en el aula o en la escuela se puede decir que es un acto de indisciplina y no de violencia; y la *violencia*, es meramente un acto intencional que provoca un daño. Sin embargo, la inexistencia de violencia en el aula no implica una buena convivencia⁶¹ o una disciplina adecuada (Furlán y Spitzer, 2013).

Por su parte, Charlot (2008) destaca que la convivencia es un con-vivir bien y en respeto con otros; la transgresión (indisciplina) es la desobediencia a la normatividad

⁶¹ Para Fierro et al., (2013) la convivencia escolar es “el conjunto de prácticas relacionales de los agentes que participan de la vida cotidiana en las instituciones educativas, las cuales constituyen un elemento sustancial de la experiencia educativa, en tanto que la cualifican” (p. 80). Asimismo, en el análisis de la convivencia escolar se reconocen tres dimensiones: *convivencia inclusiva*, aboga por valorar la dignidad de todas las personas sin importar sus características o diferencias de ningún tipo; *convivencia democrática*, plantea la participación y la construcción grupal de acuerdos, reglas y la solución de conflictos; y la *convivencia pacífica*, con base en las dimensiones previas, refiere al cultivo de valores en las relaciones humanas como el respeto, la tolerancia, el aprecio, etc. (Fierro et al., 2013; Fierro, 2016). Visto de esta manera, es razonable entender que “la convivencia constituye una especie de puente que conecta la vida privada y la vida pública” (Fierro, 2016, p. 217) y más al asumir que “los educandos se transforman en la convivencia con los adultos [...] el aprendizaje es una transformación en la convivencia” (Maturana y Paz, 2006, p. 32).

institucional vinculada al aprendizaje (por ejemplo, llegar tarde a clase); la incivilidad se entiende como actos que rompen la normatividad de convivencia (por mencionar algo, empujones, groserías) y la violencia escolar es toda acción que se manifiesta en la forma de golpes, insultos graves, etc. Debarbieux (1997) introduce el término faltas de civismo para referirse a las “amenazas contra el orden establecido, y transgreden los códigos elementales de la vida en sociedad, el código de las buenas maneras” (p. 87) (como las groserías, faltas de respeto, vandalismo) y prosigue aclarando que el concepto de civismo alude al “conjunto de actitudes que consisten en tomar al "otro" en consideración, a darle prueba de "su utilidad social"” (p. 87). Por consiguiente, el problema que se atiende en este documento es el de violencia escolar.

Dubet (2003) expresa un llamado de atención a la hora de emprender estudios de violencia en las escuelas, “mi malestar viene del hecho de que nos hemos acostumbrado a designar como violentas, conductas extremadamente heterogéneas [...] Ahora bien, todas estas conductas son diferentes y proceden probablemente de lógicas distintas” (p. 28). Entonces, parece que uno de los pasos esenciales para aterrizar estudios de violencia escolar en la lógica correcta es interpretarla y definirla puntualmente. Para Treviño (2017) “la violencia en contextos escolares se entiende como la diversidad de acciones desplegadas por los actores escolares y la institución que implican el ejercicio de algún tipo de fuerza; toman la forma de insultos, amenazas, apodos, robos o intimidación” (p.24). El autor subraya que la violencia en la escuela no se da de forma exclusiva entre estudiantes, sino que es más amplio el espectro de personas involucradas, imperando acciones verbales y psicológicas.

Desde otra óptica, Anzaldúa (2017a) menciona que “la violencia escolar no sólo hace referencia a la violencia que se ejerce y/o afecta a una institución educativa, sino que alude también a violencias propias de la institución: en la relación maestro-alumno, acoso entre pares, autoritarismo escolar, disciplina, etcétera” (p. 105). Por otro lado, se advierte que a pesar de que la violencia escolar y el *bullying* podrían prácticamente coexistir en el cuadro de procesos de violencia en instituciones educativas, son dos categorías teóricas

distintas. Para diferenciarlas recurrimos a Olweus (2004) quien introdujo y aclaró las especificidades de los estudios sobre el *bullying* o acoso entre escolares, explicando:

Traducido y empleado indistintamente como agresividad intimidatoria, acoso, intimidación y/o amenaza en la escuela... un alumno es agredido o se convierte en victima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos. Se produce una acción negativa cuando alguien, de forma intencionada, causa un daño, hiere o incomoda a otra persona. Se pueden cometer acciones negativas mediante la palabra (amenazas, burlas), mediante el contacto físico (golpear, empujar, patear, pellizcar, impedir el paso a otro) y sin el uso de la palabra y sin el contacto físico (muecas, gestos obscenos, excluyendo de un grupo a alguien o negándose a cumplir los deseos de otra persona). Hay bullying cuando existe un desequilibrio de fuerzas (una relación de poder asimétrica): el alumno expuesto a las acciones negativas tiene dificultad en defenderse (pp. 25-26).

De la cita previa ¿Qué podría concluirse sobre la violencia escolar y el *bullying*? Se está de acuerdo con Gómez (2013) en que “no en todos los casos en donde se presenta la violencia escolar se registran necesariamente fenómenos de bullying” (p. 840); como bien señala el autor, el *bullying* es un tipo de violencia escolar, ya que se refiere a una sección de la compleja trama de relaciones que se da en la institución escolar. *Bullying* es una parte, un subconjunto de violencia escolar. El *bullying* tiene características especiales que lo definen y distinguen, las cuales, ya fueron indicadas arriba.

La revisión del concepto de violencia escolar nos permite delimitar que el objeto de interés de este documento es el área violencia en la escuela (Charlot, 2008), ya indicado desde el inicio de este trabajo; para su análisis, se retoma el concepto de violencia escolar propuesto por Conde (2011) definido como los “actos, condiciones, procesos y formas de relación mediante las cuales un individuo o un grupo daña intencionalmente a otro y viola su integridad física, social y emocional *dentro del edificio escolar o en los alrededores*” (p. 116), mediante el cual, se intentará asir las diversas expresiones de violencia manifestadas entre estudiantes y de estos hacia profesores en las modalidades física, social y emocional o

psicológica. Estas modalidades expresadas mediante acciones o conductas se intentarán recuperar con el instrumento de medición de violencia escolar.

4.4.1 Dimensiones de la violencia escolar

Algunos estudiosos como Del Tronco y Madrigal (2012) refieren que “la violencia escolar se manifiesta en las dimensiones “entre pares”, “entre autoridades y alumnos” y “entre actores externos e internos a la escuela”, (p. 27). Para Gómez (2005) la violencia en la institución escolar es “un proceso mediante el cual un individuo o un grupo viola la integridad física, social y/o psicológica de otra persona o grupo” (p. 700), acto que puede concretarse de maestros hacia alumnos y entre los propios alumnos.

Se resalta que esta noción de violencia escolar no sólo pone el acento en la (s) acción (es) que violenta (n), involucrados y tipos de daños ocasionados, sino que además considera que la violencia escolar es un *proceso*. Es una definición con importantes aportaciones teóricas y metodológicas porque incentiva no sólo estudiar el producto, esto es, el golpe, la patada... o la frecuencia de estos, sino que también sugiere indagar los momentos, lugares, tiempos, circunstancias o situaciones específicas en que se dan las incidencias de violencia. Además, se indican tres dimensiones de la violencia escolar: física, social y psicológica.

Por otra parte, para Ortega y Mora-Merchán (1997):

[...] existe violencia cuando un individuo impone su fuerza, su poder y su estatus en contra de otro, de forma tal que lo dañe, lo maltrate o abuse de él física o psicológicamente, directa o indirectamente, siendo la víctima inocente de cualquier argumento o justificación que el violento aporte de forma cínica o exculpatoria (p.12).

En la concepción precedente hay dos dimensiones que pueden ser recuperadas para construir un concepto de violencia escolar. En primer lugar, la dimensión tipos de violencia que puede ser física o psicológica y, en segundo lugar, la dimensión que podríamos denominar modos de violencia, esto es, directa o indirecta. Por ejemplo, hay violencia

física directa cuando se golpea a alguien; mientras que robar la pertenencia de alguien indicaría violencia física indirecta.

Adoptar un concepto preciso de violencia escolar con sus dimensiones implicadas aporta facilidad operativa para la obtención de datos empíricos a través técnicas e instrumentos. En el siguiente apartado se revisan propuestas de medición y evaluación de la violencia escolar.

4.5 Medición y evaluación de la violencia escolar

En España, Palomares (2008) empleó un instrumento tipo escala Likert para la evaluación de violencia escolar y bullying, integrado por 52 ítems y diseñado para ser utilizado por profesores y padres de familia y otro cuestionario para evaluar la violencia y educación en la sociedad actual, compuesto por 32 ítems, dirigido a estudiantes de educación secundaria y universidad.

Álvarez et al., (2006) desarrollaron el Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE) para evaluar el nivel de violencia escolar protagonizada por estudiantes y docentes que es percibido por el alumnado. Se miden cinco dimensiones: a) violencia física indirecta por parte del alumnado; b) violencia verbal del alumnado hacia compañeros; c) violencia física directa entre alumnos; d) violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; y e) violencia del profesorado hacia el alumnado. El CUVE tiene un índice de fiabilidad de $\alpha = .926$.

Por otro lado, el objetivo del informe del defensor del pueblo (2007) fue determinar las principales magnitudes del fenómeno del maltrato entre iguales en el contexto de la Enseñanza secundaria obligatoria en España, para ello, se emplearon dos instrumentos tipo Likert, uno para alumnas y alumnos de entre 12 y a 16 años de edad y otro para las jefas y jefes de estudios de los centros educativos respectivos. El cuestionario para estudiantes consta de 31 ítems, mientras que el cuestionario para los jefes se integra por 2.

Otro instrumento que ha sido empleado es el cuestionario de evaluación de la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio (CEVEO), constituido por cuatro bloques (victimización en la escuela, agresión en la escuela, victimización en el ocio y agresión en el ocio) y 106 ítems (Díaz-Aguado et al., 2004). También, Ortega et al., (1995) aportaron el cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales en secundaria. Es un cuestionario constituido por 30 ítems, cuyas respuestas son de opción múltiple y el número de opciones de respuesta varían de 3, 4 o más.

En un estudio realizado por Avilés y Monjas (2005) aplicaron el cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales (CIMEI) a estudiantes de secundaria. Es un cuestionario de 32 ítems y 1 ítem de respuesta abierta; los ítems son, en general, de única elección en sus opciones múltiples, pero en algunos ítems se puede elegir varias respuestas. Fernández y Ortega (1999) propusieron un cuestionario sobre abusos entre compañeros para ser aplicado tanto en educación primaria como en educación secundaria. Es un cuestionario compuesto por 25 ítems y respuestas de opción múltiple. Los primeros 8 ítems conforman el bloque “sobre tu vida relacional” y los restantes 17 integran el apartado “sobre abusos entre compañeros”.

Del Rey y Ortega (2005) realizaron un estudio para conocer la posible relación entre la participación de los estudiantes en violencia interpersonal y su concepción y experiencia respecto del sistema disciplinar establecido en el centro educativo de secundaria. Para ello utilizan como instrumento de recolección de datos el cuestionario de estrategias de afrontamiento de la violencia escolar, elaborado por las autoras en 2000. El cuestionario se focaliza en cuatro aspectos: a) la percepción del grado de violencia de cualquier tipo existente en el centro; b) la participación en ella; c) las estrategias empleadas para minimizarla; y d) la valoración que merecen dichas estrategias como procedimientos preventivos o paliativos. El instrumento se integra únicamente por 10 ítems, de los cuales 5 admiten respuestas de opción múltiple con valoraciones de respuesta tipo escala Likert y 5 ítems son preguntas abiertas.

En un estudio efectuado por Hormigo et al., (2003) se aplicó un cuestionario para analizar la percepción que los distintos grupos de la comunidad educativa en secundaria (padres, madres, alumnado y profesorado) tenían de la conflictividad escolar. El cuestionario de percepción de conductas conflictivas está integrado por 29 ítems y las respuestas son de escala tipo Likert. De forma similar, en otro trabajo se buscó estudiar la convivencia escolar y las razones por las que surgen los conflictos escolares en alumnos de cuarto grado de secundaria obligatoria en la región de Murcia. Para la obtención de datos, se aplicó el cuestionario “Disciplina y Convivencia Escolar” que consta de 25 ítems al que se acompaña una escala de estimación tipo Likert, siendo 1 el valor bajo y el 5 el más alto (García et al., 2011).

Asimismo, el CUVE-EP y el CUVE-ESO son dos instrumentos diseñados para analizar la frecuencia con la que el alumnado considera que aparecen diferentes tipos de violencia escolar, protagonizada por los estudiantes o el profesorado de su clase en centros educativos de Asturias (España). Las dos versiones del CUVE se componen de enunciados tipo Likert con cinco opciones de respuesta, desde 1-Nunca hasta 5-Siempre. El instrumento dirigido a estudiantes de 1º a 4º de educación secundaria obligatoria (edades de entre 12 y 19 años), consta de 44 enunciados, contruidos para evaluar los mismos tipos de violencia escolar que el aplicado a estudiantes de primaria y, además, violencia a través de las TIC (Álvarez-García et al., 2013).

Con la finalidad de evaluar la violencia escolar en educación infantil y primaria, Albaladejo et al., (2013) construyeron y validaron el cuestionario de evaluación escolar en infantil y primaria (CEVEIP), en formato de autoinforme que evalúa siete tipologías de violencia que se dan en el contexto escolar en edades tempranas desde tres perspectivas: violencia observada, vivida y realizada. Como parte del diseño del instrumento participaron un total de 195 estudiantes de centros educativos concertados-privados de educación infantil y educación primaria de la localidad de Elda, provincia de Alicante. Tanto las respuestas a cada uno de los ítems del CEVEIP como a las variables criterioles se presentaron en formato tipo Likert con cuatro opciones de respuesta. El instrumento presentó adecuadas propiedades psicométricas y consta de 27 ítems. La estructura interna

de este instrumento fue validada en una muestra de 733 estudiantes de edad promedio de 12 años de escuelas de educación básica del noreste de México (González et al., 2018).

En Argentina, Resett (2018) analizó las propiedades psicométricas del cuestionario revisado de agresores/víctimas de Olweus (1996) para adolescentes en español. Las ventajas de este cuestionario es que brinda a los alumnos qué se va a entender por acoso, profundiza sobre la victimización y la agresión, pregunta sobre el acoso ocurrido en los últimos meses, presenta una frecuencia temporal para que los estudiantes respondan de “nunca” a “varias veces por semana” e incluye ítems sobre la actitud de la comunidad educativa.

En un informe de Ajenjo y Bas (2005) los autores dieron a conocer los resultados de una investigación en Chile que permitió, entre otras cosas, el desarrollo de dos instrumentos para diagnosticar la violencia escolar. Los instrumentos permiten hacer un diagnóstico de la violencia escolar tomando en cuenta posibles y diferentes manifestaciones de violencia que suceden en el interior de los colegios y actividades escolares, y que puedan ser contenidas dentro de las dimensiones violencia física, violencia psicológica, violencia material y violencia mixta. El instrumento para alumnos se denomina encuesta sobre vida escolar y violencia y el instrumento para profesores se diferencia principalmente por el uso de un distinto lenguaje. Ambos instrumentos demostraron ser consistentes y confiables luego de la prueba realizada a las muestras de aplicación.

Mediante un cuestionario Muñoz et al., (2017) evaluaron de manera conjunta y desde la perspectiva de los estudiantes los tipos de violencia manifestados en la escuela y la gestión de la convivencia escolar. En el desarrollo del instrumento participaron 1410 estudiantes de 5° a 8° año básico, cuyas edades oscilaron entre 10 y 14 años, de establecimientos educacionales de Temuco, Chile. Los autores utilizaron el cuestionario de convivencia escolar para la no violencia (CENVI), integrado por el factor 1 llamado *tipos de violencia escolar* (violencia verbal, violencia conductual, violencia social de exclusión, violencia por medios tecnológicos y violencia profesor alumno) y el factor 2 denominado

gestión de la convivencia (formación para la no violencia, gestión para la no violencia y participación); el cuestionario contiene 79 ítems y las respuestas son de tipo escala Likert.

En el contexto mexicano, Orozco et al., (2012) desarrollaron un estudio cuyo objetivo fue analizar las propiedades psicométricas del cuestionario de violencia escolar (CUVE) (desarrollado originalmente en España por Álvarez et al., 2006) para validar su estructura factorial en una muestra de 333 estudiantes de secundaria, con edades comprendidas entre los 12 y los 15 años, en Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. El instrumento se compone de 29 ítems que evalúan 5 dimensiones de la violencia escolar: violencia física indirecta por parte del alumnado; violencia verbal del alumnado hacia sus compañeros; violencia física directa entre alumnos; violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; y violencia del profesorado hacia el alumnado. El procedimiento de adaptación consistió en una aplicación piloto con 90 alumnos de los 3 niveles de secundaria y la consulta de expertos; para la validez conceptual se recurrió a un análisis factorial exploratorio de componentes principales y considerado en su totalidad, se obtuvo un índice de fiabilidad alto $\alpha = .89$. Los ítems admiten cuatro opciones de respuesta tipo escala Likert. Los autores concluyeron que el CUVE puede aplicarse a población de estudiantes de secundaria en México, con las modificaciones en los ítems propuestas en el estudio.

En educación primaria, un instrumento que se ha empleado para evaluar el bullying en primarias es el construido por Marín-Martínez y Reidl (2013). En su estudio, estas autoras se propusieron construir un instrumento válido y confiable para la población mexicana que permitiera identificar la incidencia del *bullying* en escuelas primarias desde tres perspectivas: como espectador, como víctima y como agresor. El cuestionario llamado “así nos llevamos en la escuela” consta de 156 reactivos con respuestas tipo Likert y algunas preguntas para identificar aspectos sociodemográficos, se aplica de manera grupal y tiene una duración aproximada de 40 minutos.

Los autores Mendoza et al., (2015) desarrollaron y validaron un instrumento para evaluar el *bullying* y la violencia en general en escuelas secundarias de México, a partir del cuestionario de evaluación de la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio (CEVEO)

(Díaz-Aguado et al., 2004). El proceso de validación consistió en la revisión de cuatro jueces antes y después de la etapa de pilotaje y la participación de una muestra de 363 adolescentes entre 12 y 17 años de edad, de 10 secundarias públicas de los estados de Aguascalientes y Distrito Federal. El total de reactivos valorados fueron 57 y la escala para valorar las respuestas fue de tipo Likert con cuatro opciones. Los reactivos fueron organizados en tres escalas (recibir, dirigir u observar agresión), con 19 reactivos cada uno. Para cada escala se aplicó un análisis factorial Promax. Se obtuvo una confiabilidad general de 0.90, por lo que los autores concluyeron que este instrumento es adecuado para identificar violencia escolar en población mexicana.

En esta breve revisión de instrumentos de medición de violencia escolar se pudo observar que algunas investigaciones realizadas en México recuperan y adaptan los instrumentos desarrollados en otros países, principalmente los construidos en España. Por ejemplo, en el estudio efectuado por Valadez (2008) para identificar el maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara, se emplearon cinco instrumentos tipo Likert para obtener información, de los cuales, tres utilizados evalúan violencia escolar y fueron diseñados en España (cuestionario de intimidación y maltrato entre iguales en secundaria (Ortega, 1995); cuestionario para profesores (Ortega, 1995); cuestionario de evaluación de la violencia en la escuela y en el ocio, CEVEO (Díaz-Aguado, 2004)).

En el trabajo de Castillo y Pacheco (2008) se evaluó la incidencia del maltrato entre iguales, así como la actitud de los jóvenes hacia sus maestros y hacia el ambiente escolar, en estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán, para lo cual, diseñaron un cuestionario en base a las categorías propuestas por el estudio realizado en España por el defensor del pueblo (2000 y 2007). Como ya se ha mencionado, en el estudio de Orozco et al., (2012) se hace una adaptación de un cuestionario para evaluar la violencia escolar, originalmente creado en España.

Otra cuestión interesante es que algunas investigaciones llevadas a cabo en México no reportan a cabalidad las características de los instrumentos utilizados para la obtención

de datos. Verbigracia se tienen los resultados del estudio sobre disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en primarias y secundarias de la República Mexicana, realizado por Aguilera et al., (2007). En éste, se menciona que los datos se recabaron mediante dos acercamientos complementarios: uno a gran escala, donde se emplearon cuestionarios de contexto aplicados a alumnos y docentes de primaria y secundaria, junto con los exámenes de calidad y el logro educativos [EXCALE] y otro acercamiento con enfoque cualitativo, cuya muestra fue de veinte secundarias donde se efectuaron entrevistas a estudiantes, docentes y directivos. En el acercamiento a gran escala se explicitan 30 variables procedentes de los cuestionarios de contexto aplicados a alumnos de primaria y secundaria y 27 variables de los cuestionarios aplicados a profesores, pero no se especifican el proceso de validación del cuestionario, los ítems y formas de responder. En la ruta cualitativa, por el contrario, se hace una descripción más completa: se manifiesta el uso de entrevistas grupales e individuales con directivos, docentes y alumnos, los criterios de selección de los informantes, la validación de la información mediante triangulación y la presentación de una guía de entrevista.

Por otra parte, Prieto (2005) realizó una investigación para identificar las dinámicas que gestan la violencia escolar en una secundaria pública de la ciudad de México, indagación etnográfica de corte interpretativo donde se emplearon diarios de campo y de observación, así como entrevistas a maestros, alumnos, padres de familia y autoridades educativas. En este trabajo se aclaran los métodos y técnicas de investigación, pero no se detalla en que consistieron los instrumentos empleados para la recolección de datos. La tabla 3 sintetiza los instrumentos citados.

Tabla 3

Síntesis de instrumentos para medir violencia escolar.

Fuente	Mide	Dirigido a	Disponibilidad	País (Origen o Aplicación)
(Álvarez et al., 2006). Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE)	5 dimensiones: violencia de profesorado a alumnado; violencia física indirecta por parte de alumnado; violencia verbal del alumnado hacia sus compañeros; violencia verbal del alumnado hacia el profesorado y violencia física directa entre alumnado.	Estudiantes de secundaria	Si	España, 2006
(Defensor del Pueblo, 2007)	Violencia física y verbal y acoso sexual entre estudiantes: víctima, agresor y observador, violencia verbal hacia profesores y socioeconómicos de familia.	Alumnos de entre 12 y a 16 años de edad	Si	España, 2007
(Díaz-Aguado et al., 2004). Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre iguales en la Escuela y en el Ocio (CEVEO)	4 bloques: victimización en la escuela, agresión en la escuela, victimización en el ocio y agresión en el ocio.	Estudiantes de secundaria	Si	España, 2004
(Ortega et al., 1995). Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales	Sociofamiliar, psicológicas, intimidación y maltrato	Estudiantes de secundaria	Si	España, 1995
(Avilés y Monjas,	6 dimensiones	Estudiantes	No	España,

2005). Cuestionario sobre intimidación y Maltrato Entre Iguales (CIMEI)	teóricas: aspectos situacionales del alumnado, condiciones del perfil de las víctimas, aspectos situacionales de las intimidaciones, condiciones del perfil de los agresores y agresoras, condiciones del perfil de los espectadores y espectadoras y propuestas de solución	de secundaria		2005
(Fernández y Ortega, 1999). Cuestionario sobre abusos entre compañeros	Dos bloques: vida relacional y abusos entre compañeros	Estudiantes de primaria y secundaria	Si	España
(Del Rey y Ortega, 2005). Cuestionario de Estrategias de Afrontamiento de la Violencia Escolar,	4 aspectos: a) la percepción del grado de violencia de cualquier tipo existente en el centro; b) la participación en ella; c) las estrategias empleadas para minimizarla; y d) la valoración que merecen dichas estrategias como procedimientos preventivos o paliativos	Estudiantes de secundaria	Si	España, 2005
(Hormigo et al., 2003). Cuestionario de Percepción de Conductas Conflictivas	Violencia física entre estudiantes; violencia verbal entre estudiantes; violencia verbal de estudiantes hacia profesores; indisciplina y violencia física hacia infraestructura	Estudiantes de secundaria	Si	España, 2003
(García et al., 2011).	Violencia física entre estudiantes; violencia	Estudiantes de	Si	España, 2011

<p>cuestionario “Disciplina y Convivencia Escolar”</p>	<p>verbal entre estudiantes; violencia verbal de estudiantes hacia profesores; indisciplina y convivencia</p>	<p>secundaria</p>		
<p>(Álvarez-García et al., 2013). Cuestionario de violencia escolar para primaria (CUVE-EP)</p>	<p>Disrupción en el aula; violencia verbal de alumnado hacia alumnado; violencia verbal de alumnado hacia profesorado; violencia física directa entre estudiantes; violencia física indirecta por parte del alumnado; exclusión social; y violencia de profesorado hacia alumnado</p>	<p>Estudiantes de primaria</p>	<p>Si</p>	<p>España, 2013</p>
<p>(Álvarez-García et al., 2013). Cuestionario de violencia escolar para secundaria (CUVE-ESO)</p>	<p>Disrupción en el aula; violencia verbal de alumnado hacia alumnado; violencia verbal de alumnado hacia profesorado; violencia física directa entre estudiantes; violencia física indirecta por parte del alumnado; exclusión social; y violencia de profesorado hacia alumnado y, además, violencia a través de las TIC</p>	<p>Estudiantes de secundaria</p>	<p>Si</p>	<p>España, 2013</p>
<p>(Albaladejo et al., 2013). Cuestionario de Evaluación Escolar en Infantil y Primaria (CEVEIP)</p>	<p>Situaciones de violencia y victimización: actos presenciados, vividos y realizados; y sociodemográficos: edad, género y ciclo educativo</p>	<p>Niños y niñas entre 5 y 8 años</p>	<p>Si</p>	<p>España, 2013. Instrumento adaptado y validado en México por (González et al.,</p>

				2018).
(Resett, 2018). Análisis psicométrico del Cuestionario de Agresores/Víctimas de Olweus	Ser victimizado y agredir	Adolescentes entre 12 y 18 años	No	Argentina, 2018
(Ajenjo y Bas, 2005). denomina Encuesta sobre Vida Escolar y Violencia	4 dimensiones: violencia física, violencia psicológica, violencia material y violencia mixta.	Adolescentes entre 12 y 18 años	No	Chile
(Muñoz et al., 2017). Cuestionario de Convivencia Escolar para la No Violencia (CENVI).	Factor 1: <i>tipos de violencia escolar</i> (violencia verbal, violencia conductual, violencia social de exclusión, violencia por medios tecnológicos y violencia profesor alumno) y el factor 2: <i>gestión de la convivencia</i> (formación para la no violencia, gestión para la no violencia y participación)	Niños y adolescentes entre 10 y 14 años	Si	Chile
(Orozco et al., 2012). Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE), desarrollado originalmente en España por Álvarez et al., 2006.	5 dimensiones de la violencia escolar: violencia física indirecta por parte del alumnado; violencia verbal del alumnado hacia sus compañeros; violencia física directa entre alumnos; violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; y violencia del profesorado hacia el alumnado	Estudiantes entre 12 y 15 años	Si	Tamaulipas, México, 2012
(Marín-Martínez y	<i>Bullying</i> desde tres	Estudiantes	No	México

Reidl, 2013). Cuestionario “Así nos llevamos en la escuela”	perspectivas: espectador, víctima y agresor	de primaria		
(Mendoza et al., 2015), a partir del Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre iguales en la Escuela y en el Ocio (CEVEO) (Díaz-Aguado et al., 2004).	<i>Bullying</i> y violencia en general	Estudiantes de secundaria	No	México

Nota: elaboración propia.

Se optó por recuperar y aplicar el instrumento de Orozco et al., (2012), porque en 4 de las 5 dimensiones que lo constituyen mide distintos tipos de violencia entre estudiantes (violencia física indirecta por parte del alumnado, violencia verbal del alumnado hacia sus compañeros, violencia física directa entre alumnos y violencia verbal del alumnado hacia el profesorado). Estas dimensiones se vinculan y atentan contra los aspectos físico, social y emocional o psicológico de los estudiantes, lo cual, son elementos que casan con el concepto de violencia escolar recuperado en esta investigación. Adicionalmente, el instrumento tiene un índice de consistencia interna alfa de Cronbach de .89, esta validado en estudiantes mexicanos de secundaria, es un instrumento corto (29 ítems) y es sencillo de responder (se anota una x en una de las cuatro opciones de respuesta tipo Likert: nunca, pocas veces, muchas veces y siempre).

5 RESULTADOS

Se presentan los resultados ordenados en dos partes. En la primera se exponen los resultados de la etapa cuantitativa en seis secciones⁶²: I) descripción general de los participantes; II) caracterización de los aprendizajes básicos de ciudadanía y III) la violencia escolar; IV) violencia en contextos fuera de la escuela; V) relaciones entre las variables de estudio: aprendizajes básicos de ciudadanía y violencia escolar y estas dos variables con la violencia en contextos fuera de la escuela y VI) reclasificación de los contextos de violencia de ubicación de las telesecundarias de acuerdo a los hallazgos recuperados en el cuestionario sociodemográfico. En la segunda parte se comparten las narrativas emitidas por los participantes en la etapa cualitativa.

Como previamente se dijo, el estudio se realizó en tres telesecundarias⁶³ y una secundaria técnica de Xalapa, Veracruz. La telesecundaria A y la secundaria B se ubicaron en contextos⁶⁴ de baja violencia⁶⁵ y las telesecundarias C y D se localizaron en contextos de alta violencia.

5.1 Etapa cuantitativa

5.1.1 Descripción general de los participantes

En el estudio participaron un total de 468 estudiantes⁶⁶ de los tres grados del nivel de secundaria, cuya edad osciló entre los 11 y 17 años y el promedio fue de 12.9 años (DE=.90). Respecto al género, 251 (53.6%) fueron mujeres y 217 (46.4%) hombres. En la tabla 4 se describe la cantidad total de participantes por secundaria, grado escolar y género

⁶² Considerando el contexto de violencia, en las primeras cinco secciones los resultados por secundaria se presentan según la clasificación de los contextos de violencia emitida por la Secretaría de Seguridad Pública del Estado de Veracruz (SSPEV).

⁶³ En adelante, telesecundaria, secundaria y escuela se consideran en sentido similar.

⁶⁴ Contexto, colonia y barrio se toman de forma equivalente.

⁶⁵ En el capítulo 2 se mencionó que se retomó inicialmente la clasificación de la estadística delictiva proporcionada por la SSPEV (apéndice D) para identificar las colonias en Xalapa, Veracruz, con bajo y alto índice de violencia y ubicar las telesecundarias correspondientes en esos contextos. En dicha clasificación se consideraron seis delitos y violencias de alto impacto: homicidio doloso, privación ilegal de la libertad, robo de vehículo, robo a negocio, robo a casa habitación y robo a transeúnte.

⁶⁶ Con estudiantes, alumnos o participantes denotamos a los sujetos que participaron en este estudio.

Tabla 4

Muestra total de participantes en el estudio por telesecundaria, grado escolar y género.

Telesecundaria	Grado			Género		Total	%
	1°	2°	3°	Mujeres	Hombres		
A	23	26	27	41	35	76	16.2
B	147	96	70	167	146	313	66.9
C	11	16	16	23	20	43	9.2
D	19	10	7	20	16	36	7.7
Total	200	148	120	251	217	468	100

Nota: elaboración propia.

De la muestra total de participantes, el 55.1% de los participantes vivían con papá y mamá. Similarmente, por escuela, en las cuatro telesecundarias más de la mitad de los participantes vivían con papá y mamá (excepto en la telesecundaria C) (tabla 5).

Tabla 5

Porcentaje de participantes de acuerdo con quienes vivían, ordenados por telesecundaria.

Con quienes viven	A	B	C	D	Total
Con papá y mamá	51.3	58.1	41.9	52.8	55.1
Con mamá	23.6	24.2	27.9	13.9	23.7
Con papá, mamá y hermanos	5.3	4.5	9.3	5.6	5.1
Con papá	5.3	2.3	4.7	16.7	4
Con hermanos	0	.6	0	2.8	.6
Con abuelo	1.3	.6	2.3	0	.8
Con tío	2.6	.3	0	0	.6
Con otros integrantes ⁶⁷	10.6	9.4	13.9	8.2	10.1
Total	100	100	100	100	100

Nota: elaboración propia.

⁶⁷ Algunos estudiantes relataron vivir con integrantes familiares en diversas combinaciones: por ejemplo, con mamá y abuelos; con papá, mamá y abuelos; con mamá y padrastro; con abuelos y tíos; con mamá, abuelos y tíos; con papá, mamá, hermanos y abuelos; y con papá y tíos, entre otras.

Con relación al nivel de escolaridad se identificó que la mayoría de los padres de familia de los participantes tenían educación universitaria (tabla 6).

Tabla 6

Porcentajes de nivel de escolaridad de padres de familia de los participantes por telesecundaria.

Escolaridad	A (n=76)		B (n=313)		C (n= 43)		D (n=36)		Total (N=468)	
	Papá	Mamá	Papá	Mamá	Papá	Mamá	Papá	Mamá	Papá	Mamá
No estudió	2.6	1.3	0	0	0	2.3	8.3	13.9	1.1	1.5
Primaria	22.4	14.5	7.3	.6	18.6	11.6	47.2	27.8	13.9	6
Secundaria	34.2	38.2	8.6	7.3	32.6	20.9	41.7	41.7	17.5	16.2
Preparatoria	22.4	22.4	21.4	24	23.3	34.9	2.8	16.7	20.3	24.1
Universidad	18.4	23.7	62.6	68.1	25.6	30.2	0	0	47.2	52.1
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Nota: elaboración propia.

Respecto al tipo de trabajo de los padres de familia de la muestra total de participantes, altos porcentajes de padres y madres laboraban en actividades profesionales (28.4%) y (28.8%), respectivamente. No obstante, en las cuatro telesecundarias hubo mayores porcentajes de mamás en comparación con los de papás que se dedican a actividades elementales (tabla 7), a pesar de que como se vio en la tabla 6, las mamás poseen mayor escolaridad que los papás, principalmente preparatoria y universidad.

Tabla 7

Porcentajes por rubro de trabajo que desempeñan los padres y madres de familia de los participantes por telesecundaria.

Rubro de trabajo ⁶⁸	A		B		C		D	
	Papás	Mamás	Papás	Mamás	Papás	Mamás	Papás	Mamás
Actividades elementales	19.7	61.8	11.2	23.6	14	41.9	8.3	77.8
Operar maquinaria y choferes	11.8	2.6	3.2	0	0	0	0	0
Artesanos, constructores y oficios	18.4	0	6.1	.6	32.6	0	55.6	0
Actividades agrícolas, ganaderas, forestales, caza y pesca	2.6	1.3	0	0	0	0	0	0
Servicios personales y de vigilancia	10.5	7.9	5.8	8	7	14	11.1	2.8
Comerciantes y ventas	18.4	10.5	17.6	11.8	25.6	23.3	22.2	19.4
Actividades administrativas	0	6.6	15.7	14.4	7	9.3	0	0
Profesionistas y técnicos	17.1	9.2	36.1	39.3	14	11.6	2.8	0
Funcionarios, directores y jefes	1.3	0	4.5	2.2	0	0	0	0
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Nota: elaboración propia.

En referencia al lugar donde vivían, de la muestra total de participantes la mayoría (81.6%) vivían en colonias de las cuales no se disponía de clasificación según el índice de violencia, pero de las que sí estaban clasificadas, se encontró que 61 participantes (13%) vivían en colonias con bajo índice de violencia y 25 (5.3%) en colonias con alto índice de violencia.

5.1.2 Aprendizajes básicos de ciudadanía

En la tabla 8 se presentan los porcentajes totales por opción de respuesta en cada uno de los reactivos del instrumento empleado para medir los aprendizajes básicos de ciudadanía.

⁶⁸ En el apéndice I se enuncian los rubros y respectivos trabajos desempeñados por los padres de familia.

Tabla 8
Porcentajes totales por opción de respuesta en cada reactivo.

Reactivos	No estoy de acuerdo	Estoy más o menos de acuerdo	Sí estoy de acuerdo
1. Las reglas tienen que ser hechas con la participación de todos	1.7	16.7	82
2. Tener un acta de nacimiento es un derecho de todos los niños y niñas	1.5	5.1	93
3. Todos los seres humanos debemos ser tratados con respeto y dignidad	0.9	2.4	97
4. Cuando estamos resolviendo un problema me enoja que los demás no piensen lo mismo que yo (-) ⁶⁹	74.8	17.7	8
5. Me gusta jugar y platicar con niños y niñas diferentes a mí	4.3	14.5	81
6. Para tener mejor convivencia es mejor compartir lo que tenemos	6.4	39.5	54
7. Aunque seamos diferentes, todos tenemos los mismos derechos	0.6	2.6	97
8. Todos tienen que pensar como yo (-)	92.7	3.6	4
9. Los mexicanos tenemos muchas cosas en común, pero también tenemos diferencias	2.6	12.8	85
10. Cuando no llevan un niño a la escuela, están violando su derecho a la educación	17.7	37.0	45
11. Votar no sirve para nada (-)	73.3	16.9	10
12. Creo que los hombres son mejores que las mujeres para muchas cosas (-)	83.1	12.6	4
13. Me gusta trabajar en equipo	8.3	33.5	58
14. Las reglas sirven para ponernos de acuerdo	2.4	13.2	84
15. Compartir mis cosas me hace sentir bien	9	39.5	52
16. Si trabajas en equipo, las cosas salen mejor	6.2	44.9	49
17. Cuando alguien no respeta mis derechos, me hace daño	12.6	26.5	61
18. Los niños y niñas pueden votar para tomar decisiones en grupo	2.6	7.7	90
19. No me gusta ayudar en las labores del hogar (-)	59.8	29.9	10
20. Aprendo mejor cuando trabajo en equipo	11.5	47.9	41
21. Los niños y niñas deben respetar mis derechos	2.1	6.6	91
22. Me alejo de las personas que tienen alguna discapacidad (-)	91.0	4.3	5
23. Los demás tienen los mismos derechos que yo	3.4	4.3	92
24. Trabajar en equipo es bueno para todos	3.2	44	53
25. Cuando yo nací, ya tenía derechos	4.3	13.2	83
26. No me gusta escuchar las opiniones de los demás (-)	73.9	17.9	8
27. Cuando ponen a trabajar por dinero a un niño o niña, están violando sus derechos	13	21.8	65
28. Ayudo a mantener el orden en mi casa	3.6	33.3	63
29. El trabajo en equipo permite aprender de los demás	3.2	34	63
30. Si mi compañero o compañera necesita algo que yo tengo, se lo presto	1.7	16.2	82
31. Las niñas tienen los mismos derechos que los niños	1.7	4.3	94
32. Me gusta ayudar a los demás	2.4	15.6	82
33. Para resolver los problemas prefiero pelear (-)	85	11.3	4
34. He sido informado sobre qué hacer cuando alguien no respeta mis derechos	7.7	30.8	62
35. Trabajar en equipo es mejor que trabajar solo	9.4	50.2	40

Nota: elaboración propia.

⁶⁹ El signo menos (-) indica que los reactivos están redactados en forma negativa. Estos componen la dimensión 1. actitudes ciudadanas.

Adicionalmente, se obtuvieron las medias por reactivo y se ordenaron de mayor a menor (tabla 9). Las medias mayores sugieren nivel alto de aprendizajes básicos de ciudadanía, de acuerdo a los rangos de puntuación del instrumento de medición empleado (apéndice A). Se identificó que, entre los primeros diez reactivos con las medias más elevadas, seis pertenecen a la dimensión participación y trato igualitario (3, 7, 9, 18, 23 y 31), dos a actitudes ciudadanas (8 y 22) y dos a la dimensión derechos (2 y 21). Por otro lado, de los diez reactivos con las medias más bajas, cinco se ubican en la dimensión trabajo en equipo (13, 16, 20, 24 y 35), dos en derechos (10 y 17), dos en convivencia (6 y 15) y uno en actitudes ciudadanas (19).

Tabla 9

Medias por reactivo, ordenados de mayor a menor.

Reactivos	N	Media	DE
3. Todos los seres humanos debemos ser tratados con respeto y dignidad	468	2.96	0.237
7. Aunque seamos diferentes, todos tenemos los mismos derechos	468	2.96	0.223
2. Tener un acta de nacimiento es un derecho de todos los niños y niñas	468	2.92	0.324
31. Las niñas tienen los mismos derechos que los niños	468	2.92	0.325
8. Todos tienen que pensar como yo (-) ⁷⁰	468	2.89	0.412
21. Los niños y niñas deben respetar mis derechos	468	2.89	0.374
23. Los demás tienen los mismos derechos que yo	468	2.89	0.409
18. Los niños y niñas pueden votar para tomar decisiones en grupo	468	2.87	0.404
22. Me alejo de las personas que tienen alguna discapacidad (-)	468	2.86	0.461
9. Los mexicanos tenemos muchas cosas en común, pero también tenemos diferencias	468	2.82	0.446
14. Las reglas sirven para ponernos de acuerdo	468	2.82	0.441
33. Para resolver los problemas prefiero pelear (-)	468	2.81	0.474
1. Las reglas tienen que ser hechas con la participación de todos	468	2.80	0.442

⁷⁰ Ya fue anticipado que los reactivos con signo (-) expresan actitudes negativas, los cuales, integran la dimensión actitudes ciudadanas. Estos reactivos se calificaron al revés. Ejemplo: en las oraciones afirmativas las respuestas equivalen a no estoy de acuerdo=1, estoy más o menos de acuerdo=2 y sí estoy de acuerdo=3. Al remitirse a la oración 3 *Todos los seres humanos debemos ser tratados con respeto y dignidad* (tabla 8) se indica que el 97% de los alumnos (454 de un total de 468) respondieron en la opción de respuesta sí estoy de acuerdo= 3, lo que debió arrojar una media muy cercana a 3 (2.96, tabla 9) y sugerir altos niveles en aprendizajes básicos de ciudadanía. Por otro lado, en las oraciones negativas los valores de las respuestas se invierten a sí estoy de acuerdo=1, estoy más o menos de acuerdo=2 y no estoy de acuerdo=3. De esta manera si en la oración 8 *Todos tienen que pensar como yo* (tabla 8) el 92% de los estudiantes (431 de un total de 468) respondieron en la opción de respuesta no estoy de acuerdo=3, la media tuvo que aproximarse a 3 (2.89, tabla 9), lo que significa buena actitud ciudadana o apertura a las ideas de los demás. En consecuencia, específicamente en las oraciones negativas, las respuestas en sí estoy de acuerdo=1 o las medias bajas indicarían limitaciones o carencias de aprendizajes básicos de ciudadanía.

30. Si mi compañero o compañera necesita algo que yo tengo, se lo presto	468	2.80	0.439
32. Me gusta ayudar a los demás	468	2.80	0.457
12. Creo que los hombres son mejores que las mujeres para muchas cosas (-)	468	2.79	0.503
25. Cuando yo nací, ya tenía derechos	468	2.78	0.506
5. Me gusta jugar y platicar con niños y niñas diferentes a mí	468	2.77	0.513
4. Cuando estamos resolviendo un problema me enoja que los demás no piensen lo mismo que yo (-)	468	2.67	0.609
26. No me gusta escuchar las opiniones de los demás (-)	468	2.66	0.623
11. Votar no sirve para nada (-)	468	2.63	0.655
29. El trabajo en equipo permite aprender de los demás	468	2.6	0.553
28. Ayudo a mantener el orden en mi casa	468	2.59	0.561
34. He sido informado sobre qué hacer cuando alguien no respeta mis derechos	468	2.54	0.635
27. Cuando ponen a trabajar por dinero a un niño o niña, están violando sus derechos	468	2.52	0.715
13. Me gusta trabajar en equipo	468	2.5	0.646
19. No me gusta ayudar en las labores del hogar (-)	468	2.5	0.675
24. Trabajar en equipo es bueno para todos	468	2.5	0.561
6. Para tener mejor convivencia es mejor compartir lo que tenemos	468	2.48	0.615
17. Cuando alguien no respeta mis derechos, me hace daño	468	2.48	0.709
15. Compartir mis cosas me hace sentir bien	468	2.43	0.652
16. Si trabajas en equipo, las cosas salen mejor	468	2.43	0.608
35. Trabajar en equipo es mejor que trabajar solo	468	2.31	0.635
20. Aprendo mejor cuando trabajo en equipo	468	2.29	0.662
10. Cuando no llevan un niño a la escuela, están violando su derecho a la educación	468	2.28	0.745

Nota: elaboración propia; DE=desviación estándar.

El total de los participantes obtuvo en aprendizajes básicos de ciudadanía una media de 93.76 (DE= 6.541), lo cual, de acuerdo al instrumento de medición empleado (apéndice A), indica que los estudiantes poseen alto nivel o dominio de dichos aprendizajes. Por género, se encontró que las mujeres obtuvieron una media más alta en la sumatoria total de aprendizajes básicos de ciudadanía 94.03 (DE=6.468) respecto a los hombres 93.44 (DE=6.626), sin embargo, las diferencias no resultaron estadísticamente significativas. A nivel de sumatoria total, se muestran las medias de aprendizajes básicos de ciudadanía por escuela (tabla 10), entre las cuales no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas intragrupo (ni entre las telesecundarias A y B, ni entre las telesecundarias C y D), ni entre grupo (entre contexto de baja violencia y alta violencia).

Tabla 10

Medias de aprendizajes básicos de ciudadanía por telesecundaria y contexto de violencia.

Contexto	Telesecundaria	n	Medias	DE
Baja violencia	A	76	94.03	7.672
	B	313	93.53	6.354
	total	389	93.62	6.624
Alta violencia	C	43	94.91	5.814
	D	36	93.81	6.489
	total	79	94.41	6.115
	Total	468	93.76	6.541

Nota: elaboración propia; DE= desviación estándar.

La tabla 11 señala que el nivel de aprendizajes básicos de ciudadanía es más alto en los participantes de primer grado respecto a los de segundo y tercer grado. Esto es, la media de la sumatoria total de aprendizajes básicos de ciudadanía va disminuyendo a razón de que se avanza en el grado escolar. Sin embargo, la ANOVA de un factor no indicó diferencias estadísticamente significativas entre las medias de aprendizajes básicos de ciudadanía de primero, segundo y tercer grado.

Tabla 11

Medias de aprendizajes básicos de ciudadanía por grado escolar.

Grado escolar	n	Medias	DE
Primero	200	94.31	6.391
Segundo	148	93.66	6.284
Tercero	120	92.96	7.047
Total	468		

Nota: elaboración propia; DE= desviación estándar.

Dimensiones de los Aprendizajes básicos de ciudadanía

En la tabla 12 se presentan las medias obtenidas por toda la muestra en las dimensiones de aprendizajes básicos de ciudadanía. Los datos advierten que en la dimensión trabajo en equipo existen mayores vacíos sobre el tema.

Tabla 12

Medias y medias ponderadas por dimensión obtenidas por toda la muestra.

Dimensión	N	Media	DE	Reactivos	Media ponderada ⁷¹
Actitudes ciudadanas	468	21.82	2.346	8	2.72
Participación y trato igualitario	468	25.81	1.625	9	2.86
Trabajo en equipo	468	14.62	2.646	6	2.43
Derechos	468	18.41	2.172	7	2.63
Convivencia	468	13.1	1.68	5	2.62

Nota: elaboración propia; DE= desviación estándar.

La ANOVA de un factor señaló diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las dimensiones trabajo en equipo y derechos de las telesecundarias A, B, C y D (tabla 13). Para identificar con mayor exactitud cuáles fueron las telesecundarias que presentaron las diferencias se aplicó una comparación posterior (prueba de scheffe⁷² por ser los grupos de tamaño diferente) y se encontró que en la dimensión trabajo en equipo hubo diferencias estadísticamente significativas entre las telesecundarias A y B ($F= .958$, sig. al 0.05) y entre las escuelas B y C ($F= -1.282$, sig. al 0.05) y en la dimensión derechos sólo hubo diferencias significativas entre las escuelas B y C ($F= 1.068$, sig. al 0.05).

⁷¹ Se obtuvo al dividir la media obtenida en cada dimensión entre su número de reactivos. Es particularmente útil para identificar las dimensiones con las medias altas y bajas cuando aquellas están integradas por un número distinto de reactivos.

⁷² Para evitar repeticiones innecesarias, en adelante sólo se mencionará <<prueba de scheffe>> en el entendido de que su aplicación fue para identificar las diferencias con exactitud entre grupos que son de tamaño diferente.

Tabla 13

Anova de medias ponderadas de dimensiones por secundaria según contexto de violencia que mostraron diferencias estadísticamente significativas.

Dimensión	Medias ponderadas				F	gl
	Baja violencia		Alta violencia			
	A	B	C	D		
Actitudes ciudadanas	2.72	2.72	2.80	2.69	ns	---
Participación y trato igualitario	2.84	2.87	2.86	2.84	ns	---
Trabajo en equipo	2.53	2.37	2.58	2.57	6.368***	3
Derechos	2.62	2.66	2.50	2.52	4.673**	3
Convivencia	2.61	2.59	2.71	2.71	ns	---

Nota: elaboración propia; gl= grados de libertad; ns= sin significancia estadística; **p<.01 y ***p<.001.

Respecto a las dimensiones por género, las mujeres obtuvieron mayores medias que los hombres en todas las dimensiones (excepto en trabajo en equipo), pero sólo en dos dimensiones participación y trato igualitario y convivencia hubo diferencias estadísticamente significativas (tabla 14).

Tabla 14

Medias de las dimensiones por género que mostraron diferencias estadísticamente significativas.

Dimensiones	Mujeres	Hombres	t	gl
Actitudes ciudadanas	21.88	21.75	ns	---
Participación y trato igualitario	25.98	25.62	2.370*	438.472
Trabajo en equipo	14.46	14.80	ns	---
Derechos	18.45	18.36	ns	---
Convivencia	13.26	12.90	2.321*	456.923

Nota: elaboración propia; t=prueba t de student; gl= grados de libertad; ns= sin significancia estadística; *p<.05.

Al aplicar ANOVA de un factor a las medias ponderadas de las dimensiones mostradas en los tres grados escolares se identificaron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión trabajo en equipo (tabla 15). Mediante la prueba de scheffe se identificó que en dicha dimensión hubo diferencias estadísticamente significativas sólo entre las medias logradas por los grupos de primero y tercer grado ($F = 1.193$, sig. al 0.001).

Tabla 15

Anova de las medias ponderadas de las dimensiones obtenidas por grado escolar.

Dimensiones	Medias ponderadas			F	gl
	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado		
Actitudes ciudadanas	2.70	2.72	2.76	ns	---
Participación y trato igualitario	2.87	2.87	2.85	ns	---
Trabajo en equipo	2.51	2.42	2.31	7.885***	2
Derechos	2.65	2.62	2.60	ns	---
Convivencia	2.63	2.61	2.59	ns	---

Nota: elaboración propia; gl= grados de libertad; ns= sin significancia estadística;

*** $p < .001$.

Recapitulando los resultados de esta sección se pudo constatar que los estudiantes mostraron altos valores o niveles de aprendizajes básicos de ciudadanía y que las mujeres obtuvieron una media más alta respecto a los hombres, pero no hubo diferencias estadísticamente significativas. Con relación al grado escolar los estudiantes de primer grado indicaron medias más elevadas en aprendizajes básicos de ciudadanía que los de segundo y tercer grado, sin embargo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Considerando el contexto de violencia las escuelas no presentaron diferencias estadísticamente significativas en las medias de la sumatoria total de aprendizajes básicos de ciudadanía. No obstante, las dimensiones trabajo en equipo y derechos sí mostraron

diferencias estadísticamente significativas por escuela. De hecho, como pudo apreciarse, en las dimensiones participación y trato igualitario y trabajo en equipo se obtuvieron las medias ponderadas más alta y baja, respectivamente.

5.1.3 Violencia escolar

En la tabla 16 se presentan los porcentajes totales por opción de respuesta en cada uno de los reactivos del instrumento para medir violencia escolar. Se resaltaron en negrita los porcentajes de respuestas de algunos reactivos ya que sugieren la manifestación frecuente o constante de las violencias que refieren. Por ejemplo, en el reactivo 1, la suma de los porcentajes de las respuestas muchas veces y siempre, plantea que 23 de cada 100 estudiantes afirman que en *sus escuelas los estudiantes insultan a sus compañeros*, lo cual, insinúa que los estudiantes viven cotidianamente en sus telesecundarias situaciones de violencia haciendo uso del lenguaje (el reactivo 1 es un componente de la dimensión violencia verbal entre estudiantes).

Tabla 16

Porcentajes totales por opción de respuesta en cada reactivo.

Reactivos	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
1. En mi escuela los estudiantes insultan a sus compañeros	32.7	44	15.4	7.9
2. En mi escuela hay profesores que insultan a los alumnos	94	5.8	0.2	0.0
3. En mi escuela los alumnos ponen sobrenombres molestos a los profesores	62.6	28.2	5.8	3.4
4. En mi escuela los estudiantes ponen sobrenombres molestos a sus compañeros	39.1	39.7	15.4	5.8
5. Hay profesores en mi escuela que etiquetan a algunos alumnos	79.5	16.5	3	1.1%
6. Hay profesores en mi escuela que ridiculizan a los alumnos en clase	79.5	16.2	2.6	1.7
7. En mi escuela los estudiantes hablan mal unos de otros	26.3	39.5	19.7	14.5
8. Hay profesores en mi escuela que no escuchan a sus alumnos	70.5	23.5	4.3	1.7
9. Estudiantes de mi escuela esconden pertenencias de otros compañeros para molestarlos	47	38.9	11.1	3
10. Hay estudiantes en mi escuela que roban cosas de los profesores	93.4	5.3	0.6	0.6
11. En mi escuela hay estudiantes que insultan a los profesores	74.1	21.4	3.8	0.6
12. Hay estudiantes de mi escuela que amenazan a otros de palabra para causarles miedo u obligarlos a hacer cosas	71.6	21.4	5.3	1.7
13. Hay profesores en mi escuela que castigan injustamente	81.4	15.8	1.9	0.9
14. Se producen agresiones físicas entre compañeros	54.5	36.3	7.3	1.9
15. Existen estudiantes de mi escuela que rompen a propósito material de otros compañeros	73.1	22.6	2.8	1.5
16. Hay profesores en mi escuela que no tratan por igual a todos los alumnos	72.6	20.1	4.7	2.6
17. En mi escuela hay alumnos que roban objetos o dinero de otros compañeros	72.6	20.7	4.7	1.9
18. Hay estudiantes en mi escuela que en el aula faltan al respeto a sus profesores	77.6	16.5	4.5	1.5
19. Hay profesores en mi escuela que bajan calificaciones a algún alumno como represalia	82.5	13	3.4	1.1
20. En mi escuela hay estudiantes que amenazan a otros con navajas u otros objetos para meterles miedo u obligarlos a hacer cosas	96.2	2.6	0.4	0.9
21. Los alumnos de mi escuela esconden pertenencias de los profesores, o material de la escuela necesario en sus trabajos, para molestarlos	91.2	7.1	1.1	0.6
22. Hay profesores en mi escuela que intimidan a algún alumno	87.8	9.8	1.5	0.9
23. Hay profesores en mi escuela que tienen preferencias por ciertos alumnos	55.3	34	7.7	3
24. Estudiantes de mi escuela causan desperfectos intencionalmente en pertenencias del profesor	92.3	6.2	0.4	1.1
25. Estudiantes de mi clase protagonizan agresiones físicas en las cercanías de la escuela	81.0	15.4	2.1	1.5
26. En mi clase los alumnos hablan mal unos de otros	37.8	39.5	12.4	10.3
27. Estudiantes de mi salón roban objetos o dinero de la escuela	88	10	1.5	0.4
28. Estudiantes de mi salón roban deliberadamente material de la escuela	93.2	5.6	1.1	0.2
29. En mi clase hay alumnos que amenazan verbalmente a los profesores	96.4	2.8	0.2	0.6

Nota: elaboración propia.

Se obtuvieron las medias por reactivo y se ordenaron de mayor a menor para identificar los tipos de violencia más y menos frecuentes. Se encontró que, entre los primeros ocho reactivos con las medias más elevadas, cuatro se relacionan con la violencia verbal entre estudiantes (7, 1, 26 y 4), uno se refiere a la violencia física indirecta (esconder pertenencias) entre alumnos (9), otro indica violencia del profesorado hacia el alumnado (23), uno más señala violencia física entre estudiantes (14) y un octavo se vincula con violencia verbal (poner sobrenombres molestos) del alumnado hacia el profesorado (3). Por otro lado, de acuerdo con los ocho reactivos que sacaron las medias más bajas, parece que las expresiones de violencia que se presentan con menor frecuencia tienen que ver la violencia física indirecta (esconder o causar desperfectos a pertenencias, robos y amenazas con navajas) por parte del alumnado (27, 21, 24, 10, 28 y 20), la violencia del profesorado hacia el alumnado (2) y la violencia verbal (amenazas verbales) del alumnado hacia el profesorado (29) (tabla 17).

Tabla 17

Medias por reactivo, ordenados de mayor a menor.

Reactivos	N	Medias	DE
7. En mi escuela los estudiantes hablan mal unos de otros	468	2.22	0.996
1. En mi escuela los estudiantes insultan a sus compañeros	468	1.99	0.894
26. En mi clase los alumnos hablan mal unos de otros	468	1.95	0.955
4. En mi escuela los estudiantes ponen sobrenombres molestos a sus compañeros	468	1.88	0.873
9. Estudiantes de mi escuela esconden pertenencias de otros compañeros para molestarlos	468	1.7	0.783
23. Hay profesores en mi escuela que tienen preferencias por ciertos alumnos	468	1.58	0.76
14. Se producen agresiones físicas entre compañeros	468	1.57	0.712
3. En mi escuela los alumnos ponen sobrenombres molestos a los profesores	468	1.5	0.756
8. Hay profesores en mi escuela que no escuchan a sus alumnos	468	1.37	0.65
12. Hay estudiantes de mi escuela que amenazan a otros de palabra para causarles miedo u obligarlos a hacer cosas	468	1.37	0.666
16. Hay profesores en mi escuela que no tratan por igual a todos los alumnos	468	1.37	0.695
17. En mi escuela hay alumnos que roban objetos o dinero de otros compañeros	468	1.36	0.664
15. Existen estudiantes de mi escuela que rompen a propósito material de otros compañeros	468	1.33	0.605
11. En mi escuela hay estudiantes que insultan a los profesores	468	1.31	0.574
18. Hay estudiantes en mi escuela que en el aula faltan al respeto a sus profesores	468	1.3	0.624

5. Hay profesores en mi escuela que etiquetan a algunos alumnos	468	1.26	0.561
6. Hay profesores en mi escuela que ridiculizan a los alumnos en clase	468	1.26	0.591
25. Estudiantes de mi clase protagonizan agresiones físicas en las cercanías de la escuela	468	1.24	0.562
19. Hay profesores en mi escuela que bajan calificaciones a algún alumno como represalia	468	1.23	0.557
13. Hay profesores en mi escuela que castigan injustamente	468	1.22	0.513
22. Hay profesores en mi escuela que intimidan a algún alumno	468	1.15	0.46
27. Estudiantes de mi salón roban objetos o dinero de la escuela	468	1.14	0.423
21. Los alumnos de mi escuela esconden pertenencias de los profesores, o material de la escuela necesario en sus trabajos, para molestarlos	468	1.11	0.399
24. Estudiantes de mi escuela causan desperfectos intencionalmente en pertenencias del profesor	468	1.1	0.406
10. Hay estudiantes en mi escuela que roban cosas de los profesores	468	1.09	0.36
28. Estudiantes de mi salón roban deliberadamente material de la escuela	468	1.08	0.333
2. En mi escuela hay profesores que insultan a los alumnos	468	1.06	0.25
20. En mi escuela hay estudiantes que amenazan a otros con navajas u otros objetos para meterles miedo u obligarles a hacer cosas	468	1.06	0.341
29. En mi clase hay alumnos que amenazan verbalmente a los profesores	468	1.05	0.303

Nota: elaboración propia; DE= desviación estándar.

El total de los participantes obtuvo en violencia escolar una media de 39.87 (DE=10.370). Por género, se encontró que las mujeres obtuvieron una media más baja en la sumatoria total de violencia escolar 39.71 (DE=9.986), respecto a los hombres 40.05 (DE=10.817), pero las diferencias no resultaron estadísticamente significativas.

A nivel de sumatoria total se muestran las medias por escuela en la tabla 18, entre las cuales se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas intragrupo (entre las secundarias A y B) y entre grupo (entre las secundarias en contextos de baja y alta violencia). Estos datos sugieren que el contexto de violencia no influye en la manifestación de violencia escolar. Incluso, paradójicamente las telesecundarias ubicadas en contextos de alta violencia obtuvieron medias más bajas de violencia escolar que las escuelas en contextos de baja violencia. Hasta este momento los resultados plantean la necesidad de analizar la dinámica escolar interior de cada escuela y los procesos y violencias involucrados en los contextos de violencia señalados por la SSPEV.

Tabla 18

Medias de violencia escolar por secundaria que presentaron diferencias estadísticamente significativas según el contexto de violencia.

Contexto	Telesecundaria	n	Medias	DE	Entre escuelas de contextos similares de violencia		Entre escuelas de contextos de baja y alta violencia	
					t	gl	t	gl
Baja violencia	A	76	37.61	8.800	-3.848***	133.411	8.741***	162.631
	B	313	42.12	10.620				
	total	389	41.24	10.435				
Alta violencia	C	43	32.37	4.845	ns			
	D	36	33.97	8.591				
	total	79	33.10	6.812				
Total		468	39.87	10.370				

Nota: elaboración propia; DE= desviación estándar; t=prueba t de student; gl= grados de libertad; ns= sin significancia estadística; ***p<.001.

La tabla 19 sugiere que la manifestación de violencia escolar es más baja en los participantes de primer grado respecto a los de segundo y tercer grado. Esto es, la media de la sumatoria total de violencia escolar se incrementa a medida que se avanza en el grado escolar. Al aplicar la ANOVA de un factor se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las medias de violencia escolar obtenidas en los tres grados escolares. Con la prueba de scheffe se identificó que hubo diferencias estadísticamente significativas en las medias de violencia escolar logradas entre los grados de primero y tercero (F= -6.985, sig. al 0.001) y entre segundo y tercer grado (F= -6.632, sig. al 0.001).

Tabla 19

Anova de medias de violencia escolar por grupos de grado escolar que presentaron diferencias estadísticamente significativas.

Grado escolar	n	Medias	DE	F	gl
Primero	200	37.96	8.653	21.107***	2
Segundo	148	38.32	9.139		
Tercero	120	44.95	12.588		
Total	468				

Nota: elaboración propia; DE= desviación estándar; gl= grados de libertad; ***p<.001).

Dimensiones de Violencia escolar

En la tabla 20 se muestran las medias obtenidas por toda la muestra en cada una de las dimensiones de violencia escolar. Se observa que la dimensión violencia verbal del alumnado hacia sus compañeros presenta los valores más altos. Esto se constata dado que en cuatro de los cinco reactivos que componen dicha dimensión se obtuvieron las medias más elevadas (7, 1, 26 y 4) (tabla 17).

Tabla 20

Medias y medias ponderadas por dimensión de violencia escolar.

Dimensión	N	Media	DE	Reactivos	Media ponderada
Violencia física indirecta por parte del alumnado	468	10.97	2.962	9	1.21
Violencia verbal del alumnado hacia sus compañeros	468	9.41	3.397	5	1.88
Violencia física directa entre alumnos	468	2.81	1.090	2	1.40
Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado	468	5.16	1.687	4	1.29
Violencia del profesorado hacia el alumnado	468	11.52	3.394	9	1.28

Nota: elaboración propia; DE= desviación estándar.

Al aplicar ANOVA de un factor se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las medias de las cinco dimensiones de violencia escolar obtenidas en las cuatro escuelas (tabla 21). Al aplicar la prueba de scheffe se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las dimensiones de las secundarias siguientes: en la dimensión violencia física indirecta por parte del alumnado entre las escuelas B y C ($F= 1.895$, sig. al 0.01); en violencia verbal del alumnado hacia sus compañeros entre las escuelas A y C ($F= -1.094$, sig. al 0.001), A y D ($F= 1.927$, sig. al 0.05), B y C ($F= 3.695$, sig. al 0.001) y B y D ($F= 3.021$, sig. al 0.001); en violencia física directa entre alumnos entre las secundarias B y C ($F= .618$, sig. al 0.01); en violencia verbal del alumnado hacia el profesorado entre las escuelas A y B ($F= -.945$, sig. al 0.001), B y C ($F= 1.302$, sig. al 0.001) y B y D ($F= 1.011$, sig. al 0.01); y en la dimensión violencia del profesorado hacia el alumnado entre las secundarias A y B ($F= -1.532$, sig. al 0.01), B y C ($F= 2.243$, sig. al 0.01) y B y D ($F= 2.317$, sig. al 0.01).

Tabla 21

Anova de medias ponderadas de dimensiones por telesecundaria según contexto de violencia que mostraron diferencias estadísticamente significativas.

Dimensión	Medias ponderadas				F	gl
	Baja violencia		Alta violencia			
	A	B	C	D		
Violencia física indirecta por parte del alumnado	1.17	1.26	1.05	1.11	7.573***	3
Violencia verbal del alumnado hacia sus compañeros	1.81	2.03	1.29	1.42	24.754***	3
Violencia física directa entre alumnos	1.4	1.46	1.15	1.22	5.693**	3
Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado	1.14	1.37	1.05	1.12	15.349***	3
Violencia del profesorado hacia el alumnado	1.18	1.35	1.10	1.09	12.433***	3

Nota: elaboración propia; gl= grados de libertad; **p<.01 y ***p<.001.

De las cinco dimensiones de violencia escolar, en cuatro las medias son más altas en los hombres que en las mujeres (excepto en violencia verbal del alumnado hacia sus compañeros), pero en ninguna dimensión se presentaron diferencias estadísticamente significativas (tabla 22).

Tabla 22

Medias de las dimensiones por género.

Dimensión	Mujeres			Hombres		
	N	Media	DE	N	Media	DE
Violencia física indirecta por parte del alumnado	251	10.78	2.624	217	11.19	3.303
Violencia verbal del alumnado hacia sus compañeros	251	9.49	3.419	217	9.31	3.377
Violencia física directa entre alumnos	251	2.78	1.087	217	2.84	1.094
Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado	251	5.16	1.660	217	5.17	1.721
Violencia del profesorado hacia el alumnado	251	11.50	3.383	217	11.53	3.416

Nota: elaboración propia; DE= desviación estándar.

Al aplicar ANOVA de un factor se identificaron diferencias estadísticamente significativas en las medias ponderadas de las cinco dimensiones de violencia escolar mostradas en los tres grados escolares (tabla 23). La prueba de scheffe señaló que efectivamente hubo diferencias estadísticamente significativas en las cinco dimensiones, pero únicamente entre los grados escolares de primero-tercero y entre segundo-tercero.

Tabla 23

Anova de las medias ponderadas de las dimensiones obtenidas por grado escolar.

Dimensiones	Medias ponderadas			F	gl
	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado		
Violencia física indirecta por parte del alumnado	1.16	1.16	1.37	18.306***	2
Violencia verbal del alumnado hacia sus compañeros	1.75	1.80	2.19	18.936***	2
Violencia física directa entre alumnos	1.34	1.29	1.64	16.199***	2
Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado	1.19	1.26	1.49	21.390***	2
Violencia del profesorado hacia el alumnado	1.25	1.23	1.37	5.522**	2

Nota: elaboración propia; gl= grados de libertad; **p<.01 y ***p<.001.

5.1.4 Reactivos de violencia (cuestionario sociodemográfico)

La información de la tabla 24 subraya que las violencias que en mayor medida sufrieron el total de los participantes fueron las burlas y las ofensas en los tres lugares de ocurrencia, pero se destaca la colonia de su escuela.

Tabla 24

Porcentajes totales de tipos de violencia que sufrieron los participantes por lugar de ocurrencia.

Tipos de violencia	Casa	Colonia donde vivo	Colonia de mi escuela
Robos	9.2	11.3	6
Burlas	17.1	16.2	27.6
Ofensas	12.4	15.4	21.4
Golpes	7.7	9.8	10
Amenazas	6.6	10.3	9.6

Nota: elaboración propia.

En alusión a los tipos de violencia experimentadas de acuerdo al género (mujeres N=251 y hombres N=217) y lugar de ocurrencia, se constató que tanto en casa como en la colonia de su escuela las mujeres sufrieron más burlas y ofensas que los hombres. En contraste, en la colonia donde viven y en la colonia de su escuela, los hombres padecieron más episodios de golpes que las mujeres, pero estas sufrieron más golpes en casa que los hombres (tabla 25).

Tabla 25

Porcentaje total de tipos de violencia que sufrieron los participantes por género y lugar de ocurrencia.

Tipo de violencia	Casa		Colonia donde vivo		Colonia de mi escuela	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Robos	7.2	11.5	12.7	9.7	5.6	6.5
Burlas	20.3	13.4	17.9	14.3	31.9	22.6
Ofensas	13.5	11.1	15.1	15.7	23.5	18.9
Golpes	8	7.4	8.4	11.5	6	14.7
Amenazas	7.2	6	11.2	9.2	9.6	9.7

Nota: elaboración propia.

En las secundarias A y B hubo mayores porcentajes de participantes que sufrieron los cinco tipos de violencia en los tres lugares de ocurrencia, a diferencia de los porcentajes reportados por los participantes de las escuelas C y D (tabla 26).

Tabla 26

Porcentaje de participantes por telesecundaria que sufrieron tipos de violencia según el lugar de ocurrencia.

Lugar de Ocurrencia	Tipo de violencia	A (n=76)	B (n=313)	C (n=43)	D (n=36)	Total (N=468)
Casa	Robos	10.5	10.2	4.7	2.8	9.2
	Burlas	14.5	19.8	16.3	0	17.1
	Ofensas	7.9	14.4	14	2.8	12.4
	Golpes	6.6	8.3	7	5.6	7.7
	Amenazas	7.9	6.7	7	2.8	6.6
Colonia donde vivo	Robos	15.8	10.2	14	8.3	11.3
	Burlas	17.1	14.7	16.3	27.8	16.2
	Ofensas	18.4	15.3	9.3	16.7	15.4
	Golpes	11.8	9.3	11.6	8.3	9.8
	Amenazas	18.4	8	9.3	13.9	10.3
Colonia de mi escuela	Robos	7.9	6.1	2.3	5.6	6.0
	Burlas	22.4	31.3	23.3	11.1	27.6
	Ofensas	25	22.4	11.6	16.7	21.4
	Golpes	15.8	9.6	2.3	11.1	10.0
	Amenazas	5.3	11.8	7	2.8	9.6

Nota: elaboración propia.

Al clasificar los cinco tipos de violencia mencionados en violencia física (robos y golpes) y violencia psicológica (burlas, ofensas y amenazas) y sumar sus respectivos porcentajes, se obtuvo que, de la muestra total, los estudiantes sufrieron más incidencias de violencia psicológica que de violencia física en los tres lugares de ocurrencia. Arriba ya se había anticipado que en la colonia de su escuela se presentaron altos porcentajes de violencia psicológica (tabla 27).

Tabla 27

Porcentaje total de participantes que sufrieron tipos de violencia por lugar de ocurrencia.

Tipo de violencia	Lugar de ocurrencia		
	Casa	Colonia donde vivo	Colonia de mi escuela
Violencia física	16.9	21.1	16
Violencia psicológica	36.1	41.9	58.6

Nota: elaboración propia.

Al emplear la anterior clasificación de tipos de violencia, se observó que los participantes de las telesecundarias en contextos de baja violencia (A y B) sufrieron más casos de violencia física en los tres lugares de ocurrencia respecto a los de las secundarias ubicadas en contextos de alta violencia (C y D) (tabla 28).

Tabla 28

Porcentaje de participantes por telesecundaria que sufrieron violencia física (robos y golpes) según el lugar de ocurrencia.

Contexto	Telesecundaria	Violencia física		
		Casa	Colonia donde vivo	Colonia de mi escuela
Baja violencia	A (n=76)	17.1	27.6	23.7
	B (n=313)	18.5	19.5	15.7
Alta violencia	C (n=43)	11.7	25.6	4.6
	D (n=36)	8.4	16.6	16.7
Total (N=468)		16.9	21.1	16

Nota: elaboración propia.

Con relación a la violencia psicológica igualmente se detectó que los participantes de las telesecundarias A y B sufrieron más eventos de violencia psicológica que los estudiantes de las escuelas C y D, principalmente en casa y en la colonia de su escuela. En la colonia donde viven los resultados fueron similares en los estudiantes de las cuatro escuelas (tabla 29).

Tabla 29

Porcentaje de participantes por escuela que sufrieron violencia psicológica (burlas, ofensas y amenazas) según el lugar de ocurrencia.

Contexto	Telesecundaria	Violencia psicológica		
		Casa	Colonia donde vivo	Colonia de mi escuela
Baja violencia	A (n=76)	30.3	53.9	52.7
	B (n=313)	40.9	38	65.5
Alta violencia	C (n=43)	37.3	34.9	41.9
	D (n=36)	5.6	58.4	30.6
Total (N=468)		36.1	41.9	58.6

Nota: elaboración propia.

De las tablas 28 y 29 se sintetizan tres cosas: una, los participantes de las cuatro telesecundarias sufrieron más violencia psicológica que violencia física; dos, los estudiantes de las telesecundarias en contextos de baja violencia indicaron haber sufrido más casos de violencia física y psicológica en los tres lugares de ocurrencia respecto a los participantes de las secundarias ubicadas en contextos de alta violencia; y tres, los participantes de las cuatro secundarias señalaron haber sufrido mayor violencia psicológica que violencia física en la colonia de su escuela.

Asimismo, al utilizar la anterior clasificación de violencia, por género se constató que las mujeres sufrieron más violencia psicológica que los hombres en los tres lugares de ocurrencia, mientras que los hombres padecieron más situaciones de violencia física que las mujeres en los tres espacios de convivencia (tabla 30). Los datos sugieren una tendencia de género: es posible que las mujeres se involucren en situaciones de violencia a través del lenguaje y los hombres haciendo uso del contacto corporal. Adicionalmente, por los altos porcentajes de violencia física y psicológica sufrida por las mujeres en la colonia donde viven y en la colonia de su escuela, parece que socialmente prevalece una percepción de condición de vulnerabilidad hacia las mujeres, sobre todo cuando éstas salen a la calle.

Tabla 30

Porcentaje total de tipos de violencia que sufrieron los participantes por género y lugar de ocurrencia.

Género	n	Casa		Colonia donde vivo		Colonia de mi escuela	
		Violencia física	Violencia psicológica	Violencia física	Violencia psicológica	Violencia física	Violencia psicológica
Mujeres	251	15.2	41	21.1	44.2	11.6	65
Hombres	217	18.9	30.5	21.2	39.2	21.2	51.2
Total	468	16.9	36.1	21.1	41.9	16	58.6

Nota: elaboración propia.

Como ya fue previamente escrito, en general, sufrieron más violencia física y violencia psicológica los participantes de las telesecundarias ubicadas en contextos de baja violencia. Por lugar de ocurrencia, en casa, las mujeres de las cuatro secundarias sufrieron más violencia psicológica que los hombres, mientras que estos sufrieron más episodios de violencia física. La colonia donde viven parece ser el lugar más violento para las mujeres, dado que reportaron altos porcentajes de violencia física y psicológica, incluso las mujeres de las secundarias A y C sufrieron en ese lugar mayor violencia física que los hombres. De las cuatro secundarias sobresale que en la secundaria B las mujeres manifestaron el más alto porcentaje de violencia psicológica en la colonia de su escuela (tabla 31).

Tabla 31

Porcentaje de participantes por telesecundaria y género que sufrieron tipos de violencia según el lugar de ocurrencia.

Telesecundaria	Género	Casa		Colonia donde vivo		Colonia de mi escuela	
		Violencia física	Violencia psicológica	Violencia física	Violencia psicológica	Violencia física	Violencia psicológica
A	Mujeres (n=41)	14.7	31.8	29.3	48.7	9.8	48.7
	Hombres (n=35)	20	28.5	25.7	60	40	57.1
B	Mujeres (n=167)	16.8	46.2	18.6	42.6	10.8	77.2
	Hombres (n=146)	20.5	35	20.5	32.1	21.2	52
C	Mujeres (n=23)	13	47.7	34.8	34.8	8.6	34.8
	Hombres (n=20)	10	25	15	35	0	50
D	Mujeres (n=20)	5	10	10	60	25	30
	Hombres (n=16)	12.6	0	25	56.3	6.3	31.3
Total	Mujeres (N=251)	15.2	41	21.1	44.2	11.6	65
	Hombres (N=217)	18.9	30.5	21.2	39.2	21.2	51.2

Nota: elaboración propia.

Una vez hecho la descripción de los participantes del estudio y la caracterización de las variables aprendizajes básicos de ciudadanía, violencia escolar y violencia de acuerdo al instrumento sociodemográfico, a continuación, se presentan las correlaciones encontradas entre estas variables.

5.1.5 Relaciones entre variables

Aprendizajes básicos de ciudadanía y violencia escolar

Al aplicar el coeficiente de correlación de Pearson en toda la muestra para identificar la relación entre la sumatoria total de aprendizajes básicos de ciudadanía y la sumatoria total de violencia escolar, se encontró una correlación significativa negativa débil (-.252, sig. al

0.001). Esto sugiere que a medida que es mayor el nivel de aprendizajes básicos de ciudadanía, la manifestación de violencia escolar tiende a disminuir, lo cual, también vale en sentido inverso. Este hallazgo aporta indicios de campo para sostener la segunda hipótesis de investigación: a mayores valores (puntajes) en aprendizajes básicos de ciudadanía, hay menor manifestación de violencia escolar entre estudiantes de telesecundaria.

Respecto a las dimensiones, en la tabla 32 se reporta que la sumatoria total de aprendizajes básicos de ciudadanía estableció correlaciones significativas negativas débiles con cada una de las dimensiones de violencia escolar.

Tabla 32

Correlaciones de la sumatoria total de aprendizajes básicos de ciudadanía con las dimensiones de violencia escolar.

Coeficiente de correlación de Pearson	Dimensiones de violencia Escolar				
	Violencia física indirecta entre estudiantes	Violencia verbal entre estudiantes	Violencia física directa entre alumnos	Violencia verbal de estudiantes hacia profesores	Violencia del profesorado hacia los estudiantes
Sumatoria total de aprendizajes básicos de ciudadanía	-.165***	-.243***	-.171***	-.231***	-.214***

Nota: elaboración propia; *** $p < .001$.

Por otra parte, la sumatoria total de violencia escolar mantuvo correlaciones significativas negativas débiles con tres dimensiones de los aprendizajes básicos de ciudadanía (tabla 33). Los datos de esta tabla señalan dos elementos importantes: uno, nótese cómo la correlación significativa entre la sumatoria total de violencia escolar y la dimensión trabajo en equipo es de mayor fuerza que las correlaciones establecidas con actitudes ciudadanas y convivencia; dos, la violencia escolar no se correlacionó con las dimensiones participación y trato igualitario y derechos.

Estos dos elementos podrían estar sugiriendo que las relaciones o el trabajo conjunto con personas sobre asuntos comunes tienen mayores impactos positivos en la disminución de conflictos violentos que saber un repertorio de derechos. Esto es, parece que las prácticas e interacciones de personas en actividades o proyectos con intereses compartidos (y no la disposición de contenidos y derechos de ciudadanía) favorecen conductas pacíficas.

Tabla 33

Correlaciones de la sumatoria total de violencia escolar con las dimensiones de aprendizajes básicos de ciudadanía.

Coeficiente de correlación de Pearson	Dimensiones de los aprendizajes básicos de ciudadanía				
	Actitudes ciudadanas	Participación y trato igualitario	Trabajo en equipo	Derechos	Convivencia
Sumatoria total de violencia escolar	-.173***	ns	-.334***	ns	-.156***

Nota: elaboración propia; ns= sin significancia estadística; *** $p < .001$.

Cuando se hace el análisis por escuela, el coeficiente de Pearson indicó que sólo en la secundaria B hubo correlación significativa negativa débil (-.309, sig. al 0.001) entre los aprendizajes básicos de ciudadanía y la violencia escolar. Las secundarias A, C y D no mostraron correlaciones significativas entre dichas variables. Al analizar esta misma correlación, pero de acuerdo a los contextos de alta y baja violencia de ubicación de las telesecundarias, sólo se encontró correlación significativa negativa débil entre los aprendizajes básicos de ciudadanía y la violencia escolar en las telesecundarias ubicadas en contextos de baja violencia (-.272, sig. al 0.001).

Por otro lado, se obtuvieron correlaciones de Pearson significativas negativas débiles en los tres grados escolares entre los aprendizajes básicos de ciudadanía y la violencia escolar (en primer grado -.226, sig. al 0.001; en segundo grado -.205, sig. al 0.05 y en tercer grado -.294, sig. al 0.001). Estos datos indican que en tercer año la correlación

es más marcada, es decir, se observa con mayor claridad que al incrementar los niveles de aprendizajes básicos de ciudadanía, la violencia escolar disminuye y en sentido contrario.

Referente a la relación que guardan cada una de las variables con el grado escolar, la sumatoria total de los aprendizajes básicos de ciudadanía y sus dimensiones no se correlacionaron con el grado escolar, excepto con la dimensión trabajo en equipo ($\rho = -.186$, sig. al 0.001), la cual, muestra que, a mayor grado escolar, el trabajo en equipo tiende a disminuir. Con respecto a la violencia escolar, esta sí presentó correlación significativa positiva débil ($\rho = .231$, sig. al 0.001), sugiriendo que a medida que se avanza en el grado escolar en telesecundaria, la manifestación de violencia escolar incrementa.

Relaciones de los aprendizajes básicos de ciudadanía y violencia escolar con la violencia identificada en el cuestionario sociodemográfico

La tabla 34 sugiere cosas interesantes. En primer lugar, resultaron correlaciones significativas negativas débiles de los aprendizajes básicos de ciudadanía con la violencia en los tres lugares de ocurrencia (casa, colonia donde vive y colonia de su escuela). Aunque la fuerza de cada correlación fue débil, señala que a medida que se sufre violencia, es posible que disminuya el nivel de aprendizajes básicos de ciudadanía y viceversa. En segundo lugar, la violencia en los tres lugares de ocurrencia mostró correlaciones significativas positivas muy débiles y débiles con la violencia escolar. Esto significa que entre más se sufre violencia en tales contextos mayor es la manifestación de violencia escolar. Se destaca que, a diferencia de los otros dos lugares de ocurrencia, sufrir violencia en la colonia de la escuela mantuvo ligeramente mayor fuerza de correlación positiva con la violencia escolar.

Tabla 34

Correlaciones de la sumatoria total de aprendizajes básicos de ciudadanía y la violencia escolar con la violencia según lugares de ocurrencia.

Coeficiente de correlación de Spearman	Lugares de ocurrencia		
	Sufrir violencia en casa	Sufrir violencia en colonia donde vivo	Sufrir violencia en colonia de mi escuela
Aprendizajes básicos de ciudadanía	-.137**	-.164***	-.164***
Violencia escolar	.289***	.178***	.293***

Nota: elaboración propia; **p<.01 y ***p<.001.

Los datos anteriores (tabla 34) junto con los resultados obtenidos mediante el instrumento sociodemográfico resultaron fundamentales en este trabajo de investigación por dos razones: I) parece que el contexto de violencia de las telesecundarias influye en la expresión de violencia escolar y II) permiten discutir la clasificación de la estadística delictiva proporcionada por la SSPEV que inicialmente se consideró para identificar las colonias de bajo y alto índice de violencia y encasillar y ubicar las telesecundarias correspondientes en cada uno de esos contextos (en la sección de metodología se explicó este proceso). Por lo tanto, los hallazgos encontrados a través del instrumento sociodemográfico sugirieron y apoyaron la necesidad de hacer una reclasificación de los contextos de violencia de ubicación de las telesecundarias estudiadas y, en consecuencia, analizar y reinterpretar los resultados de las telesecundarias específicamente cuando se consideran los contextos de baja y alta violencia.

5.1.6 Reclasificación de los contextos de violencia de ubicación de las telesecundarias de acuerdo a los hallazgos de investigación [CS]

Los datos obtenidos con el Cuestionario Sociodemográfico [CS] (reportados en las tablas 24-31) señalaron que las telesecundarias estudiadas se ubican en contextos de violencia en sentido inverso. Esto es, la **telesecundaria “A”** y la **secundaria “B”** se encuentran en contextos de alta de violencia, mientras que las **telesecundarias “C”** y **“D”** se sitúan en

contextos de baja violencia (tablas 26, 28, 29 y 31). Cabe recordar que las violencias consideradas en el CS fueron la violencia física (robos y golpes) y la violencia psicológica (burlas, ofensas y amenazas). La violencia que más sufrieron los estudiantes en el contexto de sus escuelas fue la violencia psicológica (tablas 24 y 27) y, con relación al género, en la colonia de sus telesecundarias las mujeres padecieron más violencia psicológica que los hombres, pero estos sufrieron más violencia física que las mujeres (tablas 25 y 30). Explicados estos puntos, se procede a la reclasificación y reinterpretación de los resultados.

Aprendizajes básicos de ciudadanía

En la tabla 35 se muestran las medias de la sumatoria total de aprendizajes básicos de ciudadanía por telesecundaria de acuerdo al contexto de violencia, entre las cuales no se encontraron diferencias estadísticamente significativas intragrupo (ni entre las secundarias A y B, ni entre las secundarias C y D), ni entre grupo (entre contextos de alta violencia y baja violencia). No obstante, se resalta que las medias de aprendizajes básicos de ciudadanía de las escuelas ubicadas en contextos de alta violencia fueron ligeramente más bajas que las medias mostradas por las escuelas en contextos de baja violencia. Por otro lado, más abajo (tabla 36) se señala que sí hubo diferencias estadísticamente significativas en las medias de algunas dimensiones de acuerdo a la ubicación de las secundarias en contextos de alta y baja violencia.

Tabla 35

Medias de aprendizajes básicos de ciudadanía por telesecundaria y contexto de violencia.

Contexto	Secundaria	n	Medias	DE
Alta violencia	A	76	94.03	7.672
	B	313	93.53	6.354
	total	389	93.62	6.624
Baja violencia	C	43	94.91	5.814
	D	36	93.81	6.489
	total	79	94.41	6.115
	Total	468	93.76	6.541

Nota: elaboración propia; DE= desviación estándar.

Dimensiones de los aprendizajes básicos de ciudadanía

La ANOVA de un factor arrojó diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las dimensiones trabajo en equipo y derechos logrados entre las secundarias A, B, C y D (tabla 36). La prueba de scheffe constató que en la dimensión trabajo en equipo hubo diferencias estadísticamente significativas entre las secundarias A y B ($F= .958$, sig. al 0.05) y entre B y C ($F= -1.282$, sig. al 0.05) y en la dimensión derechos sólo hubo diferencias significativas entre las secundarias B y C ($F= 1.068$, sig. al 0.05).

Tabla 36

Anova de medias ponderadas de dimensiones por telesecundaria según contexto de violencia que mostraron diferencias estadísticamente significativas.

Dimensión	Medias ponderadas				F	gl
	Alta violencia		Baja violencia			
	A	B	C	D		
Actitudes ciudadanas	2.72	2.72	2.80	2.69	ns	---
Participación y trato igualitario	2.84	2.87	2.86	2.84	ns	---
Trabajo en equipo	2.53	2.37	2.58	2.57	6.368***	3
Derechos	2.62	2.66	2.50	2.52	4.673**	3
Convivencia	2.61	2.59	2.71	2.71	ns	---

Nota: elaboración propia; gl= grados de libertad; ns= sin significancia estadística; ** $p<.01$ y *** $p<.001$.

Violencia escolar

Se obtuvieron las medias de violencia escolar por escuela de acuerdo al contexto de violencia (tabla 37), entre las cuales se encontraron diferencias estadísticamente significativas intragrupo (entre las secundarias A y B) y entre grupo (entre las secundarias en contextos de alta y baja violencia). Estos datos son esenciales en este trabajo dado que, por un lado, complementan los resultados expuestos en una tabla previa (tabla 34) y, por

otro lado, aporta más indicios para sustentar empíricamente la primera hipótesis: los datos sugieren que hay mayor manifestación de violencia escolar en las telesecundarias ubicadas en contextos de alta violencia.

Tabla 37

Medias de violencia escolar por telesecundaria que presentaron diferencias estadísticamente significativas según el contexto de violencia.

Contexto	telesecundaria	n	Medias	DE	Entre escuelas de contextos similares de violencia		Entre escuelas de contextos de alta y baja violencia	
					t	gl	t	gl
Alta violencia	A	76	37.61	8.800	-3.848***	133.411	8.741***	162.631
	B	313	42.12	10.620				
	total	389	41.24	10.435				
Baja violencia	C	43	32.37	4.845	ns			
	D	36	33.97	8.591				
	total	79	33.10	6.812				
Total		468	39.87	10.370				

Nota: elaboración propia; DE= desviación estándar; t=prueba t de student; gl= grados de libertad; ns= sin significancia estadística; ***p<.001.

Dimensiones de la violencia escolar

El ANOVA de un factor indicó diferencias estadísticamente significativas en las medias de las cinco dimensiones de violencia escolar obtenidas en las cuatro secundarias (tabla 38). Con la prueba de scheffe se identificó que hubo diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las dimensiones de las secundarias siguientes: en la dimensión violencia física indirecta por parte del alumnado entre las escuelas B y C (F= 1.895, sig. al 0.01); en violencia verbal del alumnado hacia sus compañeros entre las escuelas A y C (F= -1.094, sig. al 0.001), A y D (F= 1.927, sig. al 0.05), B y C (F= 3.695, sig. al 0.001) y B y D (F= 3.021, sig. al 0.001); en violencia física directa entre alumnos entre las secundarias B y C (F= .618, sig. al 0.01); en violencia verbal del alumnado hacia el profesorado entre las escuelas A y B (F= -.945, sig. al 0.001), B y C (F= 1.302, sig. al 0.001) y B y D (F= 1.011, sig. al 0.01); y en la dimensión violencia del profesorado hacia el alumnado entre las secundarias A y B (F= -1.532, sig. al 0.01), B y C (F= 2.243, sig. al 0.01) y B y D (F=

2.317, sig. al 0.01). Con base en estas diferencias de medias en las cuatro secundarias se puede sostener que en las telesecundarias que se encuentran en contextos de alta violencia son mayores las expresiones de modalidades de violencia escolar que en las secundarias que se localizan en contextos de baja violencia.

Tabla 38

Anova de medias ponderadas de dimensiones por telesecundaria según contexto de violencia que mostraron diferencias estadísticamente significativas.

Dimensión	Medias ponderadas				F	gl
	Alta violencia		Baja violencia			
	A	B	C	D		
Violencia física indirecta por parte del alumnado	1.17	1.26	1.05	1.11	7.573***	3
Violencia verbal del alumnado hacia sus compañeros	1.81	2.03	1.29	1.42	24.754***	3
Violencia física directa entre alumnos	1.4	1.46	1.15	1.22	5.693**	3
Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado	1.14	1.37	1.05	1.12	15.349***	3
Violencia del profesorado hacia el alumnado	1.18	1.35	1.10	1.09	12.433***	3

Nota: elaboración propia; gl= grados de libertad; **p<.01 y ***p<.001.

En la tabla 39 se muestran los porcentajes de estudiantes por telesecundaria que sufrieron violencia en la colonia o contexto de su escuela y las medias de aprendizajes básicos de ciudadanía y violencia escolar. En dicha tabla se señala que, en primer lugar, a diferencia de las secundarias C y D, las secundarias A y B presentaron las medias más altas en violencia escolar y los estudiantes de las mismas reportaron haber sufrido mayores porcentajes de violencia física y violencia psicológica (ésta principalmente) en el contexto o colonia de ubicación de dichas escuelas. En segundo lugar, se resalta el hecho de que las secundarias que mostraron mayores medias en aprendizajes básicos de ciudadanía (C y D), obtuvieron medias más bajas en violencia escolar y hubo menores porcentajes de estudiantes que anunciaron haber experimentado violencia física y violencia psicológica en el contexto de localización de sus respectivas telesecundarias. Más abajo (tabla 40) se exponen estos datos en la forma de correlaciones.

Tabla 39

Porcentaje de participantes por telesecundaria que sufrieron violencia física (robos y golpes) y violencia psicológica (burlas, ofensas y amenazas) en la colonia de su escuela y medias de aprendizajes básicos de ciudadanía y violencia escolar.

Contexto	Telesecundaria	n	Colonia de mi escuela		Aprendizajes básicos de ciudadanía		Violencia escolar	
			Violencia Física (%)	Violencia Psicológica (%)	Medias	DE	Medias	DE
Alta violencia	A	76	23.7	52.7	94.03	7.672	37.61	8.800
	B	313	15.7	65.5	93.53	6.354	42.12	10.620
Baja violencia	C	43	4.6	41.9	94.91	5.814	32.37	4.845
	D	36	16.7	30.6	93.81	6.489	33.97	8.591
	Total	468	16	58.6	93.76	6.541	39.87	10.370

Nota: elaboración propia; DE=desviación estándar.

Relaciones entre variables

Aprendizajes básicos de ciudadanía y violencia escolar

Previamente se reportó que a nivel de sumatoria total existe correlación significativa negativa y débil entre los aprendizajes básicos de ciudadanía y la violencia escolar (-.252, sig. al 0.001) y la prueba del coeficiente de Pearson por telesecundaria indicó que sólo en la secundaria B hubo correlación significativa negativa débil (-.309, sig. al 0.001) entre los aprendizajes básicos de ciudadanía y la violencia escolar. Las secundarias A, C y D no mostraron correlaciones significativas entre dichas variables.

Por otro lado, antes se expuso (tabla 34) que la sumatoria total de la violencia en el contexto de las escuelas mantuvo correlación significativa negativa con los aprendizajes básicos de ciudadanía y correlación significativa positiva con la violencia escolar, pero no se precisaron las correlaciones entre estas variables por escuela según el contexto de violencia. Por ello, en la tabla 40 se sintetizan dos puntos sobresalientes: a) de las correlaciones que resultaron significativas, se identificaron correlaciones negativas entre la violencia en el contexto y los aprendizajes básicos de ciudadanía (secundarias B y D),

aunque es interesante observar que en la escuela D la correlación es más fuerte y significativa a pesar de estar ubicada en un contexto de baja violencia; b) en las cuatro escuelas hubo correlaciones significativas positivas entre la violencia en el contexto y la violencia escolar, pero en la secundaria B (localizada en un contexto de alta violencia) la correlación fue más significativa, seguida por las secundarias D y A.

Los datos anteriores agregan materia de discusión sobre el tema. Si bien es claro que cuando hay incidencias de violencia en el contexto tienden a disminuir los aprendizajes básicos de ciudadanía, también hay que observar que no siempre se presenta correlación entre tales variables. Es decir, la relación que estableció la violencia en el contexto con los aprendizajes básicos de ciudadanía parece no implicar lazos de necesidad, sino más bien, de contingencia. Esto se advierte en el caso de la escuela A: el contexto de alta violencia no se correlacionó con los aprendizajes básicos de ciudadanía. Por lo tanto, se abre la posibilidad de que el fenómeno de asociación o no asociación entre estas variables involucre la participación de otros elementos y procesos que serían importante identificar, analizar y reflexionar como parte de líneas de estudio posteriores.

Respecto a la violencia escolar, hay señales para asumir que la violencia en el contexto mantiene una relación paralela con la violencia escolar: juntas van de la mano en el interjuego de reforzamiento/incremento o extinción/disminución. Vale decir que las relaciones entre estas variables se dieron en las escuelas de alta y baja violencia en el contexto. Un ingrediente adicional de discusión respecto a estas correlaciones de la violencia en el contexto de las escuelas con los aprendizajes básicos de ciudadanía y la violencia escolar puede ser el tipo de violencias contempladas. Arriba se comentó que se analizaron violencias pertenecientes a la violencia física y a la violencia psicológica y que esta última fue de mayor prevalencia en el contexto o colonias de las cuatro escuelas (tablas 28 y 29), con porcentajes más altos en las secundarias A y B respecto a las C y D (he aquí la necesidad y justificación de reclasificación).

Por consiguiente, con base en las correlaciones que resultaron significativas y no significativas entre las variables mencionadas, los datos instan a que es posible que la

violencia física (robos y golpes) y la violencia psicológica (burlas, ofensas y amenazas) sufridas por los estudiantes en el contexto de sus escuelas se relacionen o impacten de forma diferente a los aprendizajes básicos de ciudadanía y la violencia escolar. En este sentido y en correspondencia con las tablas 28, 29 y 40, a diferencia de la violencia física, la violencia psicológica en el contexto parece presentar menos asociación con los aprendizajes básicos de ciudadanía y más asociación con la violencia escolar.

Tabla 40

Correlaciones de Spearman de la violencia en el contexto por escuela con los aprendizajes básicos de ciudadanía y la violencia escolar.

Variables	Contexto de violencia por escuela			
	Alta		Baja	
	A	B	C	D
Aprendizajes básicos de ciudadanía	ns	-.126*	ns	-.424**
Violencia escolar	.313**	.281***	.304*	.425**

Nota: elaboración propia; ns= sin significancia estadística; *p<.05, **p<.01 y ***p<.001.

Para finalizar la presentación de los resultados de la etapa cuantitativa cabe decir que el análisis de los resultados emanados del cuestionario sociodemográfico destapó la pertinencia de reclasificar los contextos de violencia de las telesecundarias, lo cual, aportó elementos sustanciales para: a) sostener empíricamente la primera hipótesis de investigación: hay mayor manifestación de violencia escolar en las telesecundarias ubicadas en contextos de alta violencia; y b) abonar a la discusión sobre el análisis de la violencia escolar con relación al contexto de violencia.

Con relación a la segunda hipótesis, en general se sostiene que los aprendizajes básicos de ciudadanía establecieron correlación débil e inversamente proporcional con la violencia escolar, lo cual, supone que a medida que la primera se incrementa, la segunda disminuye, asimismo es válido en orden contrario.

Dicha debilidad en la asociación podría estar indicando, en primer lugar, que cada variable —aprendizajes básicos de ciudadanía y violencia escolar— es coludida y alimentada adicionalmente por otros factores y procesos y, por lo tanto, considerar un solo aspecto resultaría insuficiente para delinear el esquema completo de cada variable o fenómeno y, en segundo lugar, que la expresión de las variables se nutre efectivamente de diversos elementos y dinámicas, pero condimentados por características que les imprimen especificidad, distinción y fuerza variable. Por ejemplo, los datos sugieren que de las tres categorías de violencias consideradas en el contexto —violencia de alto impacto (clasificación SSPEV), la violencia física y la violencia psicológica (clasificación con base en el cuestionario sociodemográfico) — las dos últimas y puntualmente la tercera tuvo mayor correlación con la violencia escolar. Son estos aspectos o características de las variables manejadas los que se intentan identificar y presentar en la siguiente sección de resultados cualitativos.

5.2 Etapa cualitativa

En esta etapa se presentan las narrativas⁷³ de los profesores y estudiantes⁷⁴ clasificadas en cuatro apartados: 1) concepciones y tipos de violencia escolar; 2) consecuencias de la violencia escolar; 3) las “causas” de la violencia escolar y 4) aprendizajes básicos de ciudadanía: relevancia y limitaciones para la convivencia pacífica. En cada sección se recuperaron las concepciones individuales sobre los respectivos temas y se intentó

⁷³ Narrativas, discursos y relatos se toman en sentido equivalente. Con base en Bauman (1987) las narrativas orales individuales transcritas aquí se consideran como unidades inseparables de eventos narrados y narrativos que expresan primariamente prácticas y acciones sociales de las personas; dichas oralidades evocan eventos ocurridos, experimentados o contruidos narrativamente por los participantes a partir de los propios significados y conocimientos culturales de cómo los acontecimientos surgen y se constituyen en las interacciones sociales cotidianas. La finalidad es comprender y apreciar las concepciones inherentes en las narrativas individuales, así como las concepciones comunes mediante la identificación de interrelaciones, consensos, disensos y paradojas. Los eventos o acontecimientos narrativo-narrados se refieren a las conductas y procesos vinculatorios de violencia escolar, aprendizajes básicos de ciudadanía y violencia en el contexto.

⁷⁴ En cada discurso se aclara el participante emisor. Para ser prácticos, A+ y B+ indican secundarias en contextos de alta violencia, mientras que C- y D- secundarias en contextos de baja violencia. Se recuerda que las entrevistas semiestructuradas se desarrollaron con profesores (EP) y los grupos focales con estudiantes (GF). Se implementaron en total 8 EP y 4 GF. Por secundaria la implementación fue: A+ (EP 1 y 2, GF1), B+ (EP 3 y 4, GF2), C- (EP 5 y 6, GF 3) y D- (EP 7 y 8, GF4). En toda esta sección cualitativa se consideró la reclasificación de contextos de violencia de las telesecundarias según el CS.

identificar elementos comunes considerando alguno de los tres criterios: rol (estudiantes o profesores), género y el contexto de violencia⁷⁵ al que pertenecían sus telesecundarias.

5.2.1 Concepciones y tipos de violencia escolar

Las definiciones de violencia escolar: *bullying*

En las concepciones de los participantes sobre violencia escolar se identificó un consenso: la violencia escolar daña, hierde o afecta negativamente a la persona quien la padece. Para una alumna, la violencia escolar “*es más que nada acciones que perjudican tanto en su forma de ser como en sus acciones*” (GF2), mientras que un estudiante expresó “*es maltrato físico o verbalmente*” (GF1); para una profesora “*implica un conflicto desde un pequeño roce entre los estudiantes hasta llegar a lastimar emocionalmente a las personas*” (EP3).

Un segundo consenso es que tanto profesores como alumnos identificaron o emplearon de manera indistinta los términos violencia escolar y bullying/acoso escolar. Por ejemplo, cuando se preguntó qué significaba o cómo entendían la violencia escolar dos alumnos expresaron “*yo pienso que es el bullying*” (GF4), “*el bullying ahora se llama*” (EP1) y una profesora “*sí había visto diferentes casos de bullying*” (EP6).

Sobre las concepciones de violencia escolar hubo tres casos particulares que precisaron el concepto. Por parte de los estudiantes “*podemos considerarlo violencia escolar porque se desarrolla en el entorno escolar con alumnos y profesores, pero al final toda la comunidad educativa*” (GF2). Una profesora señaló “*violencia escolar no nada más es entre pares sino entre impares, que es esto, puede ser maestro-maestro, maestro-alumno que se da dentro de la institución con los integrantes de la comunidad educativa*” (EP4) y otro profesor⁷⁶ estableció nexos y distinciones entre violencia escolar y

⁷⁵ En todo el apartado cualitativo la alusión a los contextos de violencia de las escuelas es con base en la reclasificación producto del Cuestionario Sociodemográfico [CS].

⁷⁶ Una posible explicación para este caso específico es que el docente formaba parte de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y era quien se encargaba de atender posibles incidencias de

bullying/acoso escolar: “la violencia escolar es todo tipo de agresión ya sea física, verbal, psicológica, de segregación, discriminación... que se puede dar entre pares o que se puede dar de un adulto hacia un menor” y agregó —estableciendo tintes distintivos— “los papás siempre dicen están acosando. De manera inmediata nosotros siempre decimos vamos a atender un posible caso de acoso... hay ciertas características para determinar que es acoso escolar, obviamente la permanencia, la intención, los participantes, o sea, no porque me jaló el pelo en una ocasión ya quiere decir que me está acosando” (EP5).

Como se observa, este profesor planteó que el acto de “jalar el cabello” a alguien se considera violencia escolar hasta que no se comprueben los tres criterios referidos como para catalogarlo bullying/acoso escolar (permanencia, intención y participantes). En suma, de acuerdo con el relato de este profesor el *bullying o acoso escolar* es un tipo o ramificación de violencia que puede darse en la escuela.

La violencia escolar como conducta intencional: ¿y la conducta no intencional?

En los discursos de los participantes de secundarias en contextos de baja violencia sobresalió la categoría intencional/no intencional de la violencia escolar. Una alumna expresó en primera persona del plural *“nosotros sin darnos cuenta peleamos a esa persona, pues esa persona se sentía mal, en algún momento se llegaron como que a alejar de ti... que tú dices algo y no piensas que la otra persona se lo vaya a tomar a mal” (GF3)*. En palabras de un docente *“pero el que ejerce [violencia] lo hace a veces, fíjese que a veces lo hace sin intención, con intención y a veces este, con toda la premeditación” (EP7)*.

De esta manera, parece advertirse que los participantes plantean narrativas con señales de aparente paradoja: por un lado, como se vio más arriba, identifican o equiparan la violencia escolar con el bullying/acoso escolar y, a la vez, por otro lado, amplían los linderos conceptuales de violencia escolar pasando por lo intencional hasta lo no

violencia, problemas de aprendizaje, aptitudes sobresalientes, trastornos, etc., que los estudiantes presentaban en la escuela.

intencional y premeditado, lo cual, extiende el repertorio de las posibles acciones que caen en el terreno de la violencia.

¿La violencia escolar es un comportamiento “normal” entre estudiantes?

Los relatos dieron la impresión de que para los profesores la expresión de violencia escolar por los estudiantes no es normal. Por el contrario, los alumnos reconocieron que sus relaciones de convivencia se caracterizan por la violencia. En palabras de profesores “*no, en ningún momento son normales*” (EP1), “*definitivamente no es normal*” (EP2) y esta participante enunció que cuando ha observado situaciones de violencia en la escuela entre estudiantes y les llama la atención a los involucrados ellos le responden “*así nos llevamos*” y explica que “*de alguna manera lo ven normal ellos porque lo están percibiendo en muchos casos y muchas veces saben que no pasa nada*” (EP2). Otros colegas maestros fueron categóricos “*para mí la violencia nunca va a ser normal*” (EP4), “*entre comillas normal, porque no podemos normalizar la violencia... no es sano ni podemos normalizar que ellos —se refería a los estudiantes— lo vean como algo bueno, de hago algo y no pasa nada*” (EP5), “*entre comillas normal*” (EP8).

Por el lado estudiantil se afirmó que “*los varones así se llevan, hay que aceptar que su forma de llevarse es muy pesada*” (GF3), “*en mi caso, por ejemplo, yo con mi amigo “n” si yo le digo una grosería saben que así nos llevamos*” (GF2). En los discursos de un profesor y un grupo de estudiantes pareció sugerirse que *el acuerdo* es uno de los criterios para distinguir entre un acto violento y una conducta normal en una dinámica de relaciones: “*entre ellos —los alumnos— tienen un lenguaje fuerte, de groserías, de apodos, de llevarse muy pesado... pero hay una línea muy delgada entre pasar a agredir a alguien o lastimarlo o alguien puede no estar de acuerdo*” (EP5) y “*si el compañero no le ha hecho nada y lo golpea el segundo compañero pues obviamente no es algo normal. Igual depende si le dio fuerte o nada más de broma... mientras el compañero sepa que es de broma, que sean los dos, pues supongo que puede ser de broma*” (GF2).

Respecto a los involucrados, en las situaciones de violencia escolar “*lo habitual es que se dé más entre jóvenes que en señoritas*” (EP1), “*estudiantes, sí, son los mismos entre ellos*” (EP2), “*siempre entre estudiantes*” (EP3), “*normalmente son los estudiantes*” (EP5), “*se han dado entre estudiantes y entre alumno-docente*” (EP8).

Los tipos de violencia escolar

Las narrativas sugirieron tres elementos sobre los tipos de violencia escolar en sus secundarias: I) se expresa básicamente de manera física, psicológica y social; II) en la escuela B+ ubicada en un contexto de alta violencia se señalaron casos frecuentes de violencia social —principalmente en la forma de exclusión— a diferencia de las secundarias ubicadas en contextos de baja violencia; y III) por razón de género, los alumnos optan por ejercer violencia física, mientras que la violencia verbal es preferible por las alumnas.

Sobre el primer punto —tipos de violencia— se relató que las manifestaciones de violencia escolar se dan en la forma de “*agresión ya sea física*”⁷⁷(EP5), “*violencia psicológica*” (GF2), ésta equiparable con la “*violencia verbal*” (EP3), donde algunas de sus expresiones son los “*insultos, los apodos, humillaciones*” (GF1); asimismo, “*hoy en día no es tanto la violencia física, sino que yo siento que es más la social de que excluyen a muchas personas*” (GF2).

Sobre el caso de la secundaria B+, se notaron discursos que subrayaron incidencias de violencia social en la forma de exclusión por motivos personales, desempeño escolar y socioeconómico. Una alumna indicó que se excluye a las personas “*por muchos factores realmente, incluso por su grupo social, por su apariencia física...*” (GF2). Con relación al desempeño escolar “*ahora a esa persona... —la participante se refería a ciertos estudiantes— la que cumple no le hablan, el que participa no le hablan, el que tiene puro diez no le hablan*” (EP4). En alusión a la condición socioeconómica “*hubo niños que sí me*

⁷⁷ Permítaseme incorporar los recuerdos como estudiante de educación secundaria: la violencia física se ejercía a través de golpes o catorrazos que se daban entre estudiantes dentro de la escuela o fuera de la escuela que muchas veces eran anunciados mediante la clásica advertencia amenazante —te espero o vas a ver a la salida—.

*expresaban el hecho de que es que yo no pude conectarme porque no tengo los medios, mi papá se quedó sin trabajo⁷⁸ y pues yo la verdad no lo quise externar porque entonces mis compañeros ya no me hablan” (EP4). También, la misma profesora informó que en su secundaria (B+) persisten situaciones de exclusión por razones materiales: “*tu papá quién es, en qué trabaja, qué es lo que tienes, a no, pero es que yo tengo más que tú, a no es que tu computadora es hp y la mía es Mac, entonces así. No es tanto ya el que no tengas, sino cuál es la marca*” (EP4).*

Respecto a la violencia ejercida por motivos de género, un estudiante anunció “*o sea, no es violencia física, pero es una forma pues, se podría decir agresiva de llevarse con los compañeros*” (GF2), mientras que dos alumnas refirieron sin titubeo “*ahora sí, de contacto físico, de golpes, nada más eran los hombres, porque las mujeres nunca nos hemos llevado mal así de golpes... disfrazaban —los hombres— la violencia con bromas*” (GF2) y “*yo no los golpeo, les hago señas, pero no los golpeo, señas de lenguaje*” (GF4). Un profesor enfatizó que “*se agarraban los hombres, se agarraban a golpes*” (EP1).

Por último, a diferencia de las escuelas en contextos de baja violencia, en los discursos de los sujetos pertenecientes a escuelas en contextos de alta violencia emergieron tres subcategorías de tipos de violencia escolar: la “*violencia cibernética*” (GF1; EP1) o “*violencia digital*” (EP4) —aunque con diferente denominación, estos dos tipos de violencia refieren a una sola subcategoría— “*acoso sexual*” (EP1) y violencia “*de género que está muy de moda*” (EP1).

5.2.2 Consecuencias de la violencia escolar

Se narró que la violencia escolar suscita varias consecuencias de indudable gravedad. Para ganar orden y claridad se organizaron las consecuencias en el plano personal, educativo y social. A nivel personal, quien sufre violencia escolar puede caer en la situación de que

⁷⁸ Cabe recordar que muchas personas y padres de familia fueron despedidos de sus trabajos debido a la emergencia sanitaria de pandemia, lo cual, trajo como consecuencias inmediatas carencias económicas que dificultaron o impidieron ofrecer a los hijos los medios y recursos (como disponer de una computadora, celular o tableta, contratar o pagar internet, ingresar saldo a los dispositivos para disponer de internet y acceder a las redes sociales o plataformas educativas) para continuar con la educación a distancia.

“muchas personas han llegado hasta el suicidio” (GF3), “su mente se le daña” (GF4), “una de las consecuencias puede ser la depresión” (GF1), “puede haber infinidad de esa parte en las emociones de los chicos y de chicas... puede llegar a sentirse lastimados, a llorar...” (EP5), “su falta de seguridad, su autoestima... creo que sí hay consecuencias en todos los aspectos no sólo para la persona que sufre, sino también para el que agrede y para el que no hace nada” (EP7) y “seguir el patrón o salir” (EP2).

Una consecuencia adicional mencionada solamente por un sujeto profesor fue *“pueden llegar incluso a ingerir alcohol, drogas, como consecuencia obviamente de ese acoso que cambia la conducta de manera marcada en algunos” (EP5)*. Con relación a esta última narrativa es relevante tener presente que la consecuencia —el consumo de alcohol y drogas— mantienen una relación de doble sentido con la violencia escolar, es decir, la violencia escolar puede tener como “efecto” consumir alcohol y drogas, y este consumo, a la vez, se considera como un antecedente o *“factor de riesgo”* en las incidencias de violencia y violencia escolar. Al respecto, el mismo profesor (EP5) abundó *“detectar precisamente no solamente violencia escolar, sino también situaciones de riesgo, el uso indebido de algún tipo de sustancia, ya sea alcohol, drogas, relaciones peligrosas entre los chicos”*.

En lo educativo, se mencionó que es posible que la violencia escolar ocasione casos de *“bajar tu desempeño” (GF1)* o *“te puede desmotivar venir a la escuela o estudiar” (GF2)*, *“a veces pueden reprobar ya el grado, y otros por ejemplo no continúan con sus estudios” (EP3)*.

Sobre las consecuencias de la violencia escolar a nivel social se descubrieron dos diferencias considerando el rol y el contexto de violencia. En primer lugar, por razones de rol, sólo los profesores expresaron que la violencia escolar tiene repercusiones negativas en la dimensión social de la persona, mientras que en los estudiantes esta narrativa fue ausente. Dos profesores comentaron *“porque no solamente afecta como persona, sino tu desempeño ante la sociedad, tu desempeño a la hora de relacionarte con otros compañeros o con otras gentes” (EP1)* y *“le cuesta trabajo convivir, este, se aíslan demasiado” (EP7)*.

En segundo lugar, la diferencia que salió a la luz al retomar el contexto de violencia fue que, a diferencia de los participantes de las escuelas en contextos de baja violencia, los sujetos (tanto estudiantes como profesores) de las secundarias ubicadas en contextos de alta violencia mostraron coincidencias discursivas en dos temas: experimentar violencia escolar puede dar paso a I) normalizar la violencia y II) virar del papel de agredido al papel de agresor. En términos de los alumnos “*si eres muy distante físicamente no es para que te nalqueen o algo así, pero te acostumbras más que nada, o sea, no es violencia física*” (GF2) y “*pues antes quien sufrió violencia, agresión, puede que igual ahora cuando pase el tiempo sea él el agresor o cuando él haga algo lo vea normal*” (GF1).

Tocante a los discursos sobre el paso de víctima a victimario los profesores subrayaron “*en algunas situaciones hasta te volvías ya de los que aplicaban bullying a los más chiquitos*” (EP1), y “*sí, a veces yo creo que la ira que genera en alguna persona [la profesora se refería a la ira por sufrir violencia], este quizá ya cuando uno se harta, suele pues ya no soportar y entonces es cuando explota*” (EP3).

Se enfatiza que los discursos —específicamente de dos profesores— sobre las posibles consecuencias de la violencia escolar anunciaron cuatro subcategorías: a) generación de cristal, b) experiencias previas, c) apoyo en casa y d) escalamiento de la violencia escolar. Las primeras tres aportaron indicios explicativos sobre por qué la violencia escolar podría impactar u ocasionar consecuencias diferentes en los estudiantes y la cuarta subcategoría se relaciona con la consecuencia de atender o no atender oportunamente las situaciones de violencia escolar. Sobre la primera subcategoría un profesor expresó:

lo que sí veo es que las personas que llegan a sufrir ese tipo de Violencia escolar, vaya las manifestaciones o repercusiones en su persona son más graves...Yo no sé si se deba a las situaciones anímicas de cada persona o si verdaderamente como papás estamos alentando una, le llaman ahora, una generación de cristal, donde ya no quieres que a tu hijo le pegue el sol, si no se pone negro, este, si el maestro de educación física lo pone a hacer muchas lagartijas ya no quieres que vaya a la clase de educación física porque luego le duelen los brazos a tu niño...estamos permitiendo que a nuestros hijos cosas tan pequeñitas los afecten

tan grande. Yo no sé si sea realmente la violencia más grande o se tenga menor tolerancia a ella o sepamos manejarla diferente (EP1).

Ahora, vinculado con las subcategorías b) experiencias previas y c) apoyo en casa, se relató *“también hay infinidad de reacciones, cada persona reacciona de acuerdo a sus experiencias previas, también como te apoyen en casa” (EP5)*. Por último, en asociación con la subcategoría d) escalamiento de la violencia escolar, se mencionó la importancia de atender inmediata y adecuadamente las incidencias de violencia escolar para evitar su crecimiento tanto en frecuencia como en gravedad: *“iniciamos, se atiende, realmente si pasa eso —se refería a un acto de violencia— no se deja de atender, pero ahí es donde marcamos esto no se puede repetir, porque puede ser el inicio de un acoso y si no lo paramos se va haciendo grande” (EP5)*. Mientras que otro colega profesor indicó *“esto sí es cierto, en algunos casos donde esto no se corta —alude a las situaciones de violencia— llega a ser hasta más grande” (EP1)*.

5.2.3 Las “causas” de la violencia escolar

Resta abordar las “causas” de la violencia escolar, es decir, las concepciones sobre las posibles razones o motivos por las que los estudiantes o personas manifiestan violencia escolar. Las “causas” identificadas fueron clasificadas en cinco dimensiones: personal, interpersonal, familiar, escolar y social.

La dimensión personal

Los discursos de los estudiantes adjudicaron el comportamiento violento a los pensamientos y creencias individuales de superioridad y por el aspecto físico: *“puede ser un problema psicológico” (GF1)*, *“generalmente lo hace un alumno que se cree superior” (GF2)*, *“incluso...por su apariencia física” (GF2)*, *“de cómo eres, como te vistes o por tu físico” (GF3)*.

Por otro lado, una distinción entre los alumnos y los profesores es que estos últimos explicaron la violencia escolar por la ausencia de un proyecto de vida. A decir de los docentes *“no saben que quieren —los estudiantes— van como que, al día, a ver lo que pasa, a ver qué sucede...”* (EP6), *“... a estos jóvenes se les hace más difícil tener metas y objetivos en su vida... la mayoría de los jóvenes de aquí es terminar la secundaria y ya, algunos irse a la prepa”* (EP8). Un elemento específico en esta dimensión personal es que un profesor de la secundaria C- refirió que la violencia escolar también puede vincularse, o al menos incitó a no descartar *“el factor genético, de predisposición a la violencia”* (EP5).

La dimensión interpersonal

En esta dimensión hubo un mensaje directo: las aglomeraciones y el contacto entre estudiantes generan violencia. Esta afirmación se dio en el marco del regreso a clases presenciales por razones de pandemia: *“porque no puedes estar muy cerca, al menos en nuestro salón así es, y eso ha, creo que realmente eso tiene mucho que ver con que no haya violencia también, no hay como esa socialización”* (GF3), *“porque no hay muchas interacciones, no hay trabajo por equipo, no hay trabajo por parejas, no hay receso, no hay tiempo para que ellos interactúen como amigos, entonces eso ha reducido como que se den los espacios para que se puedan generar este tipo de situaciones —de violencia escolar—”* (EP6).

En el desarrollo de los grupos focales y entrevistas semiestructuradas se solicitó a los participantes establecer un comparativo antes, durante y posterior a la pandemia. Las narrativas fueron consistentes: antes de pandemia había más incidencias de violencia escolar, durante el trabajo educativo a distancia casi nada de violencia y al regreso a clases presenciales poca violencia. Un profesor planteó que *“a diferencia de la violencia previo a la pandemia... hubo un cambio muy significativo en el comportamiento de los chicos. Están excesivamente tranquilos, no sólo el hecho de que se comporten bien, sino que están como con un bajón de energía. En ciclos previos a la pandemia eran unos casos muy complejos —de violencia escolar—”* (EP5). El discurso de otro profesor dejó en claro que *“ahorita como somos 14 o 15 —por grupo— pues todos están en su rollo, claro, no todos te*

ponen atención, pero ya no hay esa interacción física, ya no hay tanta violencia, ni generada por la aglomeración ni por los roces entre ellos” (EP1).

Un grupo de estudiantes de una secundaria en contexto de alta violencia ofrecieron algunas posibles razones de por qué en los grupos pequeños de alumnos se presentan menos casos de violencia: *“ahorita como ya nos están dividiendo 20 y 20 más o menos —en esta secundaria los grupos normales antes de pandemia oscilaban entre 40 y 50 alumnos— todos nos estamos relacionando de una manera mejor, porque así hablamos más entre todos... o hablamos con nuevas personas...al final de cuentas siento que si nos llegáramos a relacionar entre todos nos llevaríamos bien...” (GF2).* Consecuentemente una profesora explicó *“...tal vez porque son grupos más pequeños y el maestro pues tiene más contacto con los chicos y de alguna manera influye bastante en los alumnos, por ejemplo, cualquier manifestación en los alumnos... pues inmediatamente hablar sobre el asunto y vamos a decir se controla...” (EP2).*

‘Llamar la atención’ y ‘formar parte de un grupo’ fueron otros ingredientes que recayeron en la casilla interpersonal. En palabras de los participantes quienes manifiestan violencia escolar puede deberse a *“que no tienen la atención de sus compañeros” (GF1), “pues es una forma de entrar en equipo, en confianza o caer mejor, según desde su perspectiva, eso es para él caer mejor, intentar acercarse de una manera agresiva en parte” (GF2), “el hecho de tener la intención de querer pertenecer a un grupo social o de hacer algo, este, por quedar bien, son capaces de hacerlo —de ejercer violencia—” (EP5).*

También, pueden darse situaciones donde la violencia escolar sea una respuesta, como expresaron una alumna *“es una forma de reaccionar... les hago señas de lenguaje que ellos no entienden, pero con eso me desquito”* y un alumno *“es fácil y sencillo como cuando se golpean, me pegan a mí, tú se lo devuelves” (GF4); “justamente es por eso, por ese niño que a veces es abusado, que es señalado en muchos aspectos, llega el momento que explota y busca desquitarse” (EP7).*

Adicionalmente, en la dimensión interpersonal se relataron los prejuicios y estereotipos como detonantes de violencia *“ya que actualmente existen muchos prejuicios y estereotipos de las personas que pertenecen a un grupo, es también lo que puede generar una intolerancia en no aceptar las personas como son y querer violentarlas”* (GF2), *“como sociedad necesitamos sentarnos todos y no juzgar”* (EP3).

La familia

Ahora, se resalta que de las cinco dimensiones explicativas de la violencia escolar referidas más arriba —personal, interpersonal, familia, escolar y social—, se evidenció un consenso central: las narrativas de todos los participantes asociaron la violencia escolar con la familia. Se identificaron tres elementos interconectados en la dimensión familia: educación, violencia y características.

El primer elemento familiar “causal” de la violencia escolar se refiere a la educación ofrecida, lo cual, se enlazó con *“cómo le enseñan valores a esa persona en casa”* (GF1), *“una mamá que le enseña a su hijo cómo comportarse o algo así, pues podría ser un buen ciudadano y eso”* (GF2). Por parte de los discursos emitidos por los profesores *“en la escuela se enseñan letras, números, un poquito de orden o respeto a los símbolos patrios, etc., pero yo creo que esto —la violencia escolar— es más bien una cuestión de educación y cuando refiero educación es lo que te enseñan en tu casa”* (EP1). En los discursos apareció la subcategoría *cambio generacional de educar*: un profesor se autobiógrafa *“a nosotros —se refería a las personas de la generación de dicho maestro— nos quedaron esos, esos malos hábitos de solucionar violencia con violencia... a los jóvenes, a muchos ya les cayó el veinte de que no es la manera más adecuada, aunque de repente pues se sigue solucionando de esa manera, porque te lo dicen en tu casa no te dejes mijo tu agarra y suénales”* (EP1).

La presencia de violencia en el ámbito familiar fue el segundo aspecto “causal” de la violencia escolar. Afín al punto, los alumnos disertaron que las expresiones de violencia escolar por parte de los estudiantes puede deberse a *“que alguien de su familia lo trate así”*

(GF1), *“también puede venir de casa o de acciones que vea que los demás hacen y se puedan ver normales, normales para ellos... la educación se empieza en la casa, dependiendo tú mamá y todos sus hábitos, por ejemplo, tú siempre así escuchando groserías pues te acostumbras”* (GF2), *“por problemas que vienen de la familia, trae mucha violencia por la violencia familiar y empiezas a molestar porque es como tu forma de desahogar”*(GF3) y vinculado con este último discurso *“yo diría que en parte es la familia, porque a veces hay problemas y como ahí no los puedes sacar, luego vienes acá —a la escuela— y como vienes intolerante, luego comienzan acá y luego sacas lo que tienes adentro”* (GF4).

Los profesores predicaron que *“definitivamente es en la familia, ahí es donde se da lo primero y es un poquito difícil tratar de cambiar esas conductas —se refería a las conductas de violencia—”* (EP2), *“hay chicos que, la dinámica con sus familias, ya no se diga con los vecinos, sino con los mismos tíos, con los mismos primos, es de te defiendes o te bulean”* (EP6), *“pues yo creo que definitivamente es la situación que viven en casa”* (EP4), *“porque aquí hasta los papás son violentos”* (EP8).

El tercer elemento familiar identificado se relaciona con sus características —cuestiones sociodemográficas de los padres como nivel de educación, trabajo, hábitos, lugar donde viven, si los estudiantes vivían con ambos padres, con uno o con algún otro familiar—. Al preguntarle a una directora sobre los motivos de la violencia escolar mostrada por estudiantes respondió que mucho se conecta con los aspectos familiares:

...porque las características de los jóvenes que vienen a nuestra escuela, sus papás tienen estudios de tercer grado de primaria, cuando más un papá tiene estudios terminados de educación básica, nada más. Y la mayoría de los papás el trabajo que desempeñan es informal, donde la mayoría de las mamás trabajan en labores domésticas (EP8).

Al respecto, otra profesora expresó *“también tiene mucho que ver que no sea papá y mamá, padrastro y madrastra. Y este sí, por lo menos yo aquí lo he visto en la cuestión de*

educación. De menos preparación es más fácil que se den estas situaciones —de violencia escolar— (EP2), *“creo que tiene mucho que ver el hecho de la desintegración de las familias... me refiero a que ya no existen las condiciones de antes de que se sentaban a platicar, a cenar en familia y todo el mundo convivía”* (EP7). Por la denominada desintegración de las familias una directora coincidió en que *“casi la mayoría —de los estudiantes— se quedan solos en casa, entonces no tienen el papá o a la mamá que los pueda orientar, que los pueda guiar hacia el cambio de conducta”* (EP8). Sobre esta cuestión un estudiante recordó que *“sí, pero era porque sólo vivía con su abuela —el participante aludía a un compañero que ejercía violencia— y su abuela no le prestaba atención y él andaba solo”* (GF2).

La dimensión escolar

El manejo del aula

La dimensión escolar sólo fue mencionada en las narrativas de los profesores. Así, se coincidió que las situaciones de violencia escolar tienden a presentarse cuando existe una dinámica inefectiva del salón de clases como *“la falta de vigilancia, la falta del manejo efectivo de control de la conducta en un grupo por parte de un docente”* (EP5), y en concordancia con la vigilancia *“porque los mismos actos de violencia se generan cuando nos ausentamos del aula”* (EP6), o *“por el hecho de guiar también hacia un buen ambiente eso es importante, en el aula que siempre haya un ambiente de trabajo, dinámico, colaborativo, de tranquilidad para todos”* (EP8).

Educación ciudadana

Los relatos contemplaron apremiante educar sobre los asuntos socioemocionales y de ciudadanía ante las incidencias de violencia escolar: *“la importancia incluso desde la primaria enseñarles el autocontrol, el cuidado de sí mismo... y el amor propio... la consciencia, pues ser responsable de tus decisiones, todo lo que hagas tiene siempre consecuencias”* (EP4), *“entonces hubo algunas situaciones aquí que sí, este permeó con la*

parte de formarlos en valores y el respeto” (EP7). Otros profesores enfatizaron “continuar con la información y la formación, es importantísimo porque no sólo cambia ideas, sino que también cambia comportamientos” (EP1)⁷⁹ y “que se retomen esos valores, el respeto, de ayudar a los demás, a ser solidario, eso se ha perdido” (EP7).

Un profesor comentó la importancia de la educación para solucionar los problemas de la violencia puntualizando *“pero no solamente para el que aplica violencia, sino también para el que recibe violencia” (EP1)*, ya que algunas veces las personas violentadas exigen el respeto a su persona y el derecho a una vida libre de violencia a través del ejercicio de violencia, por ejemplo, abundó el docente *“si soy feminista, no me voy a dedicar a incendiar monumentos nacionales... yo tengo derecho a manifestarme, sí, pero mi manifestación deberá atender ciertos aspectos sin afectar los derechos de los demás” (EP1).*

La dimensión social

Por último, las concepciones explicativas de la violencia escolar se vincularon con cuatro grandes líneas sociales: la violencia en el contexto, la incongruencia de las acciones institucionales, la cultura machista y las condiciones de desigualdad socioeconómica.

El contexto de alta violencia no siempre significa mayor violencia escolar

En las narrativas sobre esta primera línea se identificó un consenso entre los participantes estudiantes y profesores: el contexto de violencia donde se encuentran las secundarias no implica violencia escolar, es decir, el contexto de violencia no mantiene relaciones de

⁷⁹ Este profesor narró que del año 2012 a 2022 los casos de violencia escolar disminuyeron significativamente en su escuela A+. El docente recordó que en el 2012 se suscitaban frecuentes y graves casos de violencia escolar y situaciones que fomentaban la violencia como ingerir alcohol y consumir, vender y distribuir drogas por parte de los estudiantes tanto al interior de la institución como con el exterior, golpes entre estudiantes y acoso sexual. Mencionó que el conjunto de acciones que ayudaron a disminuir la violencia escolar fueron: cercar el perímetro de la escuela con barda de material, instalación de videocámaras, portón cerrado con timbre de voz, vigilancia de policía principalmente a la hora de la salida, disciplina en la escuela y aula, uso del uniforme y corte apropiado de cabello, operaciones mochila, atención inmediata de cualquier incidencia de violencia para cortarla y acciones conjuntas de policía, director de escuela, maestros y padres de familia.

necesidad con la violencia escolar. Que una telesecundaria se ubique en un contexto de alta violencia no siempre significa la existencia de mayor violencia escolar. No obstante, es fundamental considerar dos sugerencias.

Primera, parece que el tipo de violencias presentes en el contexto de violencia y el rol de involucramiento con ellas tienen impactos diferentes tanto a nivel personal como en la presencia de violencia escolar. Anteriormente los resultados de la etapa cuantitativa parecieron sugerir que las violencias de alto impacto y las “pequeñas” violencias influyeron de manera diferente en los estudiantes y en las incidencias de violencia escolar.

Segunda, el contexto de violencia por sí mismo no genera más violencia escolar, aunque sí eleva la posibilidad de enrolamiento o establecimiento de relaciones sociales en ese contexto de violencia y, en este caso, podría propiciar conductas de violencia escolar. Al respecto los estudiantes relataron *“pues los vecinos, tal vez ellos sufran de violencia y como tal me están enseñando a ser igual que ellos”* (GF1), *“pues es que depende porque si tú te juntas prácticamente con ese tipo de gente —la que ejerce violencia— prácticamente unos pueden ser como de mala influencia y tú sigues prácticamente los ejemplos y se te queda prácticamente en la mente y pues vienes aquí a la escuela y pues obvio quieres hacer lo mismo que haces acá afuera”* (GF3).

En forma semejante los profesores expresaron *“yo creo que depende mucho, los estudiantes en este caso, si conocen a las personas... y eso genera pues que se involucren poco a poquito —en situaciones de violencia—”* (EP3), *“factores sociales que de repente están conviviendo con personas que promueven ese tipo de situaciones —de violencia—... pero creo que no necesariamente dentro del contexto cercano los chicos pueden aprender ese tipo de cosas —actos de violencia—: un chico que tal vez vive en un fraccionamiento o algo como las Ánimas⁸⁰, puede tal vez no tener cercano eso —la violencia—, pero la*

⁸⁰ La colonia de las Ánimas de la ciudad de Xalapa, Veracruz, ha sido considerada históricamente como una zona segura y de acuerdo a la clasificación proporcionada por la SSPEV es una colonia de baja violencia. No obstante, según los datos recabados en esta investigación mediante el CS, en esta colonia los estudiantes sufrieron altos porcentajes de violencia, principalmente violencia psicológica como ofensas, burlas y amenazas.

música, los programas de televisión, no necesariamente tienen que salir a la calle para aprender” (EP5).

Otros dos profesores indicaron *“estos muchachos están acostumbrados a defenderse, a que si me dices algo no dialogo te pego... hay poca tolerancia entre ciertas situaciones, porque así es su medio, así es como han aprendido a hacerlo, así es como han aprendido a defenderse y en algunos casos hasta sobrevivir” (EP6), “si también tiene que ver el ambiente donde viven, el entorno, el contexto donde ellos —los estudiantes— se están desarrollando... la mayoría se deja influenciar por las amistades o por muchachos que anda en alguna droga o consumen alguna sustancia y a veces a ellos eso les lleva a, pues yo creo que conviven con ellos, se identifican, pues hace que imiten” (EP8).*

A manera de síntesis, los relatos resaltaron que el contexto de violencia no “causa” por sí mismo violencia escolar, sino las relaciones que se establezcan en él. Esto es, el contexto de violencia viene a ser uno de los posibles espacios de aprendizaje y enrolamiento en actos de violencia que, una vez cumplido este requerimiento, podría impactar en la manifestación de violencia escolar. Por lo tanto, según las narrativas, entre la violencia en el contexto y la violencia escolar parece existir una relación de posibilidad y no de necesidad.

La incongruencia de las acciones institucionales

Se sostuvo que la violencia escolar se debe por la falta de acciones congruentes entre las instituciones como la familia, escuela y sociedad en general. Un profesor afirmó que *“si tú a un joven le enseñas, no sé, a respetar las diferencias del otro, este probablemente lo entienda, pero si en casa no le han enseñado respetar la diferencia o la diversidad de nosotros, pues lo que tú digas en la escuela nunca va a pegar” (EP1)* o la experiencia de otro profesor *“yo estaba platicando de que hay que hacer esto, promover valores, todo eso, y me dice un alumno —si me parece muy bien todo lo que usted dice, pero que me dice del gobernador Duarte que se fue y todo, era una persona que estudió y se llevó todo el dinero, entonces, yo por qué si me robo un dulce a mí qué—” (EP7).*

El machismo

Tanto los estudiantes y una profesora de la secundaria B+ señalaron la subcategoría *cultura machista* como soporte de la violencia escolar. Sobre el punto *“actualmente en México existe una ideología pues de que, por ejemplo, los hombres no lloran, cosas así... entonces tenemos que arrancar el problema de raíz —el problema de la violencia y la violencia escolar— y cambiar los prejuicios y estereotipos que hay en las personas”* (GF2), *“la violencia física que me ha tocado a veces ha sido por retos que luego se caen mal, se agarran a golpes —el participante aludía a los alumnos—. Pero bueno, eso es parte de nuestra cultura de no dejarnos, de mexicanos por tradición”* (EP7). En forma de anécdota una profesora recordó lo que algunos estudiantes le han narrado: *“es que mi papá nos dice que nosotros ni siquiera nos debemos de quejar, va a decir que si soy princesa, porque nosotros no debemos tener miedo, nosotros no debemos quejarnos, crecen con lo machista y finalmente se aguantan... y no nada más es aquí en la escuela”* (EP4).

Las desigualdades socioeconómicas

Con relación a las condiciones de desigualdad socioeconómica se mencionó que muchos estudiantes carecen cotidianamente de la atención y educación de los padres por cuestiones de trabajo, *“hoy en día las familias papá y mamá, tienen que trabajar ambos, por el tipo de situación económica que vivimos... sigue habiendo una gran inequidad en muchos sectores de la población... creo que eso es algo que tenemos que trabajar mucho en tratar de lograr esa igualdad y esa equidad que se habla”* (EP7); *“porque también tengo la experiencia de otras escuelas, ahí están más al pendiente de sus hijos, precisamente porque tienen otro tipo de vida, vida económica, nivel de estudios, donde eso influye a que quieran otra cosa para sus hijos”* (EP8).

Asimismo, se señaló la desigualdad en la aplicación de justicia legal en los actos delictivos, lo cual, conlleva repercusiones en el sostenimiento e incremento de violencia social: *“veo casos de homicidios, casos de violaciones y a veces si agarran al culpable no*

va a dar a la cárcel porque tiene dinero o acaba siendo familiar de alguien importante... la ley no es pareja. Tal vez no es asunto de ley, sino también de educación” (EP1).

5.2.4 Aprendizajes básicos de ciudadanía: relevancia y limitaciones para la convivencia pacífica

Acciones punitivas o formativas para atender la violencia escolar

A modo de idea general los participantes consideraron que los aprendizajes básicos de ciudadanía son importantes para establecer mejores relaciones de convivencia, sin embargo, sostuvieron que no es el único factor o elemento explicativo del comportamiento violento (lo cual se observa en las diversas “causas” de la violencia escolar mencionadas arriba). Asimismo, se detectó que, a diferencia de los alumnos, los profesores tuvieron concepciones más amplias y optimistas sobre el tema.

Al solicitar a los sujetos que comentaran cuáles serían las propuestas de solución que implementarían para atender o disminuir la violencia escolar los estudiantes de escuelas en contextos de alta violencia mostraron una tendencia informativa y correctiva-punitiva, mientras que los alumnos de secundarias en contextos de baja violencia tuvieron una orientación dialógica. Por su parte, los docentes en general se inclinaron por una tendencia preventiva, educativa y holista. Por ejemplo, los estudiantes relataron que una forma para solucionar la violencia escolar era *“llevando acciones en la escuela como campañas contra el bullying”* (GF1, A+), en el caso de otros alumnos *“que castiguen a los agresores... castigos como para que los dejen marcados para que ya no lo vuelvan a hacer”* y una alumna *“pues si son menores, en una correccional”* (GF2, B+); respecto a la orientación dialógica *“hablar con la persona tanto con el que agrede como quien la está recibiendo —la acción de violencia—... porque quien lo está haciendo no sabemos de qué forma o por qué... se puede solucionar dialogando...”* (GF3, C-) y *“llegar a un acuerdo... dialogar... hablar seriamente con la persona —la agresora— y pedir disculpas —a la agredida— y quedar en un acuerdo”* (GF4, D-).

En contraste, los profesores indicaron *“también la sinergia de otras instituciones, porque esto —la violencia escolar— no solamente depende de la casa y de la escuela, sino que también depende de la misma sociedad, también depende de la autoridad y no solamente de alguna en especial (EP1); “yo creo que todos fuéramos por la misma línea, yo siempre he dicho, esto es un triángulo desde el papá, el alumno y el docente” (EP4), “trabajar en equipo” (EP5).*

Limitaciones pedagógicas de los aprendizajes básicos de ciudadanía

Las narrativas advirtieron tácitamente que para que los aprendizajes básicos de ciudadanía realmente generen actitudes y conductas pacíficas en los estudiantes depende de la superación de tres limitaciones: pedagógicas, teoricismo y congruencia. Respecto a las limitaciones pedagógicas, aunque afloró un reconocimiento explícito de que *“formación cívica es un curso para no ser racista... en la materia igual nos enseñan los valores de la persona... y saber qué derecho se violó, saber respetarnos como personas y valorarnos, saber los buenos y malos tratos que nos dan las personas hacia nosotros.... hablar de las emociones” (GF2), “te habla tanto de los tipos de violencia... como también las maneras de resolverlas” (GF3);* también se mencionó que la asignatura de formación cívica y ética *“de cierta manera no sirve, lo que te enseñan no te sirve porque no te dan así una educación a fondo de que te digan cómo actuar o algo así, sólo abarca lo que te dicen los libros... siento que muchos profesores no se lo toman en serio —la asignatura—... y no hacerlo tan extenso o aburrido —se refería a los procesos de enseñanza-aprendizaje de formación cívica y ética— tal vez meterle más interacción alumno-profesor... y contextualizarlo —el tema— porque dicen violencia, pero no saben identificarla, o sea no saben en qué momento te están violentando o si es violencia o no, si es algo normal o ya es un abuso, entonces, por eso muchos están sufriendo violencia y ni siquiera lo saben... depende mucho del ambiente que forme el profesor” (GF2).*

La deficiencia de no contextualizar los temas de formación cívica y ética apenas señalada por los estudiantes se refuerza con la afirmación de un profesor en el sentido de que *“realmente si tú pones al niño en una situación, realmente el niño o el joven no sabe a*

dónde ir, no sabe qué hacer, ya no digamos positiva o negativamente, sino simplemente desconoce cómo puede o cómo debería reaccionar ante cierta situación” (EP1).

Otras cuestiones pedagógicas que posiblemente merman el impacto formativo de la asignatura en mención es que *“se ha desvinculado la parte afectiva” (EP7), “se habla mucho de derechos, pero se habla muy poco de obligaciones” (EP1),* y en este sentido se enfatizó la relevancia de *“hacerles a ellos —los alumnos— consciencia de todo, y también la importancia de conocer, como les he dicho a ellos, todo derecho conlleva una obligación, o sea, no nada más que tenga un derecho, todo derecho conlleva una obligación y toda obligación genera un derecho, o sea, sin uno no hay otro” (EP4)* y afín a esta línea *“es cierto que todos tenemos derechos, pero tus derechos acaban donde empiezan los derechos de los demás” (EP1).*

Adicionalmente, si bien formación cívica y ética es una materia independiente en el plan de estudios de secundaria y a decir de una profesora *“casi siempre se trabajan todos estos temas de manera transversal” (EP6),* dos profesoras narraron que el número de clases de la asignatura por semana son insuficientes dado que *“matemáticas y español cinco días a la semana, todos los días... formación dos días” (EP2), “hace cuatro años eran cuatro horas por semana por grupo, ahora son dos a la semana” (EP4).*

Distancia entre teoría y práctica

La segunda limitación anunciada por los participantes es que formación cívica y ética atiende la teoría, pero descuida la práctica, o sea, es una materia que rinde culto al teoricismo. Así lo narró una profesora *“ya en este bloque dos estamos viendo las cuestiones de conflictos, solución de conflictos y cosas así, pero a veces es tan teórico” (EP6),* y esta misma docente comentó su perspectiva de cómo deberían ser propiciados estos temas *“yo creo que primero es el fomentar vivir eso: si yo les estoy pidiendo tolerancia y respeto, de entrada, yo hacer eso con mis alumnos... primero desde nosotros, vivir con ellos ese clima de tranquilidad y la otra pues si es manejar este tipo de temas con cuestiones más verdaderas y vivenciales, algo real” (EP6).*

Incongruencias entre aprendizajes escolares y prácticas sociales

Aunado a la limitación de enaltecer el tratamiento teórico-libresco en los procesos escolarizados de enseñanza-aprendizaje de los temas de ciudadanía, el tratamiento de los temas de formación cívica y ética se enfrenta con otro problema: la ruptura entre los temas teóricos escolares y las prácticas sociales. En suma, no existe congruencia entre lo que se ve o aprende en la escuela y lo que sucede en la vida real. El discurso de un profesor fue contundente en este aspecto: *“la materia de formación cívica y ética la tomamos como una materia no tan relevante en la formación de un joven porque los contenidos en realidad que se ven en el libro la mayoría de las veces chocan con la realidad de lo que vive nuestra sociedad... y en lugar de reafirmar lo que se dice en la escuela, la realidad siempre supera la realidad, supera la ficción”* (EP1).

Hasta aquí se han presentado los resultados de la etapa cuantitativa y las narrativas de los participantes en la fase cualitativa. En la siguiente sección se intentará establecer un inter-diálogo procurando el mutuo enriquecimiento de la información de ambas etapas.

6 DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El objetivo en este apartado fue integrar y discutir⁸¹ los resultados de las etapas cuantitativa y cualitativa. Para cumplir el propósito se recurrió a una estrategia complementaria, esto es, se entregan los resultados de índole cuantitativa incorporando las pertinentes narrativas de la fase cualitativa que pudieran contextualizar, profundizar o debatir el tema y posteriormente se plantean algunas conclusiones en cada subapartado. La exposición se organizó en dos secciones: caracterización de variables y relaciones entre variables.

6.1 Caracterización de variables

6.1.1 Aprendizajes básicos de ciudadanía

En sentido general y por secundaria los estudiantes participantes en el estudio mostraron altos valores o puntajes en aprendizajes básicos de ciudadanía. Así lo indicaron las medias de la sumatoria total $\bar{X}= 93.76$ (DE= 6.541) y por escuela [A: $\bar{X}= 94.03$ (DE= 7.67); B: $\bar{X}= 93.53$ (DE= 6.354); C: $\bar{X}= 94.91$ (DE= 5.84); y D: $\bar{X}= 93.81$ (DE= 6.489)]. Por razones de género, las mujeres obtuvieron una media ligeramente más alta que los hombres, pero no hubo diferencias estadísticamente significativas. Las medias de sumatoria total de los aprendizajes básicos de ciudadanía mostraron la tendencia a disminuir al incrementarse el grado escolar, sin embargo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Algunos reactivos del instrumento para medir los aprendizajes básicos de ciudadanía presentaron porcentajes de respuestas que sugieren vacíos o limitaciones en el tema de ciudadanía.

⁸¹ La discusión de resultados y conclusiones se elaboraron de acuerdo a la reclasificación de los contextos de violencia de las escuelas con base en los datos hallados en el Cuestionario Sociodemográfico (CS). Dicha reclasificación consistió en “reubicar” el contexto de violencia de las escuelas y, en consecuencia, reinterpretar los datos. Sólo en algunos pasajes se alude a la clasificación inicial de la Secretaría de Seguridad Pública del Estado de Veracruz (SSPEV) y a la reclasificación producto del Cuestionario Sociodemográfico (CS) para establecer una discusión comparativa de los temas y resultados que las acompañan. Favor de dirigirse al apartado cuantitativo del capítulo cinco para observar con más detalle estos procesos clasificatorios.

Por ejemplo, en el ítem 4 se observó que 25% de los estudiantes reconocieron *enojarse cuando los demás no piensan lo mismo que ellos a la hora de resolver un problema*, lo cual, señala la existencia de una disposición⁸² negativa en las relaciones de convivencia y en la solución de problemas en equipo. El 17% de los alumnos no estuvieron de acuerdo en que *se está violando el derecho a la educación cuando no llevan a un niño a la escuela* (ítem 10), así como el 10% estuvo de acuerdo en que *votar no sirve para nada* (ítem 11).

En el ítem 12, 12% y 4% de estudiantes indicaron estar más o menos de acuerdo y de acuerdo, en ese orden, en que *los hombres son mejores que las mujeres para muchas cosas*. El caso fue similar en el ítem 13, 8% y 33% subrayaron no estar de acuerdo y más o menos de acuerdo, respectivamente, en *gustarles trabajar en equipo*.

También, el 12% de los participantes señalaron no estar de acuerdo en que *se les hace daño cuando alguien no respeta sus derechos* (ítem 17) y el 8% respondió estar de acuerdo en que *no le gusta escuchar las opiniones de los demás* (ítem 26).

Respecto a un ítem relacionado con el ejercicio de violencia, el 11% y 4% de los estudiantes reportaron estar más o menos de acuerdo y de acuerdo, respectivamente, en *elegir pelear para resolver problemas* (ítem 33). Por otro lado, parece que el 38% de los alumnos *no han sido informados sobre qué hacer cuando alguien no respeta sus derechos* (ítem 34).

Los porcentajes de respuesta de los reactivos mencionados podrían estar impactando de manera negativa en las relaciones de convivencia cotidiana de los estudiantes de forma que se abra paso al ejercicio de violencia, la “aceptación” o no saber qué hacer en caso de sufrir actos agresivos. En consecuencia, estos reactivos en específico señalan los tópicos de ciudadanía que requieren atención educativa.

⁸² “Un punto importante es que la violencia se aprende y forma parte del proceso de socialización. De acuerdo con Wiovioroka se detona de conflictos no procesados institucionalmente. De tal forma que desde una perspectiva de la socialización (funcionalista o no) la violencia se incorpora como una disposición que puede repetirse o abandonarse en las trayectorias sociales o escolares” (Zavaleta, J. A., comunicación personal, 13 de febrero de 2023).

Las medias obtenidas en cada uno de los reactivos (tabla 9) indicaron, en primer lugar, que la dimensión participación y trato igualitario fue la que presentó mayores fortalezas o altos niveles dado que en seis de nueve reactivos que la componen se obtuvieron las medias más altas. En el caso del ítem 7, la media $\bar{X} = 2.96$ (DE= 0.223) señaló que casi todos los estudiantes estuvieron de acuerdo en que *a pesar de que las personas somos diferentes, tenemos los mismos derechos*. Asimismo, la mayoría respondieron estar de acuerdo en que *los niños y niñas tienen los mismos derechos* (ítem 31, $\bar{X} = 2.92$, DE= 0.325) y que *pueden votar para tomar decisiones en grupo* (ítem 18, $\bar{X} = 2.87$, DE= 0.404).

Esto sugiere que los alumnos conocen la importancia de ciertos valores democráticos como la participación, el respeto a la diferencia, el voto para tomar decisiones en grupo y la igualdad de derechos sin importar el género o alguna otra condición. Adicionalmente, evidenciaron conocer que, como seres humanos, debemos ser tratados con respeto y dignidad y la importancia de crear y seguir reglas para la convivencia. En suma, los altos valores en la dimensión participación y trato igualitario señalan que los estudiantes de secundaria se identifican como individuos pertenecientes a un grupo, colectividad o quizá nación, y, en consecuencia, parece que asumen que eso conlleva ciertos derechos (como los apenas mencionados).

En segundo lugar, en la dimensión derechos (integrada por 7 reactivos) hubo dos reactivos con medias altas y dos reactivos con medias bajas. Sobre los dos ítems con las medias más altas se notó que casi todos los estudiantes saben que *tener un acta de nacimiento es su derecho* (ítem 2: $\bar{X} = 2.92$, DE=0.324) y que *sus derechos deben ser respetados por todos* (ítem 21: $\bar{X} = 2.89$, DE=0.374), pero parece que dudan o ignoran que *recibir educación es su derecho* (ítem 10: $\bar{X} = 2.28$, DE= 0.745).

Que los niños, niñas y adolescentes (NNA) desconozcan que la educación es su derecho requiere atención dado que tal derecho es central en la prevención de la violencia escolar (Zurita, 2011) y la educación constituye la condición para el desarrollo de las personas y el ejercicio de los derechos civiles y sociales, entre otros (Latapí, 2009). En

consecuencia, el desconocimiento de los derechos básicos como la educación, por ejemplo, y la incapacidad para operar o responder en caso de negación u obstrucción del mismo podría convertir a los NNA en blancos de injusticias sociales y educativas, abusos y violencias en su persona física y jurídica.

Respecto a la dimensión actitudes ciudadanas (8 reactivos en total) dos reactivos presentaron medias altas sugiriendo actitudes favorables para *reconocer la diversidad de pensamientos* (ítem 8: $\bar{X} = 2.89$, DE= 0.412) y *convivir con personas que tienen alguna discapacidad* (ítem 22: $\bar{X} = 2.86$, DE= 0.461). Las medias de estos reactivos junto con la alta media ponderada en esta dimensión señalan que los estudiantes reconocen y toleran que existen otros pensamientos además de los propios y están dispuestos a convivir con personas con alguna discapacidad. Vinculado con tolerancia, un trabajo indicó una correlación significativa positiva entre la edad y la dimensión tolerancia e inclusión (.289 sig. al .001) en niños, niñas y adolescentes de entre 7 y 17 años de edad del estado mexicano de Yucatán, lo que en otras palabras quiere decir que dicha dimensión tiende a incrementarse a medida que es mayor la edad (Vergara-Lope et al., 2021).

No obstante, las medias de algunos reactivos de la dimensión actitudes ciudadanas plantearon actitudes negativas hacia el voto, escuchar las opiniones de los demás, ayudar en las labores del hogar, la percepción de que para muchas cosas los hombres son mejores que las mujeres y cierta disposición a pelear para resolver los problemas. Dichas actitudes, además de ser contrarias a una vida social democrática, podrían ser detonadoras de violencia en la solución de conflictos.

En tercer lugar, los reactivos de las dimensiones convivencia y trabajo en equipo evidenciaron las medias más bajas, principalmente los que integraron esta última, donde cinco de seis reactivos presentaron bajos resultados. En síntesis, las bajas medias en los reactivos de estas dos dimensiones señalan que los estudiantes consideran poco importante compartir lo que se tiene para tener una mejor convivencia, así como escaso interés y valoración del trabajo en equipo como forma de mejorar las cosas, aprender mejor y lograr beneficios para todos.

En la dimensión trabajo en equipo es donde existe el mayor reto educativo ya que a nivel general en esta dimensión se mostró la media ponderada más baja (2.43). También, en esta dimensión se identificaron diferencias estadísticamente significativas ($F = 1.193$, sig. al 0.001) en las medias ponderadas alcanzadas en primer grado (2.51) y tercer grado (2.31), lo cual, remarca que las medias o valores de dicha dimensión se inclinan a bajar a medida que se avanza en el grado escolar en secundaria. Este resultado es afín con lo reportado por Vergara-Lope et al., (2021) quienes encontraron una correlación estadísticamente significativa y negativa entre la edad y la dimensión trabajo en equipo (-0.213 sig. al .001), es decir, se observó que los valores o puntajes en esta dimensión tienden a disminuir a razón de que se incrementa la edad.

Sobre los resultados en las dimensiones por género, las mujeres mostraron medias más altas en todas las dimensiones (con excepción en trabajo en equipo) y específicamente en las dimensiones participación y trato igualitario y convivencia las medias resultaron con diferencias estadísticamente significativas respecto a las obtenidas por los hombres. Los resultados de la dimensión participación y trato igualitario plantean que, a diferencia de los hombres, las mujeres optan por involucrarse más en la toma de decisiones y acciones de incumbencia colectiva, además de sostener la idea de que todas las personas deben tener el mismo trato y derechos a pesar de las diferencias y condiciones individuales.

Respecto a la dimensión convivencia parece que las mujeres consideran más importante que los hombres compartir lo que se tiene y ayudar a los demás como dos elementos básicos para iniciar y sostener una buena convivencia. Como dato específico se encontró que *las mujeres ayudan más que los hombres a mantener el orden en la casa* (ítem 28: $\bar{X} = 2.65$, DE= 0.556 y $\bar{X} = 2.53$, DE= 0.561, respectivamente).

Un dato que complementa las diferencias significativas logradas por mujeres y hombres en este reactivo y en la dimensión convivencia se vincula con la narrativa “*en México existe una ideología pues de que, por ejemplo, los hombres no lloran, cosas así...*” (GF2) y “*crecen con lo machista... y no nada más aquí en la escuela*” (EP4). Esto es, la ideología machista inculcada en diferentes espacios (casa, escuela, medios de comunicación

y de información, trabajo, etc.) y formas (por el lenguaje, las conductas, juegos de esparcimiento, “modelos”, etc.) podría estar formando concepciones estereotipadas y patrones conductuales acerca de lo que es propio de mujeres, por un lado, y prototipo de los hombres, por otro lado. Así que, por ejemplo, el machismo vaya arraigando en los estudiantes la idea de que compartir y ayudar a los demás sea visto como acciones “afeminadas” típicas de la mujer y en consecuencia ajenas al comportamiento de un hombre o que mantener el orden en la casa sea una tarea exclusiva para mujeres y no para varones.

Es importante agregar que el machismo fue mencionado en las narrativas de los participantes como una de las “causas” sociales de la violencia escolar. Por consiguiente, de acuerdo a los resultados cuantitativos y cualitativos, da la impresión de que el machismo genera dos efectos negativos: ser un obstáculo para desarrollar igualmente los aprendizajes básicos de ciudadanía y vincularse con problemas como la violencia escolar.

Dos puntos resultan concluyentes de esta sección. Primero, un porcentaje considerable de estudiantes presenta importantes vacíos teóricos, actitudinales y prácticos en algunas dimensiones y tópicos de aprendizajes básicos de ciudadanía. Las limitaciones básicamente aluden al desconocimiento de su derecho a la educación y la igualdad de género, actitudes negativas para establecer comunicación, convivencia y solución pacífica de problemas y carecer de un protocolo para accionar en caso de violación de sus derechos. Vistas por separado y en conjunto, dichas limitaciones podrían estimular la gestación y sostenimiento de procesos de violencia escolar. Estas lagunas indican los temas imperativos que necesitan atención y educación.

Segundo, las medias de los reactivos mencionados arriba parece indicar que los aprendizajes que integran cada una de las dimensiones no se adquieren de manera uniforme y completa en un solo momento. Esto se sugiere con base en los reactivos que mostraron altas y bajas medias aun siendo componentes de una misma dimensión. En consecuencia, esta condición podría anunciar que la apropiación de algunos aprendizajes básicos de ciudadanía requiera procesos de aprendizaje más largos y variados o que su adquisición se

vea afectada por diferentes factores como las estrategias didácticas, la organización escolar, las relaciones interpersonales y conflictos suscitados en la escuela e incluso por cuestiones que trascienden el ámbito escolar como la violencia en el contexto y la dinámica familiar.

6.1.2 Violencia escolar

A nivel general y en las cuatro secundarias fue poco frecuente la manifestación de violencia escolar. Así lo constataron las medias de la sumatoria total $\bar{X}= 39.87$ (DE= 10.370) y por escuela [A: $\bar{X}= 37.61$ (DE= 8.800); B: $\bar{X}= 42.12$ (DE= 10.620); C: $\bar{X}= 32.37$ (DE= 4.845); y D: $\bar{X}= 33.97$ (DE= 8.591)]. Sin embargo, estos datos señalan tres problemas o temas a discusión: a) las consecuencias, b) lo “normal” y c) lo intencional.

a) Las consecuencias: que la violencia escolar sea poco frecuente no implica minimizarla, negar que exista un problema, ni mucho menos pensar que no haya víctimas posiblemente afectadas⁸³.

Un solo acto de violencia como una serie de conductas de violencia es un problema por la expresión de ese comportamiento y por las consecuencias⁸⁴. Respecto a éstas,

⁸³ Durante el trabajo de campo en la secundaria B estando con un grupo de estudiantes mientras respondían la batería de instrumentos de medición y el cuestionario sociodemográfico una alumna me llamó alzando la mano y me dijo en un tono suave y bajo: “¿Qué puedo hacer si estoy sufriendo violencia?”. Su cuestionamiento me sorprendió porque yo esperaba alguna pregunta o duda respecto cómo responder los cuestionarios. Lo que percibí en su pregunta, tono y expresión no verbal fue genuinos indicios de preocupación y tristeza a la vez que una solicitud pronta de apoyo, orientación y escucha. Efectivamente, “los umbrales de resistencia y sensibilidad al daño físico o moral son, hasta cierto punto, subjetivos, y dependen de cada uno” (Ortega y Mora-Merchán, 1997, p. 12), pero a reserva que se disponga y aplique algún instrumento para medir el umbral a la violencia de cada uno de los estudiantes de las escuelas, moral y éticamente no debemos mostrar insensibilidad, indiferencia o pasar desapercibido los actos de violencia escolar, sean frecuentes o poco frecuentes. Asimismo, Gómez (2005) refiere que cuando los estudiantes experimentan violencia “[...] la capacidad de respuesta de cada alumno es distinta, algunos acuden con el profesor, enfrentan al agresor y en muy pocas ocasiones piden la ayuda de sus padres” (p. 711). En síntesis, el veredicto sobre violencia escolar es: cualquier embate –frecuente o poco frecuente– debe ser considerado y atendido.

⁸⁴ Una consecuencia de sufrir violencia escolar es que afecta negativamente la formación ciudadana de los estudiantes. La narrativa de un profesor indicó que padecer violencia escolar “no solamente afecta como persona, sino tu desempeño ante la sociedad, tu desempeño a la hora de relacionarte con otros compañeros o con otras gentes” (EP1). En esta línea un trabajo citó “cuando un estudiante es testigo de un episodio de violencia, experimenta enojo, miedo y angustia (en ese orden jerárquico), mientras que, cuando es víctima de violencia, su primera reacción apunta al deseo de venganza, seguida de enojo. Es decir, el estudiante que es agredido construye silenciosamente la posibilidad de una agresión aumentada de la que él fue víctima, hacia su agresor” (Sánchez, 2016, p. 202). Lo anterior mantiene afinidades con lo reportado por Azaola (2009)

Zavaleta (2018) indicó “la violencia es una práctica social mediante la cual se daña la dignidad e integridad de las personas, la convivencia de los grupos y la soberanía de los Estados” (p. 152). Conde (2014) refiere que las múltiples violencias, además de impactar negativamente en los procesos educativos y la dimensión física de las personas, en los niños, niñas y adolescentes puede dañar su identidad, la estabilidad emocional y el reconocerse personas de derechos.

Sobre el tema de los derechos, Zavaleta et al., (2020) reportaron que, de 311 encuestados, en promedio el 51.4 % de adolescentes y jóvenes de 15 a 24 años de edad de colonias periféricas de Poza Rica, Xalapa, Veracruz y Coatzacoalcos indicó que una de las consecuencias de la violencia escolar es que afecta su derecho a la educación.

Si se asume que toda conducta de violencia implica la falta de civismo (en el subapartado 4.4 se mencionó de la voz de Debarbieux (1997) que la falta de civismo es una amenaza y transgresión al orden y códigos de las buenas maneras y la sociedad como las groserías, el vandalismo, etc.), cualquier acto de violencia resulta ser un problema o un comportamiento por atender dado que la carencia de civismo “es anunciadora de infracciones más graves” (Debarbieux, 1997, p. 87) y un profesor indicó “*esto sí es cierto, en algunos casos donde esto no se corta —alude a las situaciones de violencia— llega a ser hasta más grande*” (EP1).

Hay razones para considerar con seriedad todo acto de violencia. Por experiencia puede observarse que los comportamientos tienden a repetirse en frecuencia e intensidad. Si, por ejemplo, ahora salgo a correr, es posible que mañana y en los siguientes días lo siga haciendo. Esta práctica se haría frecuente y paulatinamente podría extender la distancia por correr. Asimismo, podría suceder con los actos de violencia: un insulto emitido ahora, podría ensayarse en los siguientes días o varias veces en un mismo día. O pasar de los insultos a las amenazas o golpes.

quien identificó que el 11.8% de alumnos de secundaria mencionaron buscar venganza cuando son objeto de alguna situación o acción injusta, lo que lleva a suponer que carecen de elementos pacíficos de solución de conflictos como el diálogo y la búsqueda de negociación y acuerdos.

En mejores términos se puede decir que la violencia se aprende al practicarla (Dewey, 1998), es un hábito asociado con personas (Dewey, 2014) y es una conducta cuya primera consecuencia es que genera la predisposición de seguir actuando así (Cortina, 2000; Sulycastrom, 2016). Por lo tanto, la violencia es una conducta moral y éticamente inaceptable.

Adicionalmente, de acuerdo con Kaplan (2006) la presencia de violencia en las escuelas se torna un problema novedoso y preocupante porque rompe con ciertos imaginarios o representaciones sociales acerca de los estudiantes y la escuela: el lado novedoso surge de las inéditas violencias mediante el uso de armas blancas y de fuego, las brutales golpizas que ocasionan serias heridas o la muerte y un deslizamiento hacia la insensibilidad e insolidaridad en situaciones de violencia que dan paso incluso a videograbaciones; cuestiones de preocupación tienen que ver con que la edad de los alumnos involucrados en episodios de violencia prácticamente van desde los niños y niñas hasta los jóvenes, lo cual, cuestiona la percepción de que la infancia es la edad de la inocencia y, la escuela, para muchos estudiantes transita de un lugar de tranquilidad y paz a un espacio de miedo, confrontaciones físicas, vejaciones e inseguridad.

b) Lo normal⁸⁵. Pareciera que los estudiantes hombres y mujeres tienen una concepción “normal” de las relaciones o tratos violentos entre alumnos varones. El discurso

⁸⁵ En el apartado cualitativo de este trabajo se expuso que para los estudiantes es normal la presencia de violencia en sus relaciones de convivencia escolar. De forma similar Sánchez (2016) reportó el discurso de un estudiante “no pues, yo pienso que no hay violencia si no que a veces nos llevamos pesado [...] Con los que tengo confianza sí, pero no puedo llegar así con quien no conozco” (p. 147); pero en ese mismo documento la narrativa de un docente marco distinción “el tipo de vocabulario que utilizan entre ellos los justifican diciendo “es que así nos llevamos” para ellos eso es normal; el vocabulario y luego la forma de cómo se llevan con un zape” (p. 157). Lo que se identificó en las narrativas tanto en nuestro propio trabajo como en el estudio de Sánchez (2016) es que, a diferencia de los docentes y directivos escolares, los estudiantes manejaron un discurso normalizador de la violencia escolar. También, Galán (2018) en una serie de entrevistas en profundidad desarrolladas con jóvenes estudiantes de preparatoria en San Luis Potosí, México, encontró categorías que plantearon “a la violencia como normal, como juego o divertida, agradable o justificada, como aquella que brinda estatus o jerarquía, y desensibilización como parte de una adaptación o defensa” (p. 65). Carbajal (2016) menciona que la normalización de la violencia se inicia a partir de formas de relaciones sutiles como los apodosos y las palabras ofensivas y luego se pasa a juegos violentos de manera que el paso de un apodo a agresiones físicas podría resultar desapercibida dando como resultado la incapacidad para reconocer la existencia de violencia. En escuelas primarias Gómez (2005) encontró que para profesores, directivos, padres de familia y alumnos la violencia resulta ser un fenómeno “normal”, lo cual, hace que se genere, sostenga y reproduzca. De estos discursos normalizadores podrían surgir lo que Pihnero (2006) denominó *aceptación social de la violencia* y dar como resultado que tanto las víctimas como los victimarios

de una estudiante indicó “*los varones así se llevan*” (GF3), mientras que un alumno dijo “*con mi amigo si yo le digo una grosería saben que así nos llevamos*” (GF2); y otra alumna agregó “*si el compañero no le ha hecho nada y lo golpea el segundo compañero pues obviamente no es algo normal*” (GF2).

O sea, existe, en primer lugar, la idea de que los estudiantes varones tienden a convivir de manera violenta y, en segundo lugar, hay indicios para suponer que los estudiantes manejen implícita o explícitamente criterios para distinguir actos de violencia y no violencia. En las narrativas citadas se señala el “juego” y el “acuerdo mutuo” como posibles criterios mediadores de los actos de violencia; quizá el “acuerdo mutuo” subyace al “juego” o ambos pertenezcan al mismo proceso.

La cuestión es cómo y dónde se originan estas convivencias con criterios y hasta dónde, por ejemplo, un juego dejar de ser juego y traspasa a la frontera de la violencia y sobre todo, quién marca estos linderos entre juego y violencia y qué sucede al transitar sin permiso al territorio violento. Habría, además, que evaluar si estos criterios son legítimos de lo que podría denominarse una buena convivencia o buenos tratos o si por el contrario, son pseudo criterios justificatorios de violencia escolar dirigidos con lo que una estudiante señaló “*disfrazan –los hombres– la violencia con bromas*” (GF2).

c) Y lo intencional. En términos conceptuales en las narrativas de nuestros participantes hubo la tendencia a emplear de manera equivalente o indistinta los términos violencia escolar y *bullying*⁸⁶, pero a su vez el constructo fue enriquecido al reconocer que dicha violencia se ejerce de manera intencional y no intencional.

paulatinamente vayan aceptando los diversos tipos de violencias y las vean precisamente como inevitables y normales; o lo que López (2017) llamó *naturalización de la violencia* que “hace referencia al proceso de acostumbrarse a aquellas acciones caracterizadas por la agresión, en sus diversas formas de expresión; esto permite que la violencia gane terreno en la cultura y se propague de manera silenciosa, es decir, que no solo nadie proteste, sino que se termine por justificar” (p. 114).

⁸⁶ Así como en los discursos de nuestros participantes se manejó de forma equivalente los conceptos de violencia escolar y *bullying*, también Sánchez (2016) concluyó que “los sujetos entrevistados no han incorporado a su mapa referencias el concepto de “violencia en la escuela” [...] una explicación sería que el acoso escolar o *bullying* es del léxico común porque es un problema que ha tenido más difusión en distintos medios y sobre el cual han recaído la mayoría de los eventos que se suscitan en el plantel educativo (cabe la expresión: “todo el *bullying*”) y reducen un catálogo de eventos a una sola modalidad de violencia” (p. 196).

La discusión sobre el carácter intencional y no intencional de la violencia escolar es relevante al considerar que la literatura incorpora el elemento intencional como uno de los criterios para definir o identificar alguna conducta de violencia. Visto de este modo, pareciera que sólo se recupera la versión del emisor para constatar la existencia o no existencia de violencia. Sin embargo, es importante recordar que en una típica situación de violencia escolar se identifican el emisor-receptor y en muchos otros casos el emisor-receptor-observador.

Por lo tanto, manifestamos que en algunos casos el criterio intencional para catalogar un acto como violencia podría resultar reduccionista y sesgado dado que faltaría integrar el discurso y la voz de quién recibe el posible acto de violencia y el observador. Aún hay más: creemos que la existencia de un daño, afectación o herida debiera constituir el principal elemento para suponer un acto de violencia, y en consecuencia, recurrir a las voces de los involucrados para corroborar el supuesto; esto marcaría cierta independencia del carácter intencional o no intencional⁸⁷.

Por otro lado, respecto al género las mujeres reportaron una media ligeramente más baja en violencia escolar que los hombres, pero no hubo diferencias estadísticamente significativas. Se corroboró que la violencia escolar se incrementa a medida que se avanza en el grado escolar en secundaria al obtenerse diferencias estadísticamente significativas entre los grados escolares de primero (\bar{X} = 37.96, DE= 10.370) y tercero (\bar{X} = 44.95, DE= 12.588) (F = -6.985, sig. al 0.001) y entre segundo (\bar{X} = 38.32, DE= 9.139) y tercero (\bar{X} = 44.95, DE= 12.588) (F = -6.632, sig. al 0.001). Similarmente, en las cinco dimensiones de

⁸⁷ Un argumento que suma sentido a las conductas no intencionales de violencia escolar fue propuesto por Segato (2003) al decir que la violencia moral puede ejercerse “aunque no sea ni consciente ni deliberada” (p. 115). Ahora, con el interés de debatir la intersección de los elementos “normal” e “intencional” de la violencia escolar, nos parece que la afirmación de Zizek (2009) “cuando percibimos algo como un acto de violencia, lo medimos por un principio básico acerca de lo que es una situación «normal» no violenta [...]” (p. 83), podría ser un útil criterio diáfano para identificar y aclarar eventos de violencia escolar en situaciones donde abunda la duda o cuando se alude a recursos falaces de “normalidad” y “no intencionalidad”; este criterio aporta elementos para concienciar sobre el valor de establecer relaciones interpersonales pacíficas y la relevancia de incorporar la polifonía de los actores involucrados en episodios de daño físico, psicológico y social con la finalidad de encontrar consensos y disensos sobre las relaciones de normalidad, intencionalidad y no intencionalidad de los actos.

violencia escolar se presentaron diferencias estadísticamente significativas entre los dos pares de grados escolares mencionados.

De acuerdo a los resultados expuestos hasta este momento es necesario reflexionar ¿Qué está sucediendo en las secundarias estudiadas dado que a mayor grado escolar bajan los puntajes o valores de aprendizajes básicos de ciudadanía y se incrementan los puntajes de manifestación de violencia escolar?

En otro aspecto, el comportamiento de la variable violencia escolar indicó particularidades a nivel reactivos, dimensiones y por secundaria según el contexto de violencia.

A nivel porcentajes de respuesta por reactivo, el 23% de los estudiantes reportaron que en sus secundarias muchas veces o siempre *se insultan entre compañeros* (ítem 1) y casi la misma cantidad mencionaron que *se ponen sobrenombres molestos* (ítem 4); tipos de violencia que encajan en las dimensiones referidas en los discursos como “*violencia psicológica*” (GF2) o “*violencia verbal*” (EP3). Adicionalmente, las narrativas de los estudiantes expresaron que dichas violencias y otras más se aprenden “*dependiendo tu mamá y todos sus hábitos...*” (GF2).

Asimismo, 9% señalaron que *se producen agresiones físicas entre compañeros* (ítem 14), manteniendo vínculo con el relato de dos profesores “*se agarraban los hombres, se agarraban a golpes*” (EP1) y “*agresión ya sea física*” (EP5). El 6% dijo que muchas veces *hay robos de objetos o dinero entre alumnos* (ítem 17) y este mismo porcentaje apuntó que *los estudiantes faltan al respeto a sus profesores* (ítem 18).

En particular, esta última violencia sugiere tres ideas de reflexión y análisis. Una, la existencia de profundos cambios interactivos maestro-alumno porque la violencia vertical ejercida de antaño exclusivamente de los instructores o directores hacia los estudiantes como medida disciplinaria en la historia del sistema escolar (González, 2011; Meneses, 1998) puede verse como un anacronismo que ha perdido justificación y ganado rechazo

categorico. Al respecto y alineado con González (2011) estos cambios implicaron transiciones generacionales y principalmente denotan sensibilidad e imperativo social por instaurar nuevos códigos morales y normas que salvaguarden la seguridad e integridad de los estudiantes, códigos asentados, por ejemplo, en la Convención sobre los derechos del niño de 1989.

Dos, vinculado con el punto anterior, la pérdida de autoridad y respeto por la figura docente dado que ya no basta con la sola presencia del profesor para evitar posibles eventos de violencia entre estudiantes o de estos hacia profesores, sino que es necesario la implementación de otros ingredientes como la disciplina escolar y la promoción constante de un ambiente tranquilo de convivencia.

Tres, nuevas lógicas estudiantiles que exacerban lenguajes y conductas juveniles mediante violencias y confrontaciones verbales expeditas a toda insignia del orden como el director de escuela o los profesores, sin reparar en los posibles daños o consecuencias. En este sentido habría que revisar con detenimiento las situaciones específicas en que los estudiantes muestran actos de violencia con la intención de observar si obedecen a conductas espontáneas o si en cierto modo son para ellos nuevos códigos transitorios de defensa o desacuerdo ante la dinámica educativa y de conducta impuesta por el docente, la autoridad o todo lo que representa la escuela.

Para el análisis anterior sería necesario tener presente que “los estudiantes identifican como “escuela” el conjunto de prácticas representadas por sus maestros. Dada la heterogeneidad de prácticas, viven experiencias escolares diversas y enfrentan mundos culturales contradictorios. Se apropian de manera selectiva de ciertos conocimientos ofrecidos y crean estrategias para sobrevivir como estudiantes” (Rockwell, 2018, p. 320). Otros estudios sugieren que para afrontar o resistir los problemas familiares o la disciplina escolar algunos estudiantes se adhieren a pandillas escolares como formas de solidaridad (Zavaleta, 2020) o se involucran en relaciones de pares para ejercer microviolencias escolares (Zavaleta, 2020a).

En otro nivel analítico, las medias por reactivo indicaron los tipos de violencias con más y menor incidencia en las secundarias. En orden decreciente, las violencias que más se presentaron entre estudiantes fueron hablar mal, insultos, sobrenombres molestos, esconder pertenencias, preferencias por alumnos (ejercida por profesores), agresiones físicas y poner sobrenombres molestos a profesores. Y las violencias entre alumnos que menos aparecieron en el cuestionario fueron los robos, esconder, causar desperfectos o robar las pertenencias de los profesores, robar material de la escuela, amenazar con navajas, insultar a los alumnos (por parte de los profesores) y amenazar verbalmente a los profesores (por parte de los alumnos).

Otras violencias que no se recuperaron en el instrumento de violencia escolar, pero mencionadas en las narrativas fueron las *“humillaciones”* (GF1), *“es más la social de que excluyen a muchas personas”* (GF2), la *“violencia cibernética”* (GF1; EP1) o *“digital”* (EP4), el *“acoso sexual y violencia de género”* (EP1).

Algunas de estas violencias coincidieron con las identificadas por Sánchez (2016) en su estudio sobre violencia escolar en secundarias de Xalapa: Robos 13%, Golpes 16.9%, Burlas 24.2%, Acoso 4.2%, Acoso virtual 3.8%, Heridas físicas 5.1%, Abuso sexual .3%, Insultos 18.9%, Amenazas 10% y Narcomenudeo 1.7%. También, Zavaleta, Castillo y Cervantes (2020) en un trabajo realizado con adolescentes y jóvenes de entre 15 y 24 años de edad en Xalapa, anunciaron la presencia de diversos tipos de violencia en las escuelas: apodos molestos 73.9%, rumores negativos 75%, insultos a compañeros 61.7%, amenazas entre estudiantes 12%, peleas dentro de la escuela 45%, agresiones físicas en las cercanías de la escuela 30.8%, acoso sexual de profesores hacia estudiantes 10% y agresión de profesores hacia alumnos 6%. Y Dorantes y Domínguez (2019) mencionaron que las diez principales violencias cotidianas identificadas en una secundaria de Xalapa fueron: burlas, sobrenombres ofensivos, humillaciones, agresiones de los alumnos fuertes hacia los débiles, peleas entre compañeros, realizar cosas que no se quiere, amenazas, insultos a profesores, insultos a compañeros y robos.

En concreto, la violencia que más se manifestó en las secundarias de nuestro trabajo fue de tipo verbal dado que de los 8 reactivos que mostraron las medias más elevadas 4 pertenecen a la dimensión violencia verbal del alumnado hacia sus compañeros (de un total de cinco reactivos), lo cual, fue constatado al obtenerse la media ponderada más alta en esta dimensión (1.88). Quizá uno de los factores explicativos de la presencia de este tipo de violencia sea que “[...] la violencia verbal o psicológica entre compañeros, es poco visible y por tanto, rara vez sancionada por los profesores” (Sánchez, 2010, p. 140).

Referente al género, si bien no se encontraron diferencias significativas, en cuatro dimensiones de violencia escolar (violencia física indirecta por parte del alumnado, violencia física directa entre alumnos, violencia verbal del alumnado hacia el profesorado y violencia del profesorado hacia el alumnado) las medias fueron más altas en los hombres que en las mujeres y sólo en la dimensión violencia verbal del alumnado hacia sus compañeros fue más alta en las mujeres.

Las diferencias en la dimensión violencia verbal sugiere que las mujeres se distinguen por expresar violencias de tipo verbal y los hombres de forma física tal y como fue comentado en las narrativas: un estudiante relató “*o sea, no es violencia física, pero es una forma pues, se podría decir agresiva de llevarse con los compañeros*” (GF2), mientras que dos alumnas refirieron “*ahora sí, de contacto físico, de golpes, nada más eran los hombres, porque las mujeres nunca nos hemos llevado mal así de golpes...*” (GF2) y “*yo no los golpeo, les hago señas, pero no los golpeo, señas de lenguaje*” (GF4). A propósito, la Unesco (2017) reportó que las expresiones de violencia física y violencia verbal o psicológica fueron manifestaciones características de los chicos y las chicas, respectivamente.

Conclusiones del subapartado: las discusiones presentadas plantean que existe violencia escolar en las secundarias estudiadas, aunque efectivamente es poco frecuente. La violencia más recurrente es de tipo verbal y ésta es expresada principalmente por mujeres, mientras que los hombres se caracterizan por mostrar violencia física.

En el apartado 5.2.2 las narrativas de los profesores indicaron que una de las consecuencias de la violencia escolar es la tendencia a escalar, esto es, un acto de violencia se inclina a ser más grande (en frecuencia y gravedad) si no se atiende o corta desde la primera vez de ocurrencia. Por el lado de la normalización de la violencia, de acuerdo con Carbajal (2016) previamente se comentó que actos sutiles presentes en las relaciones como los apodosos transitan a conductas de juegos violentos y agresiones físicas de formas no percibidas que termina por aceptarse ese tipo de interacciones y no reconocer la presencia de violencia.

Por lo cual, permitir que los actos latentes de violencia (como palabras ofensivas, gritos, etc.) sean parte de las relaciones interpersonales y grupales orquestadas en la escuela podría ser la antesala de graves conductas de violencia. Entonces, se advierte la posibilidad de que el escalamiento y la normalización de la violencia escolar sean procesos paralelos o se refuercen mutuamente.

6.1.3 Violencia en contextos extraescolares (cuestionario sociodemográfico)

De las cinco violencias —robos, burlas, ofensas, golpes y amenazas— las que más sufrieron los estudiantes en espacios extraescolares fueron las burlas y las ofensas. Y el lugar donde mayormente ocurrieron dichos episodios fue la colonia de su escuela, seguida por la colonia donde viven y su casa (se resalta que estos dos lugares tuvieron porcentajes de ocurrencia muy parecidos).

Dichos porcentajes de violencias abrieron dos líneas de análisis: 1) previamente en la sección de resultados cuantitativos se comentó que los porcentajes de violencias sufridas por los estudiantes en la colonia de su escuela obtenidos mediante el Cuestionario Sociodemográfico (CS) fueron decisivos para cuestionar la clasificación de contextos de violencia emanada por la Secretaría de Seguridad Pública del Estado de Veracruz (SSPEV) y, en consecuencia, fue necesario elaborar una reclasificación de los contextos de violencia de ubicación de las secundarias con los datos hallados en este trabajo a través del CS. También, la reclasificación permitió disponer de elementos para discutir las distintas

violencias manejadas en la clasificación oficial y en la propia reclasificación en términos de influencia sobre la violencia escolar, lo cual, se realiza más adelante.

2) Los altos porcentajes de estudiantes que padecieron burlas y ofensas en su casa (incluso un mayor porcentaje de alumnos sufrió más burlas en casa que en la colonia donde vive) podrían enlazarse con las narrativas que consideraron a la violencia intrafamiliar como una de las “causas” de la violencia escolar, punto que se abunda en una sección posterior.

Por cuestiones de género, las mujeres padecieron más violencias que los hombres (sobre todo las de tipo psicológico como las burlas, ofensas y amenazas) en los tres lugares de ocurrencia (con la excepción de que los hombres sufrieron más golpes que las mujeres en la colonia donde viven y en la colonia de su escuela).

Es posible que estos porcentajes se relacionen al menos con tres razones que originan violentar a las mujeres: el género⁸⁸ (por el hecho de ser mujeres⁸⁹), la ideología machista (tratada más adelante) y la existencia —quizá entrelazado con los dos elementos señalados— de cierta percepción social de vulnerabilidad de las mujeres⁹⁰. Estos tres motivos podrían sintetizarse con la idea de Delgado (2017) al sostener que en una sociedad patriarcal son las mujeres quienes sufren más modalidades y tipos de violencias.

⁸⁸ Siguiendo a Lomas (2005) el género es “el conjunto de fenómenos sociales, culturales y psicológicos vinculados al sexo de las personas... es el efecto de un proceso social que transforma una diferencia biológicamente determinada (macho/hembra) en una distinción cultural (hombre/mujer)” (p. 261). De acuerdo con Rocha (2017) “cuando una mujer no corresponde al estereotipo de género en alguna de las áreas que supuestamente definen al sexo “femenino” se ejerce violencia de múltiples formas” (p. 67).

⁸⁹ De Beauvoir (2020) al plantear “si desde la más tierna edad, la niña fuese educada con las mismas exigencias y los mismos honores, las mismas severidades y las mismas licencias que sus hermanos, participando en los mismos estudios, en los mismos juegos, prometida a un mismo porvenir, rodeada de hombres y mujeres que se le presentasen sin equívocos como iguales...” (p. 414), sugiere el origen y a la vez la alternativa y relevancia de la educación en la infancia para modificar las persistentes percepciones y estereotipos de género.

⁹⁰ Azaola (2009) menciona que en la escuela se dan casos en que los docentes reproducen tratos diferenciados entre estudiantes reforzando ideas, percepciones y actitudes estereotipadas de los géneros ya que alumnas de secundaria argumentaron recibir un trato diferente por parte de sus maestras por ser débiles y delicadas, mientras que los alumnos refirieron por ser traviosos. Similarmente Hernández (2000) refiere “en la escuela, las niñas son socializadas de varias maneras, pero es a través del currículum oculto que aprenden a cómo establecer sus relaciones con el sexo opuesto: un mundo cimentado sobre demostraciones diarias de quién es el que manda, y en definitiva un mundo en donde se aprende a ser sumisa, porque sólo a través de esta actitud se conseguirá una supervivencia cómoda” (p. 78).

Estudios han afirmado que el género es uno de los elementos que está debajo de muchas expresiones de violencia contra la mujer (UNESCO, 2017), dado que dicha violencia es una de las manifestaciones preponderantes de la “construcción social de género que supone que los hombres son superiores a las mujeres” (Azaola, 2009, p. 121). Desde una perspectiva feminista, para Segato (2003) la violencia psicológica —o como lo prefiere la autora— la violencia moral⁹¹ que sufren las mujeres, implica el “conjunto de mecanismos legitimados por la costumbre para garantizar el mantenimiento de los estatus relativos entre los términos de género” (p. 107).

Conclusiones de este apartado: los resultados constatan que las mujeres sufren igual o más violencia que los hombres en los tres espacios de convivencia referidos. La familia señala cambios considerables respecto a sus funciones educativas tradicionales dado que al ser el lugar donde impera la violencia cae la duda y contraste respecto a su papel educativo. Si la familia dejó o está dejando de ser el primigenio lugar apacible, orientador, educador y amoroso por excelencia ¿Dónde, cómo y con quienes los niños, niñas y adolescentes encontrarán un símil reemplazo familiar?

6.2 Relaciones entre variables

6.2.1 Aprendizajes básicos de ciudadanía y violencia escolar

En el capítulo cinco se indicó la correlación significativa y negativa entre la sumatoria total de aprendizajes básicos de ciudadanía y violencia escolar (-.252, sig. al .001). El dato sugiere que, al incrementarse una variable, la segunda tiende a disminuir y en sentido contrario, lo cual, abonó elementos para a) alinearse con la literatura que indica que los temas de ciudadanía son importantes para atender los problemas sociales como la violencia

⁹¹ Segato critica que la violencia psicológica, moral o emocional sea tratada superficialmente en los códigos legales o analizada sólo como complemento de la violencia física o vista como los sucesos que anteceden al paso de la violencia física. Entre los tipos de violencia moral se encuentran “la ridiculización, la coacción moral, la sospecha, la intimidación, la condenación de la sexualidad, la desvalorización cotidiana de la mujer como persona, de su personalidad y sus trazos psicológicos, de su cuerpo, de sus capacidades intelectuales, de su trabajo, de su valor moral. Y es importante enfatizar que este tipo de violencia puede muchas veces ocurrir sin ninguna agresión verbal, manifestándose exclusivamente con gestos, actitudes, miradas” (Segato, 2003, p. 115).

y la violencia escolar (Eurydice, 2017, 2005; Debarbieux, 1997; Schulz et al., 2011; Caruso, 2007; Jaramillo, 2008; Giraldo-Zuluaga, 2015; Furlán y Spitzer, 2013; Sánchez, 2015; INEE, 2019, entre otros) y b) aceptar la segunda hipótesis de investigación: a mayores valores (puntajes) en aprendizajes básicos de ciudadanía tiende a ser menor la manifestación de violencia escolar entre estudiantes de telesecundaria.

Los tres elementos de correlación implicados —significancia, dirección y fuerza— permiten elaborar tres interpretaciones interrelacionadas a modo de hipótesis. Respecto a la *significancia* se puede suponer que los aprendizajes básicos de ciudadanía son una de las variables participantes en los procesos de violencia escolar. La *dirección negativa* fortaleció la expectativa e idea intuitiva inicial de que los mayores niveles o valores de aprendizajes básicos de ciudadanía se verían reflejados en menor manifestación de violencia escolar, así como la convicción y posibilidad de que educar en ciudadanía mejore las relaciones de convivencia. La *fuerza* de correlación —aunque débil— no es en absoluto una deficiencia que justifique rechazar o cuestionar la asociación, sino más bien recuerda el carácter contingente y multidimensional de factores, elementos y procesos que configuran los episodios de violencia escolar. En otras palabras “ningún factor por sí solo explica por qué algunos individuos tienen comportamientos violentos hacia otros...” (OPS, 2003, p.14).

Por lo anterior y a nuestro juicio, la correlación reportada y en particular la fuerza de correlación plantea que, en efecto, los aprendizajes básicos de ciudadanía se asocian con la violencia escolar, pero también sugiere “espacios” donde posiblemente entran otros aspectos o variables que median el desarrollo de la violencia escolar. En estos espacios hipotéticos cobran sentido las variables o dimensiones “causales” de la violencia escolar señaladas en las narrativas de los participantes.

Las dimensiones o narrativas “causales” de la violencia escolar (sintetizadas más abajo) sugieren elementos adicionales para comprender por qué algunos estudiantes manifiestan conductas de violencia escolar a pesar de haber mostrado altos valores o puntajes de aprendizajes básicos de ciudadanía y, al mismo tiempo, abundan lo que por sí

misma no puede decir la correlación significativa establecida entre las variables en cuestión. Esta multicausalidad concuerda con Kaplan (2006) al afirmar que existen diversos y particulares sentidos y prácticas relacionadas con la violencia al interior de las escuelas. Se relataron cinco “causas” agrupadas en dimensiones: 1) personal; 2) interpersonal; 3) familiar; 4) escolar; y 5) social.

1) Personal: en esta dimensión se refirió que algunos estudiantes podrían ejercer violencia debido a situaciones individuales y psicológicas como creerse superiores y la carencia de metas y proyecto de vida, así como por la apariencia física, el desempeño escolar y la condición socioeconómica de los compañeros. Sobre el tema de creerse superiores, en un estudio realizado con adolescentes y jóvenes estudiantes chilenos se encontró que uno de los sentidos que le atribuyeron a la violencia fue la búsqueda de superioridad en un grupo (García y Madriaza, 2005). Asociado con las metas y el proyecto de vida, Elias (1981) indica que la violencia se presenta cuando los jóvenes no disponen de tres cosas (o alguna) esenciales para ellos: perspectivas de futuro, un grupo de pares donde se sientan pertenecidos y un ideal o meta que le dé sentido a su vida.

Al respecto, en un trabajo cualitativo con estudiantes de cinco ciudades mexicanas con alto índice de criminalidad y violencia, Conde (2014) encontró que los alumnos asumen su futuro con incertidumbre, con pocas posibilidades de desarrollo y a veces hasta de supervivencia y que dichas ideas se fueron consolidando a través de la edad. De acuerdo con Patierno (2020) el problema de estas limitaciones de perspectiva podría llevar a los estudiantes a asumir que “sin anclajes ni proyección de futuro, no sería necesario construir condiciones pacíficas de convivencia” (p. 24). Por su parte, Debarbieux (1997) plantea que la falta de civismo (observada en acciones y conductas como la falta de respeto, las groserías, la pequeña delincuencia, el vandalismo) “es la relación de un caos posible, una pérdida de sentido y de confianza en sí mismo y en los demás” (p. 87).

Por lo mencionado, es posible que algunos estudiantes manifiesten a través de las conductas de violencia escolar mensajes subjetivos sobre la indisposición o dificultad para encontrar o construir algún motivo que le dé sentido a su vida personal, escolar, familiar o

social. Digámoslo de otro modo: es cierto que los actos de violencia escolar son inaceptables, pero también es pertinente considerar que la violencia escolar entre pares estudiantes pudiera ser un lenguaje que signifique auxilio, llamada de atención, voz inaudible de alguna carencia, necesidad, señal de que algo falta. A modo de ejemplo un estudiante narró que un compañero ejercía violencia “*porque sólo vivía con su abuela y su abuela no le prestaba atención y él andaba solo*” (GF2).

Por el lado de las narrativas que señalaron que ciertos estudiantes manifiestan conductas de violencia –específicamente de tipo social en la forma de exclusión– según la apariencia física y situación socioeconómica de los compañeros, pareciera que aquellos alumnos tuvieran algún tipo de idea o imagen prefigurada acerca de lo que son una apariencia física y condición socioeconómica “aceptables” o “valoradas”.

Esto podría indicar que “la violencia entre los adolescentes en las escuelas secundarias es un fenómeno que se presenta por la fractura de la significación hacia el reconocimiento del otro [...] (Carbajal, 2016, p. 105); es decir, el compañero alumno o el otro significa poco o nada y esta valoración la dicta su “aceptable” apariencia física o estatus socioeconómico (cuyos indicadores anunciados en las narrativas fueron quién es tú papá, dónde trabaja, la marca de computadora o el objeto que se posee porque “el tener ya no es suficiente”), lo cual, le hace candidato o no candidato a ser violentado. Se observa, pues, que la fractura de significado del otro está ligado a un deslizamiento de significado: *del ser a la apariencia y tener*. Entonces, estos dos elementos, la apariencia y el tener, emergen como los posibles criterios que guían la conducta de algunos estudiantes. Lagunes (2014) explica que ahora el ser se identifica con cuánto dinero o bienes materiales se tiene y esta cuantificación de la dignidad de las personas es efecto del mercado globalizado.

De acuerdo a estos criterios que basan el valor de las personas en ponderaciones económicas cabe preguntarse y reflexionar ¿En dónde y cómo algunos estudiantes construyen estos valores de ruptura y deslizamiento de significado de lo humano que contrastan con los aprendizajes básicos de ciudadanía? ¿Qué falta para que los aprendizajes

básicos de ciudadanía impacten en la vida de los alumnos de modo que cuestionen el valor del aparecer y tener y vuelvan a apreciar el genuino valor del ser, del otro, de lo humano?

En este punto la dimensión personal y social se entrecruza, las demarcaciones de lo individual y lo público pierden nitidez y se nutren bidireccionalmente. Es cierto que los sentidos, significados o proyectos de vida de los estudiantes son elaboraciones personales, pero también es verídico que se construyen con base en los elementos presentes en la vida pública y social. Entre los ejemplos que inundan se encuentra la importancia del trato respetuoso y tolerante en el desarrollo de sociedades democráticas que se inculca y ensaya en las clases de formación cívica y ética con la antípoda cotidiana de que algunos estudiantes experimentan violencia en sus propias escuelas, el contexto o en casa. Por lo tanto habría que reflexionar ¿Qué proyecto de vida o ideas o concepciones de hombre, del otro, de educación, familia o sociedad pueden construirse bajo condiciones de violencia?

De acuerdo con Bruner (1999) la cultura plantea o postula lo que es una forma de vida buena, útil, o las razones por las que merece la pena vivirla (vinculado con nuestro tema, por ejemplo, llegar a ser un ciudadano respetuoso y tolerante con los demás, participativo en los asuntos públicos, promotores de los derechos y deberes, etc.) y cómo los estudiantes, individuos, personas o ciudadanos se adaptan o cumplen esos requerimientos con base en los recursos o condiciones que ofrece la propia cultura. Por consiguiente, surge una cuestión ¿culturalmente se están ofreciendo los recursos y condiciones adecuadas para fomentar en los estudiantes una cultura pacífica? En palabras nuevamente de Elias “¿No se podría hacer más para procurar que se amplíen las posibilidades de una vida que tenga algún sentido para los jóvenes, para las personas de la generación más joven?” (1981, p. 151).

También en la dimensión personal se destacó la relevancia de habilidades socioemocionales como una de las opciones para atenuar los actos de violencia escolar, tal y como fue reseñado por una profesora “*la importancia incluso desde la primaria enseñarles el autocontrol, el cuidado de sí mismo... y el amor propio*” (EP4).

2) Interpersonal: aquí las narrativas asociaron la violencia escolar con las aglomeraciones o grupos amplios de alumnos, llamar la atención, el interés de formar parte de un grupo, como respuesta o reacción conocida como el “desquite” y por los prejuicios y estereotipos. Con relación a la aglomeración se subrayó la existencia de poca violencia escolar efecto de las medidas sanitarias pospandemia que redujeron las interacciones físicas en el regreso a clases presenciales.

Esta narrativa casa con los resultados de un estudio antecedente de violencia escolar en secundarias de Xalapa al plantear que las situaciones de violencia se dan en donde hay mayor interacción entre estudiantes —aunque el profesor esté presente— principalmente en el salón de clases 38.6%, pasillos 27.4% y patios 25.1% (Sánchez, 2016).

Respecto a los discursos que sugieren que se ejerce violencia escolar para llamar la atención o por el interés de formar parte de un grupo, hasta donde nosotros podemos comprender podría ser señal y síntoma de necesidades afectivas y sociales de los alumnos, mismos que intentan transmitir tal mensaje a través del lenguaje de la violencia y en consecuencia es plausible estar frente códigos y significados alternos de violencia. Por ello, tal vez algunos estudiantes perciban a la violencia como un medio de expresión subjetiva, símbolo de inconformidad o manifiesto a ser tratados y considerados como personas que habitan en el mundo y la escuela. Parece que los estudiantes aclamen a la autoafirmación y la pertenencia a un grupo como los criterios decisivos de su actuar a pesar de saber que la violencia dañe, hiera o vaya en contra de los valores, normas sociales y derechos individuales.

En conexión con estos supuestos, la incompreensión, falta de interés o incapacidad de los adultos para atender las necesidades y problemas personales y escolares de los adolescentes estimulan a que éstos vean a los grupos de compañeros como el principal referente de identidad (Patierno, 2020); de ahí la intención decisiva de formar parte de grupos de iguales aun cuando la pertenencia o inclusión suponga ejercer actos de violencia. Sánchez (2010) sostuvo que “los motivos por los que se intimida a las víctimas obedecen a la necesidad de distinción o afirmación en grupo” (p.140).

Carbajal (2016) fue clara al decir que “la violencia toma diferentes significados, mismos que se aplican en la vida cotidiana de los sujetos [...]” (p. 104). O sea, visto desde este ángulo la violencia escolar no es asocial, sino social, dado que podría entenderse como un modo específico de establecer normas y códigos de interacciones entre alumnos, una forma de edificar sub-culturas con éticas propias (García y Madriaza, 2005). Esto no implica apología de la violencia, más bien plantea la conveniencia de estar abiertos a los diferentes sentidos y significados de la violencia escolar para captar su identidad y talón de Aquiles.

Por el lado de las narrativas que relacionaron los actos de violencia escolar con el llamado desquite, estudiantes chilenos expresaron vivir la violencia como catarsis mediante acciones de desquite permitiéndoles liberar energía negativa que les afecta mentalmente (García y Madriaza, 2005). En otro estudio se explicó la violencia escolar por las concepciones de estereotipos, los cuales, han sido considerados uno de los móviles de las prácticas de violencia escolar (UNESCO, 2017).

3) La familia: esta dimensión fue asociada por todos los participantes como la principal “causa” de la violencia escolar. Se mencionaron tres aspectos entrelazados: I) la educación en valores y comportamientos en casa; II) la violencia intrafamiliar; y III) las características familiares.

I) La educación en valores y comportamientos en casa. El principio de aprendizaje que imperó en esta subdimensión es que los valores o la violencia se aprenden por la costumbre y el hábito⁹². Al respecto un estudiante expuso “*tú siempre así escuchando groserías pues te acostumbras*” (GF2), donde cobra relevancia el postulado “todas las manifestaciones humanas similares de violencia no son impulsos puros; son hábitos formados bajo la influencia de la asociación con otras personas que ya tienen hábitos y que los muestran en la acción [...] en una violencia con intención” (Dewey, 2014, p. 76). En

⁹² En este punto se coincide con Zavaleta (2018) al mencionar que “la violencia es un juego social que puede interiorizarse con diferentes grados de conciencia en la vida diaria mediante hábitos compartidos” (p.169).

este caso la imitación o reproducción sería el criterio anidado en las manifestaciones de violencia escolar.

Asimismo, una profesora relató “*es en la familia, ahí es donde se da lo primero y es un poquito difícil tratar de cambiar esas conductas*” (EP2), lo cual, es particularmente importante por sus implicaciones educativas: supongamos que un hijo o estudiante aprende o incorpora en casa resolver los conflictos⁹³ mediante el uso de la violencia, entonces, ¿cuáles serían las posibilidades reales de la escuela para modificar esa disposición y conducta?

II) La violencia intrafamiliar⁹⁴. Se narraron cuatro consecuencias de sufrir o estar expuestos a la violencia en la familia: aprender conductas de violencia, ver, asumir y ejercer violencia como una manera de defenderse, manifestar violencia escolar como una forma de desahogo de la violencia en la familia y normalizar las expresiones de violencia. Zavaleta (2019) comenta que “los individuos, jóvenes o adultos, actúan violentamente o se involucran en actos violentos o de mediación de conflictos a escala individual, según sus experiencias con sus padres, profesores, hermanos mayores, familiares, amigos en la escuela o quienes comparten gustos construidos [...]” (p. 36).

⁹³ Arias (2008) refiere “la naturaleza cultural del ser humano lo hace inevitablemente conflictivo, porque como ser social convive con otros, porque como ser racional tiene que tomar decisiones, porque como ser político debe ponderar el interés personal y social. El conflicto no necesariamente genera violencia. Ésta, como expresión agresiva, puede ser una de sus manifestaciones, pero no la única” (p. 154). Por su parte, Wieviorka (2006) menciona “la violencia [...] es lo contrario de una relación conflictiva. La violencia no es el conflicto; es el no conflicto” (pp. 242-243). Similarmente “no todo conflicto es violento” (Zavaleta, J. A., comunicación personal, 18 de junio de 2023). Por consiguiente, resulta particularmente relevante enseñar a los hijos y estudiantes: a) es posible que en las relaciones interpersonales y colectivas escolares y extraescolares emerjan conflictos; b) los conflictos tienen solución pacífica; y c) el conflicto no equivale a violencia y en muchos casos ésta impera cuando el diálogo, la tolerancia, la comunicación, el acuerdo y la negociación estuvieron ausentes en la dinámica conflictiva. Por lo tanto, el asunto educativo es formar disposiciones y capacidades para solucionar conflictos de manera pacífica.

⁹⁴ Zavaleta (2018) plantea que en las prácticas cotidianas de violencia subyacen lógicas de violencias predominantes y a éstas, formas de violencias relacionadas. Esta afirmación indica que los estudiantes que recurrentemente padecen violencia escolar también podrían estar experimentando otras violencias en otros espacios. Además, el planteamiento de dicho autor amplía el debate para reflexionar y analizar las figuras del agresor y el agredido: es posible que tanto el estudiante que ejerce como el que sufre violencia escolar estén experimentando violencia en la familia o en otros círculos. Por lo cual, sería relevante que los estudios de violencia escolar se encaminen a descifrar cuáles son las violencias predominantes y cuáles las violencias asociadas que viven los alumnos, quiénes son los agresores, en dónde se dan y cuáles son los procesos, mecanismos o elementos que hace que los estudiantes que experimentan violencia respondan de manera diferente: algunos como victimarios y otros como víctimas.

III) Por las características familiares. Se mencionó que la violencia escolar puede estar relacionada con la baja escolaridad de los padres de los estudiantes, si viven con uno o ambos padres o padrastros, a qué se dedican y a cuestiones socioeducativas como la atención y orientación que reciben los hijos de sus progenitores. Sin embargo, los datos cuantitativos no sugirieron relaciones o algún patrón definido entre el nivel de escolaridad de los padres o con quienes vivían los estudiantes (con papá y mamá, sólo con mamá o sólo con papá) y los valores o puntajes de aprendizajes básicos de ciudadanía y violencia escolar.

Estos indicios podrían señalar que la escolaridad de los padres no sea por sí misma un factor determinante, por ejemplo, para que los hijos o estudiantes dispongan o muestren altos aprendizajes básicos de ciudadanía o menor tendencia a desarrollar conductas de violencia y violencia escolar. O sea, estos resultados advierten la confluencia de otros elementos y procesos que apoyan o debilitan la tarea educativa. La narrativa de un profesor indicó aspectos importantes en la educación de los hijos *“creo que tiene mucho que ver el hecho de la desintegración de las familias... me refiero a que ya no existen las condiciones de antes de que se sentaban a platicar, a cenar en familia y todo el mundo convivía”* (EP7).

Estas narrativas —sobre los tres aspectos familiares— tienen sentido al considerar que la OPS (2003) destacó que “los compañeros, la pareja y los miembros de la familia tienen el potencial de configurar el comportamiento de un individuo y la gama de experiencias de este” (p. 14), al grado de “... presenciar actos violentos en el hogar o sufrir abuso físico o sexual puede condicionar a los niños o adolescentes de tal modo que consideren la violencia como un medio aceptable para resolver los problemas” (OPS, 2003, p.27). En esta misma lógica Azaola (2009) sostiene que “en la familia se aprende a reconocer y respetar o no los derechos de las demás personas y se transmiten las expectativas y conductas esperadas para cada uno de sus miembros, muchas de éstas relacionadas con el sexo al que pertenecen...” (p. 18).

Adicionalmente, en otros estudios se ha sugerido que las expresiones de violencia escolar guarda relación con la violencia en casa (UNESCO, 2017; Turanovic y Siennick,

2022). Entre las conclusiones de Sánchez (2016) se encuentra que “los docentes responsabilizan a la familia de la conducta de los estudiantes. Atribuyen al hogar fragmentado el fracaso académico de un joven e identifican en él la causa de su actitud violenta, ya sea por ausencia de formación de valores o como práctica que aprende en el interior de su hogar y lo lleva consigo a la escuela” (p. 200).

Que los discursos hayan señalado a la familia como la principal “causa” de la violencia escolar lleva implícita la idea de que se concibe como la institución medular en la cuestión de educación ciudadana de los hijos. Por ello, sería adecuado reconocer que “todo tipo de aprendizaje que el niño encuentra en la escuela tiene siempre una historia previa” (Vygotski, 1988, p. 130) y en este sentido resultaría sumamente constructivo que en la primera socialización ofrecida en casa se afianzaran conocimientos, actitudes, valores y conductas ciudadanas que posteriormente fueran reforzadas y profundizadas en la escuela.

El logro de esta congruencia educativa inter-institucional traería beneficios y facilidades para que cada institución —a su manera— desempeñara sus funciones educativas de acuerdo a sus posibilidades, pero sobre todo —y me parece sería lo esencial— ayudaría a evitar que los estudiantes mostraran situaciones, actitudes y conductas de choque, desconcierto, duda o subestimación de los aprendizajes básicos de ciudadanía y otros aprendizajes. Zavaleta (2019) fue explícito al señalar que “[...] la coacción institucional se fragmenta cuando las/los jóvenes sostienen una relación débil con la familia en tanto grupo” (p.29).

4) Escolar: fue una subdimensión aludida sólo por las narrativas de profesores. Se enfatizó el manejo inefectivo del grupo, el ausentismo del profesor en el aula, la falta de un ambiente escolar adecuado y las deficiencias en la educación ciudadana como los elementos que dan paso a los comportamientos de violencia escolar. Asociada con el manejo inefectivo del grupo, “la disciplina escolar, en su variedad de matices, se convierte en un elemento clave para la convivencia y para la conservación mínima del orden en una institución escolar” (Sánchez, 2016, p. 156). Es relevante comentar que ningún participante aludió en sus discursos la creación, uso o importancia de los reglamentos escolares como

mecanismo para regular u ordenar la conducta o convivencia en sus centros escolares o para prevenir situaciones de violencia escolar.

Sobre la vertiente de la educación ciudadana en el espacio escolar parece que no está impactando favorablemente en la convivencia de los estudiantes. Por ejemplo, en el trabajo de Salinas y Valdez (2017) se encontró un proceso contradictorio: los estudiantes de secundaria sostuvieron que en la asignatura de formación cívica y ética se propician valores como el respeto, tolerancia, solidaridad, entre otros, pero contrario a estos aprendizajes se hace presente la violencia en la vida escolar dentro y fuera del aula. Igualmente, en el trabajo de Sánchez (2016) se concluyó que la materia de formación cívica y ética no beneficia construir ciudadanía y valores que se vean implementados en las relaciones de convivencia de los estudiantes.

Las situaciones apenas señaladas en los estudios de Salinas y Valdez (2017) y Sánchez (2016) junto con los hallazgos de este trabajo indicaron que, aunque los estudiantes poseen altos valores de aprendizajes básicos de ciudadanía hubo indicios de manifestaciones de violencia escolar, lo cual, invita a repensar la forma de enseñar y el currículum escolar asociados con los aprendizajes básicos de ciudadanía.

Al respecto, los dos argumentos que se proponen es que la enseñanza de los aprendizajes básicos de ciudadanía, en primer lugar, podría carecer de suficiente acentuación ética que impide penetrar en la sensibilidad y humanidad de los estudiantes y, en segundo lugar, es posible que la implementación del curriculum de ciudadanía presente incongruencias impulsando a que los estudiantes pongan en “entredicho”, cuestionen, duden o no vean la aplicabilidad de dichos aprendizajes. El refuerzo de ambos argumentos podría resultar en aprendizajes básicos de ciudadanía desarticulados, sin fondo vital, con pocas posibilidades de ser aprehendidos por los propios estudiantes⁹⁵ y en consecuencia nulo o débil desarrollo de predisposiciones y prácticas ciudadanas en su cotidianidad personal y escolar.

⁹⁵ Nos adherimos a la idea de que el profesor no forma los valores; él sólo ayuda creando situaciones o condiciones para que los propios estudiantes formen, desarrollen o adquieran los valores y los aprendizajes básicos de ciudadanía (Latapí, 2003).

El primer argumento —la didáctica o forma de enseñar— se dirige a la falta de incorporación, pobreza o limitaciones para relacionar y enfatizar los aspectos morales en los procesos de enseñanza de los aprendizajes básicos de ciudadanía. Sobre el particular una narrativa señaló incisivamente la importancia de enseñar “... *la consciencia, pues ser responsable de tus decisiones, todo lo que hagas tiene siempre consecuencias*” (EP4), la cual, en términos de Cortina (2000) alude a la *imputabilidad*⁹⁶ —anotada en la sección 3.4— como uno de los ladrillos que forman la estructura o acción moral. Por lo tanto, quizá no se esté fomentando en los estudiantes la capacidad de autoobservar y autoreflexionar las consecuencias de sus propias decisiones y comportamientos, tal vez no se promueve hacer ver que las acciones individuales tienen consecuencias e impactos en lo personal, interpersonal y colectivo.

Además, como complemento del aspecto moral mencionado el proceso de educar en aprendizajes básicos de ciudadanía no se limita a conocer, ver o aprender los derechos y los deberes individuales, las leyes o tratar de fomentar la responsabilidad, sino que es esencial inculcar reflexiva y de forma argumentada los fundamentos éticos de esos aprendizajes o actos. Pero se debe tener presente que si bien la formación ética tiene un claro componente reflexivo-intelectual, también incorpora contenidos sociales, afectivos y de valor (Latapí, 2003). Bajo esta idea, Marí et al., (2016) plantean que “la educación ciudadana implica así mismo una posición ética respecto de aquello que es necesario aprender y aprender a hacer en comunidad [...]” (p.67).

Sobre el asunto del sustento ético en la sección 3.4 se concibió junto con Cortina (2000) que uno de los contenidos éticos de fundamentación de los aprendizajes básicos de ciudadanía y de la conducta humana es el reconocimiento de la dignidad de la persona. En concordancia nos mueve el planteamiento De Beauvoir (2020) al decir “el hecho de ser un

⁹⁶ Sobre el término Adela Cortina menciona que todas las decisiones y acciones siempre tienen consecuencias, en primera instancia porque se va generando la predisposición a seguir eligiendo en ese sentido, por eso son importantes en la vida personal y pública (Sulycastrom, 2016). Entonces, la primera consecuencia del estudiante que actúa violentamente es desarrollar cierta predisposición a actuar o decidir en el futuro de la misma manera. Sobre este punto resulta fundamental el planteamiento de Latapí (2003) cuando menciona la necesidad de articular las éticas personal y pública, esto es, promover ciertos valores y normas esenciales a nivel individual como la solidaridad que facilite el buen funcionamiento de una ética colectiva, social.

ser humano es infinitamente más importante que todas las singularidades que distinguen a los seres humanos...” (p. 415). Por ello es que “enseñar ética es enseñar saberes que permitan fundamentar y universalizar racionalmente principios de valoración y normas para la acción” (Cullen, 2013, p. 31).

Otra posible limitación didáctica es la atención prioritaria de la dimensión cognoscitiva en los procesos de educación ciudadana, dejando en segundo plano o ignorando la dimensión afectiva y conductual. Así lo relató un profesor cuando argumentó que en las clases de formación cívica y ética “*se ha desvinculado la parte afectiva*” (EP7), lo cual, remite a una deficiencia si se asume que respetar y seguir las normas, reglas y valores de convivencia requiere del lado afectivo que produce experiencias de sentimiento de esos valores (Tourriñan, 2013).

De este modo es posible que no se esté considerando que la formación de valores lleva unidos los aspectos cognoscitivos (conocer), afectivos (emoción) y apetitivos (voluntad) y, en consecuencia, es vital entender que la adquisición de conocimientos y la asimilación de valores poseen una naturaleza diferente que requieren tratamiento educativo distinto en los objetivos que se proponen, la planeación curricular, los métodos de enseñanza y la evaluación (Latapí, 2003). Relacionado con esta afirmación de acuerdo con Maturana y Paz (2006) a nivel biológico-químico cerebral los estudiantes están preparados para distinguir y aprender tres elementos presentes en toda relación o convivencia establecida: lo emocional, el razonar y el hacer.

Una última observación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje se refiere a las pocas oportunidades escolares para implementar los aprendizajes básicos de ciudadanía. En pocas palabras, en la escuela parece que la promoción de los temas de ciudadanía se enseña prioritariamente mediante la información-teoría y se desplaza en segundo lugar la realización-práctica.

El discurso de un estudiante fue claro “*lo que te enseñan no te sirve porque no te dan así una educación a fondo de que te digan cómo actuar o algo así, sólo abarca lo que*

te dicen los libros...” (GF2) y el de una profesora “*ya en este bloque dos estamos viendo las cuestiones de conflictos, solución de conflictos y cosas así, pero a veces es tan teórico*” (EP6). Estas narrativas en parte explican que en el instrumento para medir los aprendizajes básicos de ciudadanía el 38% de los alumnos respondieron que *no han sido informados sobre qué hacer cuando alguien no respeta sus derechos* (ítem 34).

Dichos resultados exponen una ruptura con dos ideas centrales de este trabajo vistas en la sección 3.4: la lógica de los aprendizajes básicos como soportes culturales para resolver problemas de la vida cotidiana⁹⁷ y la convicción de que los aprendizajes básicos de ciudadanía se desarrollan bajo el principio pedagógico “aprender haciendo” (Dewey, 1998; Barba, 2007). Entonces, parece claro la ausencia de una pedagogía adecuada para promover los contenidos de ciudadanía ya que “el carácter pedagógico íntegro de los valores exige que puedan ser realizados, después de ser elegidos” (Tourrián, 2013, p. 37).

Por consiguiente, una consecuencia social de la acentuación teórica y débil operatividad de los aprendizajes de formación cívica y ética en la escuela es que posiblemente no se está formando a los estudiantes para afrontar los problemas, dilemas y situaciones sociales. La falta de disposición de aprendizajes básicos de ciudadanía con significado aplicable en la vida de los alumnos los haría vulnerables y propensos a tomar decisiones incorrectas como el enrolamiento con personas que practican conductas de violencia o que se vean “tentados” a inmiscuirse en pandillas o células delictivas⁹⁸. Nos parece que atender esta cuestión es de vital importancia al considerar que el contexto de violencia está ahí afuera⁹⁹, con el hartazgo de delitos, violencias y perpetradores, conocidos

⁹⁷ En las narrativas de los profesores se reconoce reflexivamente que los aprendizajes de formación cívica y ética son importantes en las relaciones de convivencia “en lo académico y en la vida diaria” (EP3) y en la “solución de conflictos” (EP6). Sin embargo, parece que en las escuelas no se están ofreciendo a los estudiantes las herramientas suficientes que les permitan disponer y operar los aprendizajes básicos de ciudadanía en su acontecer cotidiano.

⁹⁸ En este punto se hace referencia exclusivamente a las decisiones y acciones voluntarias de los menores de edad por integrarse a alguna célula delictiva o pandilla. Los “levantones” y “reclutamiento forzado” que emplea el crimen organizado para integrar a los menores a sus filas van contra la voluntad de las víctimas.

⁹⁹ En un tono divertidísimo Kant (2008) menciona que si alguien desearía no encontrarse alguna vez con una mala persona o compañía tendría que abandonar el mundo. Esta idea, aplicada a nuestro tema, le daríamos un giro para afirmar que la violencia está en todas partes —contexto de escuela y de casa, escuela, casa, etc.—, por lo cual, tres deberes que se tiene con los NNA, hijos o alumnos es proporcionarles herramientas para que: uno, sepan distinguir y no elijan ser parte de una mala compañía; dos, no opten por el ejercicio de la

y desconocidos, esperando arropar y coludir a los niños, niñas y adolescentes desnudos de ciudadanía.

El segundo argumento de la educación ciudadana —currículum escolar— atañe a lo que indicó Gimeno (1997a) debiera preguntarse o auto juzgar ¿son congruentes las prácticas de educación ciudadana en la escuela? Debido a que en el currículum oficial o formal están plasmadas buenas intenciones en la forma de objetivos, finalidades y contenidos que han de ser fomentados en las escuelas. Por ejemplo, en los documentos oficiales es recurrente la retórica de favorecer los valores democráticos como la participación, la tolerancia o una buena convivencia, pero muchas veces se observan situaciones —currículum real— donde la propia escuela no propicia la participación estudiantil o incluso los mismos docentes faltan al respeto a los alumnos socavando las posibilidades de una convivencia pacífica y formación ciudadana.

Respecto al currículum oculto, dos formas tácitas por las que se transmiten enseñanzas de ciudadanía fueron resaltadas por Latapí (2003) “el estilo de organización de la escuela y del aula... son también factores determinantes de la formación en valores” (p. 97) y Gimeno (1997b) “el método [pedagógico] no sólo es una forma de enseñar, sino un modelo de comportamiento físico, social, intelectual y moral para el alumno, una forma de comunicación con la cultura” (p. 222). En suma, el currículum escolar tiene ventanas por donde habría que analizar constantemente si las prácticas escolares principalmente de los actores que tienen la encomienda de educar —expresadas en el decir, hacer y ser en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula y en las actividades o eventos dentro de la institución, etc.— se dirigen como unidad hacia el horizonte de la formación ciudadana.

En conclusión, los dos argumentos señalados —la didáctica empleada para propiciar los aprendizajes básicos de ciudadanía y el currículum de ciudadanía— podrían ocasionar que los aprendizajes básicos de ciudadanía no provoquen mella en los estudiantes, es decir, que la adquisición de esos aprendizajes no genere cambios en las ideas, actitudes y

violencia; y tres, se defiendan y exijan su valía como personas humanas mediante los derechos. Los aprendizajes básicos de ciudadanía se asumen como los utensilios versátiles que podrían cubrir estas tres funciones.

comportamiento, que no se formen disposiciones para actuar en correspondencia. De ahí que, —como se ha expuesto— persistan ciertas conductas de violencia escolar aunque los estudiantes hayan mostrado *cognoscitivamente* altos niveles en dichos aprendizajes.

Y una de las explicaciones plausibles de este fenómeno es que los aprendizajes no alcanzan lo suficiente para desarrollar hábitos y conductas pacíficas porque no poseen el pegamento adecuado descrito: *afectivo, volitivo, conductual, moral y ético*. Pero, se resalta, los aprendizajes podrían no ser el problema, sino los procesos didácticos y curriculares desplegados junto con otros fenómenos y procesos familiares y sociales que rebasan la dinámica escolar.

5) Social: en esta dimensión se narraron la violencia en el contexto (tratada en una sección posterior), la incongruencia institucional, el machismo¹⁰⁰ y las desigualdades socioeconómicas como posibles apuntaladores de la violencia escolar. Sobre la incongruencia en las instituciones Condry (1998) menciona:

Los influjos primarios que los niños experimentan —la familia, los compañeros, la escuela y la televisión— operan juntos. Los niños no son muy capaces de separar lo que aprenden en esos diversos contextos. Más bien, la utilidad de la información obtenida en uno de ellos depende en parte de lo que aprende en los otros. Sin el apoyo de la familia, gran parte de lo que sucede en la escuela perdería importancia. Si la escuela fuera más eficiente, la televisión

¹⁰⁰ De acuerdo con Castañeda (2007) “el machismo se puede definir como un conjunto de creencias, actitudes y conductas que descansa sobre dos ideas básicas: por un lado, la polarización de los sexos, es decir, una contraposición de lo masculino y lo femenino según la cual no sólo son diferentes sino mutuamente excluyentes; por otro lado, la superioridad de lo masculino en las áreas consideradas importantes para los hombres [...] constituye toda una constelación de valores y patrones de conducta que afecta todas las relaciones interpersonales, el amor y el sexo, la amistad y el trabajo, el tiempo libre y la política... Este conjunto incluye la pretensión del dominio sobre los demás, especialmente sobre las mujeres” [...] (p. 26); la misma autora menciona “el machismo y la violencia no necesariamente van de la mano, pero sí existe entre ellos cierta correlación. La violencia contra las mujeres se da más en las sociedades en las cuales prevalece el machismo, porque éste le sirve de trasfondo ideológico” [...] (p. 329). “El maltrato de todo tipo —físico, sexual, emocional, económico— [...] entre otras cosas, sirve para perpetuar la dominación del hombre sobre la mujer y la desigualdad de género” (Castañeda, 2007, p. 332). Por su parte, Lomas (2005) indica que el sistema patriarcal de la dominación masculina y sus diversas violencias vinculadas son el producto cultural de las formas específicas de entender, construir y reproducir las relaciones entre hombres y mujeres en todos los ámbitos sociales con base en dos afirmaciones falsas: la naturaleza superior de los hombres y concebir las relaciones heterosexuales entre hombres y mujeres como las únicas normales y naturales.

no sería tan poderosa. Los compañeros ejercen su influjo y su poder en la medida en que la familia y la escuela no ejercen el suyo (pp. 70-71).

Por su parte, Sánchez (2016) reportó la narrativa de un director de secundaria “considero que en el hogar [los valores], poco se han practicado, entonces, el niño se encuentra en una encrucijada, dice, en la escuela tratan de formarme así, en el hogar de otra forma y cuando es “libre” es totalmente diferente, entonces ahí el niño no encuentra qué hacer” (p.172). García (2008) menciona que a los hijos/estudiantes se les provoca problemas en su socialización dada “la discontinuidad entre el capital cultural interiorizado en la familia y el capital cultural ofrecido por la escuela” (p. 110).

Igualmente, en un estudio con adolescentes y jóvenes de colonias periféricas de Poza Rica, Xalapa, Veracruz y Coatzacoalcos, los participantes indicaron que en formación cívica y ética se tratan situaciones y problemas actuales, pero tienen escaso impacto en las relaciones cotidianas de convivencia ya que no se realizan ni se refuerzan en los diferentes lugares de socialización como en casa (Zavaleta, 2020). Por lo mencionado resulta significativo valorar la conveniencia de construir un puente de comunicación entre la educación ciudadana ofrecida en la familia y la que aporta la escuela con la idea de dirigirse hacia la misma dirección.

Por otro lado, las narrativas plantearon que las desigualdades socioeconómicas ofrecen las condiciones para la instauración de la violencia y la violencia escolar. Sobre el tema Kaplan (2009) mencionó que las violencias en las escuelas únicamente pueden ser comprendidas asumiéndolas como parte de procesos de fragmentación, descivilización y desigualdades sociales y escolares. La OPS (2003) resaltó “la importancia de la supervisión de los padres, la estructura familiar y la situación económica como factores que contribuyen a determinar la prevalencia de la violencia juvenil” (p. 37).

En otro trabajo los discursos explicaron el problema de la violencia escolar “...por la precariedad económica de las familias, la vulnerabilidad social marcada por el entorno, las relaciones conflictivas a nivel familiar y entre vecinos, así como la desintegración de las

familias que tiene como consecuencia principal la desatención de los hijos...” (Sánchez, 2016, p. 174). También, directores y maestros indicaron que los problemas del medio social y familiares son las principales razones por las que algunos estudiantes muestran conductas de violencia escolar (Furlán, 2005).

En concordancia con lo anterior una de las narrativas enfatizó la impartición desigual de la justicia legal —proceso paralelo o consecuencia de la desigualdad socioeconómica—, la cual, podría constituirse como una de las debilidades estructurales que exacerbaban los procesos de violencia *“veo casos de homicidios, casos de violaciones y a veces si agarran al culpable no va a dar a la cárcel porque tiene dinero o acaba siendo familiar de alguien importante... la ley no es pareja. Tal vez no es asunto de ley, sino también de educación”* (EP1).

Enlazado con este discurso en una de las primeras secciones de este documento (1.3) se señalaron al menos tres aspectos que definen la cultura de la legalidad de los ciudadanos veracruzanos: a) un sentimiento de desconfianza hacia las autoridades que se encargan de la impartición de justicia debido a la efervescencia de actos de corrupción y poca ética en sus funciones; b) el desconocimiento de sus derechos; y c) la incapacidad de reconocer la importancia de acatar leyes como uno de los mecanismos para vivir colectivamente en paz (Andrade, 2015).

Además, las fallas estructurales en la procuración de justicia en el estado de Veracruz socavan las posibilidades de construir ciudadanía y amenaza el desarrollo de la democracia dado que minimiza el potencial actoral de los ciudadanos y el cumplimiento de sus derechos civiles más básicos (Olvera y Rodríguez, 2015). Las deficiencias en la cultura de la legalidad y procuración de justicia parecen advertir la conformación de un patrón cíclico con la violencia en el sentido de que ésta *“suprime el Estado de derecho, la ley, es decir, la convivencia social según reglas debatidas y consensuadas”* (Onetto, 2005, p. 1124) y estas debilidades a su vez permiten el acomodo y crecimiento de la violencia.

Es importante considerar que la aplicación desigual de la ley también podría estar vinculada con cuestiones de género tal como lo postula Segato (2003):

La ley se quiere igualitaria, una ley para ciudadanos iguales, pero percibimos la estructura jerárquica del género tomándola por asalto en sus fisuras. Por detrás del contrato igualitario trasparece, vital, el sistema de estatus que ordena el mundo en géneros desiguales, así como en razas, minorías étnicas y naciones desiguales (p. 137).

A manera de conclusiones de este subapartado por el lado cuantitativo y a nivel de sumatoria total se reitera la asociación inversamente proporcional entre los aprendizajes básicos de ciudadanía y la violencia escolar. Esto indica que ambas variables tienden a afectarse mutuamente en sentido contrario, es decir, altos aprendizajes básicos de ciudadanía se verán reflejados en bajas manifestaciones de violencia escolar. Sin embargo, a nivel escuela sólo la secundaria B presentó asociación inversamente proporcional entre las variables referidas, lo cual, invita a realizar más investigación.

Por el lado cualitativo, las narrativas señalaron que, además de la variable aprendizajes básicos de ciudadanía, existen otras variables y factores que interactúan en los procesos de violencia escolar.

Con el intento de integrar las dos fuentes de datos —cuantitativa y cualitativa— se concluye que por definición todo comportamiento de violencia escolar involucra aprendizajes básicos de ciudadanía dado que aquél niega experimentar los derechos de los NNA y rompe los vínculos sociales producto de las relaciones interpersonales de convivencia. Sobre el particular Delgado (2017) afirma “[...] los actos de violencias atentan contra todos los derechos” (p. 141).

Aun cuando la violencia escolar se atribuya a “causas” “individuales” como la apariencia física y la baja autoestima o a “causas” sociales como el machismo o las desigualdades socioeconómicas —como ya fueron indicadas en las narrativas— en la base de dichas “causas” subyacen vivos rudimentos de aprendizajes básicos de ciudadanía. Por ejemplo, el estudiante que intenta justificar un acto de violencia escolar hacia otro alumno

por motivos de apariencia física (color, estatura, etc.) requiere procesos y fundamentos éticos de educación ciudadana que le permitan incorporar la idea de que el valor y respeto de una persona son inherentes a las personas debido a la cualidad de humanos y no dependen de su aspecto físico.

6.2.2 Aprendizajes básicos de ciudadanía y contexto de violencia

Los puntajes o valores de aprendizajes básicos de ciudadanía fueron más bajos en las secundarias localizadas en contextos de alta violencia y más altos en las escuelas ubicadas en contextos de baja violencia, pero no resultaron diferencias significativas. A nivel de correlación se encontró una asociación significativa y negativa entre los aprendizajes básicos de ciudadanía y la violencia en el contexto, lo cual, señala que cuando los primeros se incrementan, la segunda tiende a disminuir y en sentido contrario.

Sólo las dimensiones trabajo en equipo y derechos presentaron diferencias estadísticamente significativas por secundaria según el contexto de violencia de ubicación. En la dimensión trabajo en equipo las medias ponderadas fueron más bajas en las secundarias localizadas en contextos de alta violencia (A: 2.53 y B: 2.37) y más altas en las secundarias en contextos de baja violencia (C: 2.58 y D: 2.57). Se observa que, de las cuatro secundarias, la B obtuvo la media ponderada más baja y además mantuvo diferencias significativas tanto intragrupo (con la secundaria A) como intergrupo (con la secundaria C).

En la dimensión derechos se resalta que la secundaria en contexto de alta violencia (B) mostró la media ponderada más alta (2.66) respecto a las secundarias A (2.62), C (2.50) y D (2.52) y estableció diferencias significativas con la secundaria C ubicada en un contexto de baja violencia. Las medias ponderadas en esta dimensión parece advertir un proceso inverso: en las escuelas en contextos de alta violencia (A y B) se obtuvieron valores más altos que en las secundarias de contextos de baja violencia (C y D).

Como conclusión de este apartado se desprende que el contexto de violencia puede limitar la formación ciudadana de los estudiantes, lo que podría propiciar

consecuencias indeseables a corto plazo en la convivencia cotidiana escolar y no escolar y a largo plazo ser un obstáculo para desarrollar percepciones y disposiciones favorables para una vida democrática.

Por el lado de las dimensiones, las diferencias significativas de medias ponderadas sugieren tres puntos:

I) El contexto de violencia afectó de manera negativa y diferente a las dimensiones de aprendizajes básicos de ciudadanía.

II) La media ponderada más baja obtenida en trabajo en equipo por la secundaria B quizá señala procesos de “reforzamiento de violencias” o “violencias sobrepuestas” con mayor impacto negativo en el desarrollo de dicha dimensión. Se denomina “reforzamiento de violencias” o “violencias sobrepuestas” al hecho de que la secundaria B además de ubicarse en un contexto de alta violencia también fue la escuela donde hubo mayor manifestación de violencia escolar (tabla 37).

III) En relación al punto I, capta la atención de los cinco sentidos el hecho de que en las secundarias ubicadas en contextos de alta violencia (A y B) fueron más bajas las medias ponderadas de la dimensión trabajo en equipo que en las escuelas en contextos de baja violencia (C y D), pero en éstas fueron más bajas las medias ponderadas de la dimensión derechos respecto a aquellas. En otras palabras, da la impresión de que la violencia en el contexto tiene más impactos negativos en la disposición y despliegue de acciones grupales como el trabajo en equipo que en la apropiación o adquisición de teoría ciudadana (dimensión derechos).

6.2.3 Violencia escolar y contexto de violencia

Hubo mayor violencia escolar en las secundarias ubicadas en contextos de alta violencia (A y B) que en las escuelas en contextos de baja violencia (C y D). Entre la violencia escolar y la sumatoria total de violencia en el contexto de las escuelas se obtuvo una correlación

significativa y positiva, lo cual, indica que ambas violencias tienden a crecer paralelamente o, en otras palabras, la incidencia de violencia en un espacio refuerza la prevalencia en el otro. Estos datos mantienen cierta coincidencia con Treviño (2020) cuando identificó vínculos entre las violencias que viven los niños y jóvenes en los espacios público, escolar y local en la ciudad de Veracruz.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las medias de violencia escolar mostradas en las secundarias intragrupo (entre escuelas que se ubicaron en contextos de alta violencia A y B) e intergrupo (entre las escuelas en contextos de alta violencia A y B y las de contextos de baja violencia C y D [$t= 8.741$ sig. al .001]). En el apartado de resultados cuantitativos se mencionó que estos datos fueron indicios empíricos que ayudaron a sostener nuestra primera hipótesis: hay mayor violencia escolar en las telesecundarias ubicadas contextos de alta violencia.

Hay que agregar que las diferencias significativas reseñadas se fundamentan al contemplar tres hallazgos: I) se identificó que las medias ponderadas de las cinco dimensiones de violencia escolar fueron más altas en las secundarias localizadas en contextos de alta violencia (A y B) que las mostradas por las escuelas en contextos de baja violencia (C y D) y las diferencias resultaron estadísticamente significativas; II) las secundarias en contextos de alta violencia presentaron mayores porcentajes de violencia en su colonia de ubicación (principalmente burlas y ofensas) respecto a las escuelas en contextos de baja violencia; y III) se encontró una correlación significativa y positiva entre la violencia escolar y el contexto de violencia (.293 sig. al 0.001).

Estos resultados se vinculan con los estudios que han planteado la necesidad de estudiar la violencia escolar atendiendo el contexto social de violencia al punto de sugerir posibles relaciones entre dichas variables (Dubet, 2003; Camargo, 1996; Arias, 2008; García, 2008; Bringiotti et al., 2004; Azaola, 2012) y con trabajos empíricos que han reportado nexos entre las manifestaciones de violencia escolar y el contexto de violencia (Aguilera et al., 2007; Chuquilin y Zagaceta, 2017; Muñoz, 2008; entre otros).

Respecto a la correlación identificada entre la violencia escolar y el contexto de violencia —particularmente sobre la fuerza de correlación— son pertinentes las narrativas de los participantes que ofrecieron otros elementos explicativos y reflexiones para nutrir el debate sobre la relación entre dichas variables.

En síntesis, los participantes narraron que el contexto de violencia no significa o implica mayores expresiones de violencia escolar. El argumento se basó en tres afirmaciones: 1) el contexto de violencia es sólo uno de los espacios de exposición y aprendizaje de las conductas de violencia; 2) es posible que los estudiantes aprendan disposiciones a la violencia al establecer contacto, vínculos o relaciones de convivencia con las personas que ejercen violencia en el contexto y, quizá, las reproduzcan en la escuela; y 3) la relevancia del rol o participación que los alumnos tengan en las situaciones de violencia y los tipos de violencia involucradas. El consenso que sobresalió de las narrativas de profesores y alumnos es que sólo el cumplimiento de estas tres condiciones permitiría sostener y atribuir con mayor fundamento que el contexto de violencia influye principalmente en la manifestación de violencia escolar. A continuación, se intenta desmenuzar estas tres ideas.

1) Respecto al punto —el contexto de violencia como uno de los espacios de exposición y aprendizaje de la violencia— las narrativas indicaron que los estudiantes podrían aprender el comportamiento violento en otros medios como la música, los videojuegos, televisión, etc. Esto es, las calles del contexto inmediato o cercano no son el único proveedor de violencia. Por lo tanto, es posible que escuelas ubicadas en contextos de baja violencia presenten alta frecuencia de violencia escolar precisamente porque los estudiantes aprendan conductas de violencia en otros lugares o medios.

Sobre este tema “un instrumento importante mediante el cual se difunden imágenes, normas y valores que instigan a la violencia son los medios de comunicación... la exposición a la violencia mostrada en la televisión aumenta las probabilidades de comportamientos agresivos...” (OPS, 2003, p.42). Por su parte, Popper (1998) afirmó “la

televisión produce violencia y la lleva a casas donde la violencia se desconocería si no fuera por este medio” (p. 50).

2) Las narrativas aludieron a una afirmación condicional: los estudiantes podrían aprender conductas de violencia en el contexto sólo al convivir con las personas que la ejercen y tal vez las reproduzcan en la escuela. De acuerdo a los discursos, mediante el aprendizaje vicario o por observación (Bandura, 1975) los estudiantes adquieren conductas de violencia en el contexto. Este discurso se une a la afirmación “tener amigos delincuentes, por ejemplo, se asocia con violencia en los jóvenes” (OPS, 2003, p. 38) y a una de las conclusiones de Sánchez (2016) “el tema de las pandillas es a lo que más se refieren los adultos, ya que éstas representan una amenaza para la escuela debido a que los estudiantes que pertenecen a estos grupos llevan las prácticas al interior del plantel de diversas formas: a través de la vestimenta, de las formas de relacionarse con los otros y de la generación de conflictos con sus compañeros” (p. 199); los adolescentes “[...] imitan patrones de vestimenta y comportamiento de las pandillas con más presencia en el entorno o en el barrio en que habitan” (Sánchez, 2010, p. 141).

3) Considerando el tercer tema, los datos apuntan a que la influencia de la violencia en el contexto sobre la violencia escolar esté relacionada con a) el rol o participación de los alumnos en situaciones de violencia en el contexto y b) el tipo de violencias implicadas. Lo anterior se detectó por el análisis comparativo de los datos emanados de la clasificación de contextos de violencia emitida por la SSPEV considerada inicialmente en el trabajo de campo y la reclasificación de contextos de violencia de acuerdo a los hallazgos del CS aplicado en este trabajo.

El inciso (a) planteó la necesidad de revisar comparativamente los resultados de la clasificación de los contextos de violencia de las escuelas según I) la clasificación de la SSPEV y II) la reclasificación con base en el CS.

Con relación a (I) inicialmente para el trabajo de campo se retomó la clasificación de los contextos de violencia emitida por la SSPEV para ubicar y seleccionar las

respectivas escuelas. Como se expuso en el apartado cuantitativo del capítulo cinco, al considerar las escuelas según el contexto de violencia se obtuvieron datos contrarios a la primera hipótesis de investigación.

Los resultados con base en la clasificación de SSPEV sugieren —como una vía explicativa y de discusión— que es posible que los estudiantes hayan asumido un rol pasivo en las incidencias de violencia incluidas y reportadas por la SSPEV, ya que, por ejemplo, quizá la violencia robo a vehículo no fue experimentada por los estudiantes en la colonia de su escuela y sólo la hayan leído o visto a través de medios de comunicación y de información como internet, redes sociales, televisión, radio, periódico o escuchado de parte de amigos, padres, maestros o incluso desconocer tanto la incidencia de esa violencia como los perpetradores.

Por el contrario, sobre el tema (II) la reclasificación de contextos de violencia de las escuelas según el CS implementado en esta investigación se efectuó con las violencias que los propios estudiantes indicaron haber sufrido en la colonia de su escuela. En el mismo apartado cuantitativo del capítulo cinco se expuso una sección de análisis de resultados de acuerdo a la reclasificación de los contextos de violencia de las escuelas y la reinterpretación de los mismos se alineó con la hipótesis comparativa de investigación.

Lo que parece haber de fondo en los diferentes resultados de las dos clasificaciones de contextos de violencia es que tal contexto influye en la manifestación de violencia escolar según los estudiantes hayan padecido, sentido, vivido, percibido o estén involucrados de alguna forma en los procesos de violencia. En concreto, se asume que la diferencia de los resultados con base en la clasificación emitida por la SSPEV y el análisis e interpretación de datos de acuerdo a la reclasificación producto del CS se vincula con que la primera fue *dada* y la segunda *creada* por la experiencia de los propios estudiantes.

Respecto a las violencias involucradas (punto b), por un lado, las seis violencias de alto impacto contempladas en la clasificación de la SSPEV (homicidio doloso, privación ilegal de la libertad, robo de vehículo, robo a negocio, robo a casa habitación y robo a

transeúnte) y, por otro lado, las “pequeñas” violencias que los estudiantes señalaron haber sufrido en el contexto o colonia de sus respectivas escuelas en el CS (violencia física —robos y golpes— y violencia psicológica —burlas, ofensas y amenazas—) señalaron influir de forma distinta en la manifestación de violencia escolar.

Esto se identificó al comparar los resultados de la violencia escolar en las cuatro telesecundarias: las violencias de las SSPEV indicaron no influir en la manifestación de violencia escolar, incluso, como pudo observarse en la sección de resultados cuantitativos, las telesecundarias en contextos de baja violencia mostraron medias más altas en violencia escolar que las telesecundarias en contextos de alta violencia. Se comentó que estos datos contradijeron la primera hipótesis de investigación. Por el contrario, las “pequeñas” violencias del CS indicaron influir en las expresiones de violencia escolar y, por lo tanto, sintonía con la literatura reportada en este documento y la hipótesis correspondiente.

Por consiguiente, los resultados sugieren que fueron las “pequeñas” violencias del contexto las que se relacionaron con las expresiones de violencia escolar, aquellas violencias sufridas por los estudiantes en su cotidianidad escolar, las que se dan en la calle o acera de la colonia, sendero a la entrada y salida de sus telesecundarias. Un dato interesante —además de la correlación encontrada— es que el tipo de violencias más frecuentes al interior de las escuelas (sobrenombres molestos, hablar mal y amenazas) fueron similares a las violencias manifestadas en los contextos de sus escuelas (burlas, ofensas y amenazas).

De acuerdo con García (2008) estos resultados podrían advertir que las violencias de alto impacto de la clasificación de la SSPEV y las “pequeñas” violencias detectadas en el CS se originan y dinamizan en lógicas macrosociales y microsociales, respectivamente y, en consecuencia, su estudio y relación con la violencia escolar sea diferente.

De manera semejante Zavaleta (2018) sugiere que la violencia puede analizarse espacialmente desde la óptica de las microviolencias —suicidios, violencia intrafamiliar, violencia escolar, entre otras— y macroviolencias —como la delictiva y policial, etc.— para

distinguirse y a la vez identificar relaciones entre ellas y con los factores económicos y políticos. Asimismo, Guerra (2022) resalta que entre las violencias de alto impacto como los homicidios y las violencias suscitadas en los círculos de interacción individual como en casa, la escuela, etc., “hay íntimas conexiones entre esas diferentes caras de la violencia, también se admite que aún se requieren mayores estudios para comprender mejor sus interacciones” (p. 23).

Conclusiones del subapartado: primero, la correlación positiva establecida entre la violencia escolar y el contexto de violencia remite a considerar junto con Kaplan (2006) que aquella está configurada por variables sociales externas y variables propiamente escolares. Esta retroalimentación de espacios favorecedores de la violencia escolar (los contextuales y los propiamente escolares) embisten a la escuela de mayores responsabilidades: por un lado, revisar, atender y mejorar las prácticas y procesos educativos y los conflictos que suceden en su interior; y por otro lado, reconocer que aun cuando cumple importantes tareas y objetivos educativos, hay ciertos problemas (como la violencia escolar) que requieren la participación educativa y social de otros actores e instituciones para su atención y solución.

Por ello, es necesario que la escuela establezca mayor comunicación, cooperación y acción educativa conjunta con la comunidad o contexto y las familias. Conde (2014) fue convincente al sostener que “la violencia no se puede prevenir sólo desde la escuela, sino que se requiere la corresponsabilidad de la comunidad y las familias [...]” (p. 12).

Segundo, a pesar de lo apenas mencionado se constató que las violencias de alto impacto manejadas por la SSPEV no se relacionaron con la violencia escolar, lo cual, podría ser un indicio para sostener que la violencia escolar y las violencias de alto impacto presentes en el contexto no establecen vínculos directos y mecánicos (Kaplan, 2006), sino que al parecer el establecimiento del nexo tiene que ver con las “pequeñas” violencias del CS y el grado de involucramiento de los estudiantes. Estos resultados comparativos se interceptan con dos elementos, uno positivo y otro negativo.

Elemento positivo: los datos imprimen la idea de que los contextos donde se suscitan violencias de alto impacto no corrompen en automático a los niños, niñas y adolescentes ya que no se vio reflejado el incremento de violencia escolar en sus escuelas. Esto ofrece un respiro restaurador y nutre la esperanza educativa y social. Pareciera que los niños, niñas y adolescentes (NNA) que viven en contextos de violencia de gran impacto se resisten a aprender y reproducir esas violencias, disponen de estrategias y recursos educativos que los ayuda a hacer frente, sobrevivir y convivir en esos entornos adversos o no han participado en modo alguno en episodios violentos.

Y elemento negativo: los resultados señalan importantes desafíos respecto a las relaciones que se dan a nivel interpersonal en el contexto de las escuelas dado que existen altas incidencias de las denominadas “pequeñas” violencias –principalmente de tipo psicológico– que socaban el establecimiento de interacciones pacíficas. Como fue indicado, las altas manifestaciones de dichas violencias en el contexto de las escuelas se relacionaron positivamente con la violencia al interior de las secundarias.

Precisaría estudiar y debatir hasta qué punto las violencias en la escuela y en el contexto tiene como “efecto” debilitar la capacidad de los aprendizajes básicos de ciudadanía para desarrollar disposiciones y conductas pacíficas.

Los comentarios anteriores plantean en acuerdo con Carbajal (2016) que la violencia sea una construcción social dado que los alumnos –como ya fue referido– y posiblemente padres de familia, profesores y otras personas están expuestos diariamente a acciones de violencia en diversos espacios como la escuela, familia, entorno, trabajo, etc., resultando en una práctica socializada. En otros términos “la violencia se aprende y transmite a través del proceso de socialización junto con determinados valores, leyes y normas sociales, contempla una dimensión afectiva y cultural como constructo social creado, compartido y validado intersubjetivamente” (Mosca, 2012, p.80).

Uno de los efectos de los procesos de construcción social de la violencia se relaciona con expresiones de desensibilización al ser referida por estudiantes adolescentes

potosinos como “algo “obvio”, “típico” a lo que te acostumbras, aquello enquistado en el entramado social, que se deja de atender, al grado de normalizarse” (Galán, 2018, p. 66). Por lo tanto, los procesos sociales constructivos de violencia instan a aclarar, primero, los espacios y actores generadores y reproductores de violencias y, segundo, el impacto en la subjetividad y emotividad de los agresores, víctimas y observadores. ¿Cuáles son las concepciones de persona, escuela, familia y sociedad que tienen los agresores, víctimas y observadores? ¿Qué emociones genera ejercer, sufrir u observar violencia en la escuela y en el contexto?

Esta lógica de construcción social de la violencia en las escuelas también convoca a reflexionar ¿Cómo socializan las/los jóvenes en procesos de violencia? [...] ¿Quién las/los influyó más: la familia, la escuela o el barrio? [...] ¿A qué se debe la existencia de disposiciones y prácticas distintas a las situaciones de violencia que experimentan en sus trayectorias? (Zavaleta, 2019, p. 25), dado que –en referencia a la última pregunta– no todos los estudiantes que viven diariamente violencia –sufrida u observada– la aprenden y ejercen.

Como cierre de este trabajo se presentan algunas conclusiones generales relacionadas con la pregunta y objetivos de investigación.

D) La pregunta de investigación ¿Cómo se relacionan los aprendizajes básicos de ciudadanía y la violencia escolar en estudiantes de telesecundarias en contextos de baja y alta violencia en Xalapa, Veracruz, considerando las narrativas de los estudiantes y profesores?, fue respondida a partir de dos orientaciones complementarias: primera, por el lado cuantitativo se identificó que los aprendizajes básicos de ciudadanía establecieron correlación estadísticamente significativa y negativa con la violencia escolar. Esto sugiere que cuando los estudiantes muestran altos aprendizajes básicos de ciudadanía tiende a bajar la violencia escolar y en sentido contrario. Dicha correlación apoya la hipótesis inicial de investigación: a mayores puntajes (valores) de aprendizajes básicos de ciudadanía menor manifestación de violencia escolar.

Y segunda, respecto a la vertiente cualitativa las narrativas de estudiantes y profesores reafirmaron que además de los aprendizajes básicos de ciudadanía, la violencia escolar actúa impulsada por elementos y procesos que oscilan entre lo individual, institucional y lo social. Estas narrativas permiten afirmar dos puntos:

i) la violencia escolar se caracteriza por ser diversa, multidireccional y de base común. Diversa ya que está configurada por aspectos y procesos personales –actitudes y conductas reguladas por el sujeto– y sociales –problemas y fenómenos no regulados por el sujeto–. Multidireccional porque así como parece estar relacionada con la violencia intrafamiliar y del contexto –por ejemplo–, también obstruye la formación ciudadana. Con base común se quiere indicar que todas las “causas” de la violencia escolar narradas por los profesores y estudiantes aluden de manera directa o indirecta a algún aprendizaje básico de ciudadanía. En breve: ahí donde se hace presente la violencia escolar existe un daño a las personas y, por lo tanto, una violación o ausencia de los aprendizajes básicos de ciudadanía.

ii) la violencia escolar se desarrolla como un campo en espiral dado que el episodio de violencia ocurre como un acto o comportamiento influido e influyente por y para distintos actores (padres de familia, hermanos, profesores, compañeros estudiantes, vecinos, etc.) y espacios (familia, escuela, medios de comunicación y de información, contexto, etc.). Por consiguiente, la víctima, el victimario y el observador ya no pueden ser sólo el límite del campo de estudio de la violencia escolar, sino que es necesario extender las fronteras con otros actores y espacios para encontrar patrones, cruces y sentidos del acto de violencia consumado.

II) El objetivo general de investigación: analizar la relación entre los aprendizajes básicos de ciudadanía y la violencia escolar en estudiantes de telesecundarias en contextos de baja y alta violencia, se logró al responder la pregunta de investigación. Esto fue posible mediante tres objetivos particulares:

1) Caracterizar los aprendizajes básicos de ciudadanía y la violencia escolar en estudiantes de cuatro telesecundarias en contextos de baja y alta violencia. En general los

estudiantes (hombres y mujeres) mostraron altos valores o puntajes en aprendizajes básicos de ciudadanía. La dimensión trabajo en equipo presentó la menor media sugiriendo vacíos sobre el tema y mostró la tendencia a disminuir a medida que se avanza en el grado escolar. Por género, las mujeres obtuvieron medias más altas que los hombres en las dimensiones participación y trato igualitario y convivencia, cuyas diferencias fueron estadísticamente significativas.

En las telesecundarias estudiadas existe violencia escolar, pero es poco frecuente. Esta característica es motivo para reconocer y exaltar que la escuela no es sinónimo de violencia, sino que en ella también se ensalzan y viven los valores humanos y democráticos, empatía, solidaridad, conductas pacíficas, compañerismo, amistad, diálogo, apoyo, amor, aventura...

No obstante, dos datos oscurecen la función escolar: la violencia entre estudiantes que más se manifestó fue de tipo verbal (hablar mal, insultos, sobrenombres molestos y amenazas) y la violencia escolar en telesecundaria es más frecuente al incrementar el grado escolar.

2) Analizar diferencias en los aprendizajes básicos de ciudadanía y la violencia escolar en estudiantes de cuatro telesecundarias en contextos de baja y alta violencia. No hubo diferencias estadísticamente significativas en las medias de la sumatoria total de aprendizajes básicos de ciudadanía por telesecundaria según el contexto de violencia. Sin embargo, sí hubo diferencias estadísticamente significativas en dos dimensiones: en las telesecundarias de alta violencia en el contexto (A y B) fueron más bajas las medias de la dimensión trabajo en equipo respecto a las medias obtenidas en las telesecundarias de baja violencia en el contexto (C y D); y en la dimensión derechos se observó un proceso inverso, fueron más altas las medias en las telesecundarias A y B respecto a las medias mostradas en las telesecundarias C y D. Esto plantea que la violencia en el contexto afecta más a los aprendizajes prácticos de ciudadanía (trabajo en equipo) que de tipo teóricos (derechos).

Con diferencias estadísticamente significativas se identificó que las telesecundarias ubicadas en contextos de alta violencia presentaron mayor manifestación de violencia escolar (en las medias de sumatoria total y en las cinco dimensiones) que las telesecundarias de contextos de baja violencia. Este dato permitió sostener otra de nuestras hipótesis iniciales de investigación: hay más violencia escolar en telesecundarias ubicadas en contextos de alta violencia.

3) Identificar relaciones entre los aprendizajes básicos de ciudadanía y la violencia escolar en estudiantes de telesecundarias en contextos de baja y alta violencia. La sumatoria total de violencia en el contexto de las telesecundarias mantuvo correlación significativa negativa con los aprendizajes básicos de ciudadanía y correlación significativa positiva con la violencia escolar. En suma, cuando hay violencia en el contexto de las telesecundarias tienden a bajar los aprendizajes básicos de ciudadanía y se orienta a incrementar la violencia escolar.

Por lo anterior mencionado y retomando la correlación establecida entre los aprendizajes básicos de ciudadanía y la violencia escolar, se sugiere que algunos estudiantes que ejercen violencia escolar construyen, aprecian o emplean criterios de acción (como el de pertenencia a un grupo, narrado por los propios actores) que contrastan con los aspectos morales y éticos de vida en sociedad. Al ser dichos criterios valiosos para sí mismos y para los otros (los estudiantes) no reparan en las consecuencias ni en la violación de lo que es el respeto, la tolerancia, los derechos y en general el buen trato: es como si su convivencia estuviera regida bajo sus propias reglas y códigos dejando en segundo lugar los aprendizajes de ciudadanía.

Cabe reiterar que los estudiantes mostraron altos aprendizajes básicos de ciudadanía, pero parece que algunos (o muchos) no los implementan o ejercitan en sus convivencias cotidianas de manera generalizada. Esto sugiere que no toda teoría ciudadana aprendida conlleva a actuar en ese sentido.

Por ello, algunas preguntas instigadoras que surgen son ¿cuáles son los procesos y factores educativos y sociales que propician o limitan el aprendizaje y el uso de los aprendizajes básicos de ciudadanía en la convivencia diaria de los estudiantes? ¿Cuál es el fundamento ético que se recupera en la escuela al fomentar los aprendizajes de ciudadanía? ¿Qué civismo se promueve en las instituciones educativas?

Mientras persistan expresiones de violencia escolar no puede asumirse genuinamente que los NNA disfruten las implicaciones de sus derechos humanos incluido su derecho a la educación. Sería irreal creer que sufrir u observar episodios de violencia escolar sean las condiciones adecuadas para el aprendizaje, el desarrollo y bienestar integral de los estudiantes.

Los avances realizados en política, legislación y currículum en materia de derechos de los NNA, educación ciudadana y violencia escolar siguen siendo tópicos que demandan análisis, discusiones, estudios, desarrollo e implementación de estrategias holísticas de formación, atención y solución mediante la participación de todos los frentes de la sociedad. Para encauzar acciones que satisfagan estos pendientes al tiempo de considerar los temas planteados en este trabajo de aproximación a los aprendizajes básicos de ciudadanía y violencia escolar sería de notable provecho incorporar la dimensión individual y social de las personas tal y como fue sintetizado en el epígrafe al inicio de este documento.

6.3 Agenda de investigación

Durante el proceso de elaboración de esta investigación surgieron algunos tópicos que podrían considerarse en futuras investigaciones:

1) Se identificó que históricamente existe interés en el tema de ciudadanía constatado en la producción científica tratada en este documento y que tal literatura analiza de manera preponderante los vínculos y procesos de amplio alcance establecidos entre los individuos o ciudadanos y el Estado. Por lo cual, se considera relevante seguir ensayando trabajos que se aboquen en estudiar cómo la ciudadanía participa, se construye o debilita a nivel micro, en las inmediatas relaciones cotidianas individuo-individuo o en pequeños grupos e instituciones. Con la perspectiva de aprendizajes básicos de ciudadanía se intentó abonar en este sentido.

2) Las narrativas de los participantes de esta investigación plantearon que la violencia escolar puede ejercerse mediante acciones intencionales y no intencionales. Por ello, en trabajos subsiguientes sería importante, primero, discutir la pertinencia de disponer de un concepto de violencia escolar que englobe el carácter intencional y no intencional atendiendo las posibles dificultades operativas; segundo, de resultar adecuado el punto previo, la tarea consistiría en desarrollar investigaciones que identifiquen conductas intencionales y no intencionales de violencia escolar; y tercero, poner en la mesa de debate que el carácter *no intencional* de la violencia podría ser de utilidad para reconsiderar y revalorar las voces de las figuras del agresor y el agredido al momento de esclarecer o definir episodios de violencia y no violencia.

Sobre el particular Arias (2008) comenta la necesidad de incorporar el aspecto visible y la mirada interpretativa en un contexto de ejecución para definir y precisar los actos de violencia, lo cual, parece sugerir la importancia de considerar lo que sensorialmente pudieran ser actos de violencia (golpes, ofensas, etc.) junto con las versiones interpretativas de las personas involucradas (victimarios, víctima y testigos) en una situación de violencia.

3) Un tema pendiente sería indagar si los estudiantes disponen o crean criterios mediante los cuales justifican, aceptan o permiten el empleo de la violencia en sus relaciones de convivencia escolar dado que en los discursos estudiantiles de este trabajo emergieron posibles criterios mediadores para orientar sus actos y definir o distinguir entre conductas de violencia y no violencia escolar. Asimismo, parece que los estudiantes le atribuyen más relevancia a otros aspectos –ya mencionados– aun sabiendo que van en contra de los aprendizajes básicos de ciudadanía.

4) Seguir ensayando la metodología mixta asumiéndola como la ruta que más acercamiento promete al objeto de la violencia escolar. Además de las técnicas de recolección de datos cuantitativos que en este trabajo se emplearon –instrumentos para medir los aprendizajes básicos de ciudadanía y la violencia escolar, cuestionario sociodemográfico, estadística delictiva– y las técnicas de recolección de información cualitativa –grupos focales y entrevistas semiestructuradas–, aportaría gran riqueza al campo de estudio extender la utilización de otros métodos y técnicas para fortalecer la triangulación metodológica.

En este sentido, lo que en esta investigación faltó y que sería de gran valor incorporar en futuros trabajos mixtos sería emplear más métodos y técnicas de recolección de información en la fase cualitativa. Junto con el desarrollo de grupos focales y entrevistas semiestructuradas podrían ensayarse aproximaciones etnográficas estilo Rockwell¹⁰¹. La intención sería convivir lo más posible en la cotidianidad¹⁰² escolar de los estudiantes para realizar observaciones e inserciones de observación participante...

¹⁰¹ Arata, Escalante y Padawer (2018) elaboraron un compendio de trabajos, reflexiones, propuestas e investigaciones etnográficas de Elsie Rockwell. En esta antología se encuentran relevantes aportes conceptuales, empíricos y orientaciones metodológicas etnográficas que pueden ser de utilidad para desarrollar investigaciones de procesos educativos como la educación ciudadana y la violencia escolar. Entre los trabajos que resultan particularmente importantes en dicho documento se encuentran *Claves para la apropiación: la educación rural en México (1996)*; *Tres planos para el estudio de las culturas escolares (2000)*; *Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? (2011)* y *La dinámica cultural en la escuela (1997)*.

¹⁰² De acuerdo con Rockwell (2011) “la vida cotidiana es un espacio con rendijas, grietas, fisuras, juntas, y hasta fallas profundas. Es hacia estos intersticios donde hay que mirar para conocer y sopesar los procesos sociales que configuran a la realidad social” (p. 239). También, Heller (1967) menciona “todas las capacidades fundamentales, los afectos y los modos de comportamiento fundamentales con los cuales

La riqueza del enfoque etnográfico es que suministraría elementos adicionales. Por un lado, sobre los procesos formativos de ciudadanía que se despliegan en la escuela y en el aula: métodos didácticos empleados (estrategias y técnicas de enseñanza y aprendizaje, recursos y materiales educativos, objetivos propuestos, enfoques educativos, formas de evaluación, etc.), las oportunidades prácticas para ensayar los aprendizajes de ciudadanía y las congruencias e incongruencias observadas en el currículum oficial, real y oculto.

Por otro lado, el acercamiento etnográfico dispondría más información para esclarecer la configuración de los procesos de violencia escolar entre estudiantes en términos de las circunstancias, condiciones o factores específicos detonantes, lugares o espacios de ocurrencia, horarios, la importancia de la disciplina y los reglamentos escolares, las acciones institucionales desplegadas para atenuar los actos de violencia, tipos de violencia y su frecuencia, género y características de los agresores y víctimas. En este sentido habría mayores oportunidades para identificar y distinguir situaciones de violencia escolar o posibles casos de *bullying*.

También, se podría intentar dilucidar si la manifestación de violencia escolar entre estudiantes obedece a procesos similares o diferentes respecto a la violencia que se da de alumnos a profesores y de estos hacia estudiantes. Respecto al contexto de violencia de las escuelas sería posible tener un panorama más claro sobre las incidencias de violencias en el contexto y las que los estudiantes reproducen al interior de sus escuelas, quiénes son los agresores en el contexto, la presencia de células delictivas o pandillas en el entorno de la escuela y sus mecanismos para atraer, coludir o incorporar a sus filas a los estudiantes, etc.

Otro aspecto metodológico que sería idóneo trabajar en la ruta mixta y particularmente en el lado cualitativo es el reconocimiento e implementación de la doble reflexividad¹⁰³ en los procesos de construcción de información cuando se usan herramientas

trasciendo mi ambiente y que yo remito al mundo «entero» alcanzable por mí y que yo objetivo en este mundo, en realidad yo me los he apropiado en el curso de la vida cotidiana...” (p. 30).

¹⁰³ Siguiendo el planteamiento de Dietz (2011) “... el posicionamiento explícito ante el sujeto a estudiar que aquí se propone parte de la identificación de dos procesos reflexivos distintos. El actor social, por una parte, que constantemente reflexiona acerca de su quehacer cotidiano, y la actividad meta-cotidiana del investigador social, por otra, interactúan en una “doble hermenéutica” (p. 14).

como las entrevistas. La doble reflexividad, en primer lugar, establecería puntos de encuentro y regreso en el campo y de comunión de interpretaciones sobre lo que los participantes narran y lo que los entrevistadores transcriben, entienden y redactan en sus informes de investigación; y, en segundo lugar, proporcionaría espacios de oportunidad para enriquecer, aclarar o profundizar la discusión de las categorías presentes y emergentes en los discursos.

5) Valorar la importancia de realizar estudios de violencia escolar con perspectiva de género. En consecuencia, se necesitaría construir o utilizar técnicas de recolección y construcción de datos con esa orientación. Los resultados de esta investigación sugirieron que las mujeres padecieron violencias en la escuela, colonia de la escuela, colonia donde viven y en casa, lo cual, insta a desarrollar estudios que se aboquen en descubrir estilos y patrones de educación y crianza de los hijos e hijas en la familia, la educación ofrecida en la escuela (con atención central en identificar la transmisión explícita o implícita de modelos sexistas y estereotipos, por ejemplo), las autopercepciones de ser mujer u hombre asociadas con su biología y psicología (reproducción, autoestima, capacidades, fortalezas, etc.), percepciones sociales de la mujer y el hombre en términos de derechos, obligaciones, rol o papel en la familia y en las relaciones esposa-esposo, las oportunidades académicas y laborales y sus funciones como miembros de la sociedad en general, entre otros aspectos. También, sería pertinente identificar quienes son los agresores o agresoras de las mujeres estudiantes en sus diferentes espacios de socialización, lo cual, permitiría aproximarse a los procesos involucrados.

6) Los estudios de violencia escolar también podrían considerar revalorar con mayor ahínco a los participantes en los trabajos de investigación. Virar de participantes o informantes a constructores de conocimiento o colaboradores sería inicialmente adecuado. Este reconocimiento implicaría realizar estudios considerando de inicio a fin la libre voluntad de los estudiantes, profesores, etc., de colaborar en ellos.

7) Para obtener perspectivas diversas y paulatinamente construir un perfil más sólido de la violencia escolar sería pertinente invitar y realizar estudios con toda persona

que directa o indirectamente tenga algún tipo de vínculo en el asunto: estudiantes, supervisores escolares, profesores, directores, prefectos, personal administrativo, intendentes, padres de familia, vecinos del entorno escolar. Así como en diferentes contextos según la presencia de violencia (alta y baja violencia) y el nivel de servicios, infraestructura o número de habitantes de las ciudades o localidades donde se encuentran las escuelas (urbanas y rurales), tipos de escuela (privadas y públicas) y en distintos niveles educativos (básica, media superior y superior).

8) De acuerdo a los resultados de esta investigación queda pendiente identificar con más detalle cuál de los dos elementos —el rol de participación de los estudiantes en las situaciones de violencias y el tipo de violencias desplegadas en el contexto— incide decisivamente en la manifestación de violencia escolar o si la unidad de ambos converge en el proceso con mayor peso de influencia.

Cuestiones por abundar serían por ejemplo ¿los estudiantes que *sufren* violencia son los que perciben, reportan o se involucran en más situaciones de violencia escolar que los alumnos que ven, leen o escuchan violencia?, ¿cuáles serían las características, dinámicas o procesos específicos de las violencias en el contexto que establecen mayor y menor relación con la violencia escolar? Entonces, resultaría adecuado considerar el contexto de violencia con orientación micro situacional a partir de la percepción y experiencia individual e interpersonal de los sujetos involucrados.

En esta guisa, sería crucial indagar cómo los estudiantes han vivido la violencia en su contexto, qué saben de ella, en qué circunstancias han identificado que se abre paso a la violencia, etc. Un elemento adicional vinculado con estas cuestiones es analizar la relación de las violencias sufridas u observadas con la percepción o sentimiento de inseguridad y cómo éste impacta tanto en las expresiones de violencia escolar como en la educación.

6.4 Epílogo

De acuerdo al conjunto de resultados presentados en este trabajo intento proponer algunas ideas sobre la pregunta ¿Qué tipo de educación ciudadana se necesita para establecer relaciones de convivencia pacíficas, mejorar las interacciones sociales o disminuir las manifestaciones de violencia escolar?

Nos hace falta reconocernos como seres humanos y trabajar con mayor soltura y propiedad la responsabilidad y sensibilidad. Como personas —padres de familia, profesores, vecinos, amigos y toda aquella que tenga algún tipo de relación educativa o no educativa con niños, niñas y adolescentes (NNA)— tenemos la corresponsabilidad de fomentar el valor del ser humano. Necesitamos abrazar la idea de que la vida digna como ser humano es el principio y fin de la existencia, de toda relación de convivencia y acuerdo democrático.

Exaltar que el hombre y la mujer son la génesis de todo lo humanamente conocido y desconocido, de lo creado y no creado, de la felicidad y desdicha. Reconocer que las diferencias entre humanos y culturas anidan diversas y ricas tonalidades, voces y prácticas, símbolos de la magnificencia humana. De la única raza humana. En consecuencia falta tomar conciencia de que las condiciones y características personales, étnicas, lengua, género, económicas, entre otras, como supuestos signos de superioridad o inferioridad son falsas y superfluas. Nos compete fomentar que lo valioso del hombre y de la mujer reside en el hecho de ser seres humanos. Por lo cual, es fundamental transmitir y realizar los rasgos de humanidad. ¿Cuáles son estos rasgos? y ¿cómo propiciarlos?

Los rasgos de humanidad son los aspectos y capacidades consustanciales al humano: inteligencia, razón, emociones y sentimientos (sentir afecto y valorar a los demás), sociabilidad, instinto, cometer errores y corregirlos, optar por el bien, intuición, consciencia, cuidar y preservar la naturaleza (recursos, flora, fauna), soñar, creer, crear, la capacidad de comunicación mediante el lenguaje verbal, escrito y no verbal, capaces de aprender, etc., cuyo uso y desarrollo dependen en gran parte de la educación.

Si todo hombre y mujer es capaz de aprender y se asume que de toda interacción con los objetos, situaciones y personas se aprende, entonces es primordial reflexionar qué es lo que hacemos y decimos cuando nos relacionamos con los NNA, qué tipo de conductas y enseñanzas, consciente o inconscientemente, estamos transmitiendo a nuestros vecinos, conocidos, amigos, hijos o estudiantes en la vida cotidiana familiar, escolar y en otros círculos. En otros términos, cuáles son los *comunicamentos*¹⁰⁴ o comunicaciones que se proporcionan a los demás y a los infantes. Nuestro hacer¹⁰⁵ suministra comunicaciones e informaciones sobre cómo responder en situaciones específicas, las actitudes por tomar y los valores por elegir y, en consecuencia, se comparten aprendizajes manifiestos o encubiertos que impactan en la educación ciudadana y en el comportamiento de nuestros queridos NNA.

Por consiguiente, el primer principio básico de la educación ciudadana que urge comunicar es el valor de la vida humana. A nivel individual e interpersonal se requieren comunicamentos que prioricen el valor de la vida de cada persona. Convencer y convencernos del privilegio de vivir, las riquezas de nuestra persona y personalidad, incluidas las fortalezas y flaquezas de nuestro ser insustituible. Lograr lo anterior es posible al reconocernos como seres en relación. Asumir y llevar a todas partes y con todos, la idea de que el otro no soy yo, los demás no somos nosotros, pero nos identifica y une el mismo origen, destino y los rasgos de humanidad. Por ello, antes de ser ciudadanos, el elemento inicial compartido entre hombres y mujeres es lo humano. En este sentido, es indispensable ofrecer a los NNA una educación ciudadana que mueva y consolide los sentimientos y

¹⁰⁴ Cox et al., (2005) indican "...las democracias ya no deben basarse sólo en los Parlamentos sino, diríamos, en los Escuchamientos, o mejor, en los *Comunicamentos*, en donde las personas sean capaces de oír con atención y cuidado a los demás, hablar con claridad y sinceridad, teniendo en cuenta lo que el otro muy seguramente va a entender, y comprender que los aportes importan para entender lo que más le conviene al grupo o a la sociedad" (p. 17). Asimismo, los autores refieren que la organización de los países y la vida de las personas ya no pueden seguir dependiendo de los dirigentes o las instituciones centralizadas que toman decisiones verticales de arriba hacia abajo, sino que se necesita diálogo, escucha, decisión y construcción de políticas acordadas en niveles regionales y de localidades bajo esquemas horizontales. Además de lo mencionado, aquí empleo el concepto *comunicamentos* como un recurso educativo que insta a reflexionar sobre nuestras acciones en la vida cotidiana. Nuestras acciones son comunicamentos o comunicaciones de conductas, habilidades, actitudes y valores y por ello tienen la potencialidad de enseñar y ofrecer las condiciones para adquirir aprendizajes básicos de ciudadanía.

¹⁰⁵ En el capítulo tres se mencionó que el principio "aprender haciendo" (Dewey, 1998) fue considerado pilar fundamental para fomentar y adquirir los aprendizajes básicos de ciudadanía. Aquí plateo que el "hacer" involucra toda conducta o acción manifiesta que puede ser observada o escuchada. En este sentido, el decir, hablar y el lenguaje no verbal son formas de hacer.

valores de amor y respeto a sí mismo y a los demás, a la vida personal y del otro como un yo diferente, la condición de interdependencia entre hombres y mujeres, solidaridad, compasión y empatía.

Pero además de reforzar el valor inherente de la vida humana es imperativo fomentar la vida digna, la cual, es el segundo principio que debe buscar toda educación ciudadana. Vivir dignamente es el medio y fin del derecho reclamado. Aflora la dignidad si en nuestro día a día se trata a los demás mediante conductas, palabras, actitudes y expresiones de respeto, cortesía, tolerancia, aprecio, cooperación, honestidad, ayuda, paz, etc., las cuales, comunican vivir en correspondencia. Se requiere una educación ciudadana en y de la amabilidad; se necesita enfatizar comunicamentos de disposiciones de ciudadanía y aprendizajes básicos de ciudadanía que construyan la autonomía moral a favor de la vida digna y la convivencia social.

Manifiesto que las personas debemos vivir dignamente y que la violencia en general y la violencia escolar en particular en muchos casos quita la vida y en todos los casos impiden vivir con dignidad. La violencia es la ausencia de una relación, es la negación del valor de la persona como ser humano y, por consiguiente, las personas o estudiantes que padecen situaciones de violencia no viven dignamente ni conviven, sino que sobreviven.

Por ello, a todos nos interpela atender la violencia escolar mediante la educación ciudadana apropiada. Al descuido que piense que la violencia escolar no es de su incumbencia, pronto las consecuencias le alcanzan y le obligan a reconsiderar su posición. Para tratar el desafío de la violencia escolar una de las tareas primigenias es conectar la educación ciudadana ofrecida a los NNA en la familia y en la escuela. Encontrar canales de trabajo cooperativo y retroalimentación que conlleve a acciones educativas en la misma dirección.

En la escuela hacen falta más profesores comprometidos. Profesores que antepongan el bienestar y la educación ciudadana de los estudiantes, aunque eso signifique ir en contra de la rutina escolar. Urge profesores que diversifiquen y adecuen sus métodos

de enseñanza-aprendizaje, que planeen sus clases, pero que tengan la capacidad de improvisar y fomentar el asombro y la espontaneidad. Se aplaude a los docentes promotores de tranquilidad y respeto en las aulas y la escuela, vigilantes de las injusticias, impulsores de los derechos humanos, arquetipos de la congruencia, ejemplos de ética, amigos de la alegría. Se solicitan más profesores de acción fundada y menos retórica.

En el plano escolar la tarea es implementar procesos didácticos y prácticas congruentes con los aprendizajes básicos de ciudadanía. Esta congruencia alude a la coincidencia y reforzamiento entre el currículum oficial, real y oculto. Referente al currículum oficial, es vital entender que dichos aprendizajes conocidos en la escuela pública con la asignatura de formación cívica y ética exigen por su naturaleza un tratamiento transversal en todas las asignaturas, tópicos y relaciones de convivencia. En cada tema, contenido o acto existe algún aprendizaje relacionado con ciudadanía.

En la escuela debiera reconocerse que los aprendizajes básicos de ciudadanía implican tópicos con funciones diversificadas e incumbe un tratamiento multidisciplinar. A modo de ejemplo, la dimensión trabajo en equipo puede implementarse como estrategia de aprendizaje (didáctica), una manera de facilitar ciertos aprendizajes (psicología del aprendizaje), propiamente como un conocimiento por aprender (currículum de ciudadanía), una estrategia para desarrollar habilidades y relaciones con otras personas (habilidades sociales y convivencia), solucionar problemas colectivos (sociología) o para formar cierto tipo de ciudadano (filosofía y educación ciudadana). La cuestión crucial es tener claro qué concepción de ciudadanía guiará la tarea educativa y cuándo, dónde y cómo ha de aterrizar.

Las acciones educativas llevadas en casa y en la escuela no tienen que ser contradictorias. Más bien son dos instituciones que tienen la oportunidad de reforzar, ampliar y profundizar aprendizajes mediante modos, recursos y posibilidades distintas. Pero la continuidad o complementariedad educativa entre estos dos espacios requiere la creación y operación de políticas sociales y educativas proveedoras de adecuadas condiciones sociales (como la reducción de la violencia, corrupción e impunidad), culturales

(disposición de espacios y recursos educativos y recreativos) y económicas (fuentes de trabajo y medios suficientes de sobrevivencia) para la acción educativa conjunta y efectiva.

Por el bienestar, alegría y desarrollo de nuestros hijos y estudiantes, la responsabilidad que tenemos es no ponérsela fácil al fenómeno de la violencia escolar. Hay que seguir sumando esfuerzos articulados de investigación, atención y búsqueda de soluciones para atenuar las manifestaciones de violencia en la escuela. No podemos permanecer ajenos a un problema humano y social que, de manera directa o indirecta, inmediata o mediata nos afecta y menos al considerar que “...*lo más terrible se aprende en seguida y lo hermoso nos cuesta la vida*¹⁰⁶...” y en este sentido insistir y persistir constantemente en fomentar lo hermoso de los aprendizajes básicos de ciudadanía y no claudicar ante la terrible violencia escolar.

¹⁰⁶ Extracto de la letra “canción del elegido” del cantautor cubano Silvio Rodríguez Domínguez.

7 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovay, M. y Das Gracias, M. (2002). *Violences in schools*. Brasilia: UNESCO, Ayrton Senna Institute, UNAIDS, World Bank, Ford Foundation, CONSED, UNDIME.
- Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica [ANMEB] (1992). Diario Oficial de la Federación, Distrito Federal, México, 19 de mayo de 1992. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- Agencia de Calidad de la Educación [ACE] (2017). Primer estudio nacional formación ciudadana. Chile.
- Agencia de la Calidad de la Educación [ACE] (2018). Informe nacional ICCS 2016. Santiago de Chile.
- Aguilar, M. (s/f). Las tres generaciones de los derechos humanos. *Doctrina*.
- Aguilera, A., Muñoz, G. y Orozco A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en primarias y secundarias*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Aguirre, M.S. y Hinojosa, R. (2013). La violencia en la comunidad desde la mirada de la escuela. Red de Investigadores Educativos de Chihuahua. Trabajo presentado en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, México.
- Ajenjo, F. y Bas, J. (2005). Diagnóstico de violencia escolar. Chile: Fundación Paz Ciudadana.
- Albaladejo, N., Ferrer, R., Reig, A. y Fernández, M. D. (2013). ¿Existe violencia escolar en Educación Infantil y Primaria?: una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales de Psicología*, 29, 1060-1069.
- Alonso, J. (2003). La educación en la emergencia de la sociedad civil. En Pablo Latapí Sarre (Coord.). *Un siglo de educación en México I*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez, L., Álvarez, D., González, P., Núñez, J. C., & González, J.A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18(4), 686-695.

- Álvarez-García, D., Núñez, J. y Dobarro, A. (2013). Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en educación primaria y en educación secundaria: CUVE-EP y CUVE-ESO. *Apuntes de Psicología*, vol. 31, núm. 2, pp. 191-202.
- Amadeo, J., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V. y Nikolova, R. (2002). Civic knowledge and engagement. An IEA study of upper secondary students in sixteen countries. IEA.
- Andrade, V. M. (2015). La cultura de la legalidad en Veracruz, en Olvera, A. J., Zavaleta A. y Andrade V. M. (Coords.), *Violencia, inseguridad y justicia en Veracruz*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Andrade, V. M. (2020). Socialización política de las y los jóvenes y construcción de ciudadanía en condiciones de vulnerabilidad en Coatzacoalcos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Ciudad Juárez: Universidad de Ciudad Juárez de México.
- Anuario Estadístico y Geográfico del Estado de Veracruz [AEGEV] (2018). Seguridad y justicia. <http://www.veracruz.gob.mx/finanzas/anuario-estadistico-y-geografico-2018/>
- Anzaldúa, R. (2017). Introducción. En Raúl Enrique Anzaldúa Arce (coord.). *Entramados sociales de la violencia escolar*. México: UPN.
- Anzaldúa, R. (2017a). Violencia social y socialización de lo ominoso. En Raúl Enrique Anzaldúa Arce (coord.). *Entramados sociales de la violencia escolar*. México: UPN.
- Arata, N., Escalante, C. y Padawer, A. (2018). Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial. Buenos Aires: CLACSO.
- Araújo-Olivera, S., Yurén, M. T., Estrada, M. y De la Cruz, R. (2005). Respeto, democracia y política, negación del consenso. El caso de la Formación cívica y ética en escuelas secundarias de Morelos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. X, núm. 24, pp. 15-42.
- Arendt, H. (1998). Los orígenes del totalitarismo. España: Taurus.
- Arendt, H. (2005). Sobre la violencia. Madrid: Alianza Editorial.
- Arias, D. (2008). Violencias y conflictos en la escuela. Entre el contexto social y la formación ciudadana. *Revista Colombiana de Educación*, N.º 55, pp. 150-165.

- Aristóteles (2016). *Política*. México: EDITORIAL PORRÚA.
- Arnaut, A. (2010). Gestión del sistema educativo federalizado, 1992-2010. En *Educación. Los grandes problemas de México*, editado por Alberto Arnaut y Silvia Giorguli, 7:233–267. México: El Colegio de México.
- Aróstegui, J. (1994). Violencia, sociedad y política: la definición de la violencia. *Ayer*, 13, pp. 17-55.
- Audigier, F. (2000). Basic concepts and core competencias for education for democratic citizenship. Council of Europe.
- Avilés, J. M. y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999), Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales. *Anales de psicología*, vol. 21, núm. 1, pp. 27-41.
- Azaola, E. (2009). Informe Nacional sobre violencia de género en la educación básica en México. México: Secretaría de Educación Pública y UNICEF.
- Azaola, E. (2012). La violencia de hoy, las violencias de siempre. *Desacatos*, núm. 40, pp. 13-32.
- Banco de Desarrollo de América Latina (2016). Más habilidades para el trabajo y la vida: los aportes de la familia, la escuela, el entorno y el mundo laboral. Colombia: CAF.
- Bandura, A. (1975). Análisis del aprendizaje social de la agresión. En Bandura, A. y Ribes, E. (Eds.), *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia*, México: Trillas.
- Bandura, A. y Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza Universidad.
- Baños, A. (2005). Antropología de la violencia. *Estudios de Antropología Biológica*, XII, 41-63, México.
- Barba, B. (1992). Una educación para el ser humano. Los derechos humanos como fundamento del desarrollo humano transpersonal. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXII, núm. 1, pp. 39-54.
- Barba, B. (2007). Las (Im) posibilidades de la educación ciudadana en México. REICE, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 5, núm. 4, pp. 51-69.

- Bauman, R. (1986). *Story, performance, and event. Contextual studies of oral narrative.* New York: Cambridge University Press.
- Bauman, Z. (2006). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil.* España: Siglo XXI.
- Bazant, M. (2006). *Historia de la educación durante el porfiriato.* México: El Colegio de México.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural.* Barcelona: El Roure Editorial.
- Bertely, M. (coord.) (2003). *Educación, derechos sociales y equidad.* México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Secretaría de Educación Pública/Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM, vol. 3, núm. III.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa.* Madrid: Editorial La Muralla, S. A.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R. y Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, pp. 293-315.
- Bolaños, R. (2018). Orígenes de la educación pública en México. En Solana F., Cardiel, R. y Bolaños, R. (Coords.) “Historia de la educación pública en México (1876-1976)”, México: Fondo de Cultura Económica, pp. 11-40.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura.* Barcelona: GRAÓ.
- Bolívar, A. y Luengo, F. (2007). Educación para la ciudadanía: una apuesta comunitaria. *Didáctica geográfica*, tercera época, núm. 9, pp. 53-66.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* México: distribuciones Fontamara.
- Bringiotti, M., Krynveniuk, M. y Lasso, S. (2004). Las múltiples violencias de la “violencia” en la escuela. Desarrollo de un enfoque teórico y metodológico integrativo. *Paidéia*, 14(29), pp. 313-325.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano.* Buenos Aires: Paidós
- Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura.* Madrid: aprendizaje VISOR.

- Cabrera, F., Marín, M. A., Rodríguez, M. y Espín, J. V. (2005). La juventud ante la ciudadanía. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 23, núm. 1, pp. 133-172.
- Calvo, B. (2013). “Ley y realidad. Derechos humanos de la niñez en chihuahua y ciudad Juárez en contextos de vulnerabilidad, violencia e inseguridad” en *Memorias del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. (Temática 2: educación inicial y básica). México: COMIE.
- Camargo, M. (1996). Violencia escolar y violencia social. Ponencia presentada en el *Quinto Congreso Nacional de Prevención y Atención del Maltrato Infantil* celebrado en Santafé de Bogotá en noviembre de 1996.
- Canto, M. (2012). Introducción. En Manuel Canto Chac (compilador) *Participación ciudadana en las políticas públicas*, México: siglo veintiuno editores, pp. 17-55.
- Carbajal, C. (2016). La construcción social de la violencia entre adolescentes y jóvenes de la zona de los Pedregales de Coyoacán en el entorno familiar, escolar y comunitario. *Revista trabajo social UNAM*.
- Carbonell, M. (2004). Los derechos fundamentales en México. Universidad Nacional Autónoma de México/Comisión Nacional de los Derechos Humanos México.
- Cárdenas, R. (8 de octubre de 2015). Charla del doctor Fernando Savater con jóvenes sobre el tema ¿para qué sirve la ética? [Archivo de video]. Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=P24Yfu4LkZI>
- Carrillo, J. y Prieto, T. (2013). “Violencia escolar y desconexión moral en jóvenes de secundaria”, en *Memorias del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. (Temática 2: educación inicial y básica). México: COMIE.
- Carro, A. y Lima, J. A. (2020). Política educativa, violencia y convivencia escolar. La experiencia en dos escuelas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro*, v.28, n.107, p. 314-334.
- Caruso, A. (2007). Reflexiones acerca de la educación ciudadana: una mirada desde América Latina. *Decisio*, pp. 50-55.
- Caso, J., González-Montesinos, M. & Rodríguez, J.C., (2009). *Adaptación y validación de un instrumento para la medición de actitudes cívicas en contextos educativos*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional De Investigación Educativa.
- Castañeda, M. (2007). El machismo invisible regresa. México: Taurus.

- Castillo, C. (2021). Las víctimas olvidadas de la pandemia: niñas, niños y adolescentes. <https://www.cepal.org/es/enfoques/victimas-olvidadas-lapandemia-ninas-ninos-adolescentes>
- Castillo, C. y Pacheco, M. M. (2008). Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), pp. 825-842.
- Castro, M. y Rodríguez, A. (2012). Pensar la educación ciudadana en el México de hoy. *Perfiles educativos*, vol. XXXIV, número especial, pp. 129-141, IISUE-UNAM.
- Charlot, B. (2008). La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy. Uruguay: ediciones TRILCE.
- Chesnais, J.C. (1992). Historia de la violencia: el homicidio y el suicidio a través de la historia. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 132, pp. 205-223, París: UNESCO.
- Chico, F. (2010). Neuroanatomía de la agresión humana. En Muñoz-Delgado, J., Díaz, J. y Moreno, C. (compiladores). *Agresión y violencia. Cerebro, comportamiento y bioética*. México: Herder.
- Chuquilin, J. y Zagaceta, M. (2017). La violencia en las escuelas desde la perspectiva de sus actores. El caso de una escuela secundaria de la ciudad de México. *Revista de educación*, vol. 41, núm. 2, pp. 1-18.
- Cicerón, M. T. (1984). Sobre la república. Madrid: Editorial Gredos.
- Cohen, E. (2005). Neither seen nor Heard: children's citizenship in contemporary democracies. *Citizenship Studies*, Vol. 9, No. 2, 221-240.
- Coll, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1), 1-17.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe y la Organización de los Estados Iberoamericanos [CEPAL y OEI] (2020). Educación, juventud y trabajo. Habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Comisión Europea (2007). Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo. Luxemburgo.

- Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH] (2017). Comunicado de prensa: Alerta sobre la situación de vulnerabilidad en que se encuentran niñas, niños y adolescentes ante la violencia que padecen en sus entornos cercanos. México.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos y Universidad Nacional Autónoma de México [CNDH y UNAM, respectivamente] (2019). Niñas, niños y adolescentes víctimas del crimen organizado en México. Comisión nacional de los derechos humanos y universidad nacional autónoma de México. México.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU] (2020). Indicadores Nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2018-2019. México.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU] (2021). 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. México.
- Conde, S. (2011). Entre el espanto y la ternura. Formar ciudadanos en contextos violentos. México: cal y arena.
- Conde, S. (2014). La violencia y la cultura de la calle entran a la escuela: acciones y reacciones. *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 42, pp. 1-21.
- Conde, S. (2016). Formación ciudadana en México. México: INE.
- Conde, S. L. (2014). La violencia y la cultura de la calle entran a la escuela: acciones y reacciones. *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 42, pp. 1-21.
- Conde, S., Luna, M. E., Sánchez, C. y Meléndez, M. T. (2018). Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana. Cívica 2016. Informe Nacional de Resultados. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Condry, J. (1998). Ladrona de tiempo, criada infiel. En K. R. Popper y J. Condry (Eds), *La televisión es mala maestra* (pp. 67-95). México: Fondo de Cultura Económica.
- Consejo de Europa (1999). Committee of Ministers. Declaration and Programme on Education for Democratic Citizenship, Based on de Right and Responsibilities of Citizens.

- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL] (2019). 10 años de medición de pobreza en México, avances y retos en política social. México.
- Constitución Política de la Estados Unidos Mexicanos [CPEUM] (2021)
- Córdova, R. y González, A. H. (2020). Resiliencias juveniles ante la violencia y la exclusión sociales en Poza Rica, Veracruz. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Ciudad Juárez: Universidad de Ciudad Juárez de México.
- Corominas, J. (1987). Breve diccionario etimológico de la lengua castellana. Madrid: EDITORIAL GREDOS.
- Cortina (2000). *Ética mínima*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cox, C., Jaramillo, R. y Reimers, F. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Creswell, J. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: SAGE.
- Cullen, C. (2013). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Argentina: noveduc.
- Darwin, C. (1859). *El origen de las especies*.
https://www.uls.edu.sv/libroslibres/cienciasnaturales/origen_especies.pdf
- De Beauvoir, S. (2020). *El segundo sexo*.
<https://perio.unlp.edu.ar/catedras/comyddhhlic/wpcontent/uploads/sites/152/2020/08/7-De-Beauvoir-Simone-El-segundo-sexo.pdf>
- De Ibarrola, M. (1995). Dinámicas de transformación en el sistema educativo mexicano. En Puryear, G. y Brunner, J.J. *Educación, equidad y competitividad en las Américas. Un proyecto del Diálogo Interamericano* (vol. II) Washington: OEA. 253-270.
- De Miguel, M. (2009). Evaluación de planes y programas de ciudadanía y convivencia. *Praxis*, 23, pp. 47-60.
- Debarbieux, E. (1997). La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. *Revista de Educación*, núm. 313, pp. 79-93.

- Defensor del Pueblo (2007). *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2005). Violencia interpersonal y gestión de la disciplina. Un estudio preliminar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), pp. 805-832.
- Del Tronco, J. y Madrigal, A. (2012). Violencia escolar en México: una exploración de sus dimensiones y consecuencias. *revista trabajo social*, 9-27. México: UNAM.
- Delgado, G. (2017). Violencias de género contra las mujeres. En Gabriela Delgado Ballesteros (coord.). *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, pp. 141-180.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana-Unesco.
- DeSeCo (2005). Definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. OCDE.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: EDICIONES MORATA.
- Dewey, J. (2014). *Naturaleza humana y conducta*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2001). Instituto Federal Electoral. Plan Triannual de Educación Cívica 2001-2003. Diario Oficial de la Federación. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=767386&fecha=18/04/2001#:~:text=El%20Plan%20Triannual%20de%20Educaci%C3%B3n%20C%C3%ADvica%202001%2D2003%20es%20un,para%20ampliar%20su%20impacto%2C%20alcance
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2010). Acuerdo número 535 por el que se emiten los Lineamientos generales para la operación de los Consejos Escolares de Participación Social. Secretaría de Gobernación.
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2021). Acuerdo número 23/08/21 por el que se establecen diversas disposiciones para el desarrollo del ciclo escolar 2021-2022. México. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5627244&fecha=20/08/2021

- Díaz, J. (2010). Psicobiología de la agresión y la violencia: implicaciones bioéticas. En Muñoz-Delgado, J., Díaz, J. y Moreno, C. (compiladores). *Agresión y violencia. Cerebro, comportamiento y bioética*. México: Herder.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R., y Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio (vol. 1)*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Diccionario de la Lengua Española (2021). 23ª ed. Madrid.
- Diccionario de la Lengua Española (2022). 23ª ed. Madrid. Recuperado de <https://dle.rae.es/normal>
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana*, vol. 6, núm. 1, pp. 3-26.
- Dirección General de Desarrollo Curricular [DGDC] (2022). Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana. https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf
- Domenach, J. M. (1981). “La violencia”. En *La violencia y sus causas*. París: UNESCO.
- Dorantes, J. J. y Domínguez, B. L. (2019). Diez prácticas violentas ejercidas cotidianamente por estudiantes de secundaria. *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales*, año VI, Núm. 12, pp. 125-137.
- Dubet, F. (2003). Las figuras de la violencia en la escuela. *Docencia*, núm. 19, pp. 27-37.
- Durkheim, E. (1902). La división del trabajo social. https://aulavirtual4.unl.edu.ar/pluginfile.php/7100/mod_resource/content/1/Durkheim%20Emile%20-%20Division%20del%20trabajo%20social.pdf
- Durkheim, E. (2019). Educación y sociología. México: ediciones Coyoacán.
- Elias, N. (1981). Civilización y violencia. *Reis*, pp. 141-151. Conferencia dada en el Congreso Alemán de Sociología.
- Encuesta Nacional de Salud y Nutrición [ENSANUT] (2024). Resultados nacionales. Secretaría de Salud. Instituto Nacional de Salud Pública. México. https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanutcontinua2023/doctos/informes/ensanut_23_112024.pdf

- Escámez, J. (2004). La educación para la promoción de los derechos humanos de la tercera generación. *Encounters on Education*, vol. 5, pp. 81-100.
- Espinoza, A. K. (2020). Análisis de los aprendizajes para la ciudadanía en niños y niñas: Creación y validación de un instrumento. Tesis de Maestría. México: Universidad Veracruzana.
- Espinoza, A. K., Vergara-Lope, S. y Anaya, R. (2020). Componentes de la ciudadanía en la infancia: aprendizajes para la formación de ciudadanía. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(2), 1-29.
- Eurydice (2005). La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo. Comisión Europea.
- Eurydice (2017). Educación para la ciudadanía en el contexto escolar Europeo. Comisión Europea.
- Fernández, I. y Ortega, R. (1999). Cuestionario sobre abusos entre compañeros. En I. Fernández (ed.): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fierro, M. C. (2016). Fortalecer la convivencia: (mucho) más que una estrategia remedial frente a la violencia. En Vera, J. A. y Valdes, A. B. (Coords.) *La violencia escolar en México. Temáticas y perspectivas de abordaje*. México: Clave editorial, pp. 211-231.
- Fierro, M. C., Lizardi, A., Tapia, G. y Juárez, M. (2013). Convivencia escolar: un tema emergente en investigación educativa en México. En Furlán, A. y Spitzer, T. C. (Coords.) *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México, COMIE/ANUIES, Colección Estados del Conocimiento, pp. 73-132.
- Flores, J. (2005). Historia de México. México: Thomson.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2006). Convención sobre los derechos del niño. Madrid.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2019). Global framework on transferable skills. New York.
- Freud, S. (1930). El malestar en la cultura. Omegalfa.
- Furlán, A. (2003). Introducción. Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia. En Juan Manuel

- Piña, Alfredo Furlán y Lya Sañudo (coords.). *Acciones, Actores y Prácticas Educativas*. Colección La Investigación Educativa en México 1992- 2002. México: COMIE, pp. 245- 258.
- Furlán, A. (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, pp. 631-639.
- Furlán, A. y Spitzer, T. C. (2013). “Introducción”, En Furlán, A. y Spitzer, T. C. (Coords.) *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México, COMIE/ANUIES, Colección Estados del Conocimiento, pp. 21-38.
- Galán, J. S. (2018). Exposición a la violencia en adolescentes: desensibilización, legitimación y naturalización. *Revista Diversitas. Perspectivas en psicología*, vol. 14, núm. 1, pp. 55-67.
- Galtung, J. (1990). La violencia: cultural, estructural y directa. Traducción del artículo original publicado en *Journal of Peace Research*, 1990, vol. 27, núm. 3, 291-305.
- Galtung, J. (1998). Tras la violencia 3R: reconstrucción, reconciliación y resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. Gobierno Vasco y Comisión Europea: Gernika Gogoratzuz.
- García, A., García, V., Maquilón, J. y Mirete, A. B. (2011). La convivencia escolar en 4º curso de la educación secundaria obligatoria en la región de Murcia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 2, núm. 1, pp. 235-243.
- García, B. Y. (2008). Familia, escuela y barrio: un contexto para la comprensión de la violencia escolar. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 55, pp. 109-124. Bogotá, Colombia.
- García, M. J. (2014). Sobre la gestión participativa contra la violencia en la escuela, En Zavaleta, J. A., Treviño, E. y Jiménez, M. (Coords.), *Elementos conceptuales y metodológicos para el estudio de la violencia en las escuelas*. México: UV y CONACYT, pp. 39-49.
- García, M. y Madriaza, P. (2005). Sentido y sinsentido de la violencia escolar: análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos. *Psykhé*, vol. 14, núm. 1, pp. 165-180.
- García, M.J., Ruiz, S. y Ruiz, S. (2010). *Construyendo comunidades educativas libres de violencia*. SEC/Conacyt, México.

- Gargarella, R. (2001). El republicanismo y la filosofía política contemporánea. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100613042507/3gargare.pdf>
- Gil-Verona, J.A., Pastor, J., De Paz, F., Barbosa, M., Macías, J., Maniega, M., Rami-González, L., Boget, T. y Picornell, I. (2002). Psicobiología de las conductas agresivas. *Anales de psicología*, vol. 18, núm. 2, 293-303.
- Gimeno, J. (1997a). El curriculum: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? En Gimeno, J. y Pérez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*, (pp. 137-170), Madrid: EDICIONES MORATA.
- Gimeno, J. (1997b). ¿Qué son los contenidos de la enseñanza? En Gimeno, J. y Pérez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*, (pp. 171-223), Madrid: EDICIONES MORATA.
- Gimeno, J. (2002). Educar y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía. Madrid: EDICIONES MORATA.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1997). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: EDICIONES MORATA.
- Giner, S. (s/f). Ciudadanía, pluralismo y mundialización de la sociedad civil. Institut ramon LLuLL. https://docs.llull.cat/IMAGES_2/Salvador%20Giner.pdf
- Giorgi, V. (2012). Violencia en la educación: cuando los docentes son reprobados. *Rayuela*, Año 3, núm. 6, pp. 146-153.
- Giraldo-Zuluaga, G. (2015). Ciudadanía: aprendizaje de una forma de vida. *Educación y educadores*, vol.18, núm. 1, pp. 76-92.
- Giroux, H. (2003). La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna. México: siglo veintiuno editores.
- Gómez, A. (1996). La violencia en la escuela primaria. Un estudio de caso. Tesis de maestría en sociología política, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México.
- Gómez, A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, pp. 693-718. México.

- Gómez, A. (2013). 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. 53, pp. 839-870.
- Gómez, A. (2013a). “Violencia de alumnos hacia los maestros en la educación secundaria en colima”, en *Memorias del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. (Temática 2: educación inicial y básica). México: COMIE.
- Gómez, A. (2020). La violencia escolar y la perspectiva etnográfica. En Furlán A. y Eli, N. (Coords.). *Investigando sobre la convivencia y la violencia en las escuelas*, Ediciones Homo Sapiens, pp. 255-280.
- Gómez, A. y Zurita, U. (2012). La escuela mexicana y la formación ciudadana. Notas para su estudio. *Actualidades pedagógicas*, núm. 59, pp. 209-243.
- Gómez, A. y Zurita, U. (2013). El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias. En Furlán, A. y Spitzer, T. C. (Coords.) *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México, COMIE/ANUIES, Colección Estados del Conocimiento, pp. 183-222.
- Gómez, A., Zurita, U., López, S., Sánchez, P. y Rodríguez, J. (2011). Perspectivas teórico-metodológicas de la violencia escolar y estrategias de intervención para erradicarla. Informe de investigación. México.
- González, A. (2018). Los años recientes 1964-1976. En Solana F., Cardiel, R. y Bolaños, R. (Coords.) “Historia de la educación pública en México (1876-1976)”, México: Fondo de Cultura Económica, pp. 403-425.
- González, J., Hernández, A., López, D. y Hernández, M. (2018). Estructura interna del cuestionario de evaluación de la violencia escolar infantil y primaria en un entorno violento de México. *Revista de Avances en Psicología*, vol. 4, núm. 1.
- González, P. (2015). Ciudadanía ante el espacio público. La difícil y necesaria relación para fortalecer a las instituciones. *CONfines*, 11, (21), pp. 87-106. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-35692015000100005
- González, R. (2011). La violencia escolar. Una historia del presente. Parte una: la invención de la violencia. México: Universidad pedagógica nacional.

- González, R. (2014). Inventario de acciones, programas e iniciativas de gestión de la violencia escolar en México: 1994-2010. En Roberto González y Lucía Rivera (Coords.). *La gestión de la violencia escolar*, pp. 31-48. México: UPN.
- González, R. (2017). Violencia escolar: su nombre es legión. En Raúl Enrique Anzaldúa Arce (coord.). *Entramados sociales de la violencia escolar*. México: UPN.
- González, T. (2010). *Democracia y formación ciudadana*. México: Instituto Federal Electoral.
- Guerra, E. (2022). *Territorios violentos en México. El caso de tierra caliente, Michoacán*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Editorial Terracota.
- Guevara, G. (1998). *Democracia y educación*. México: Colección Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática/Instituto Federal Electoral.
- Heater, D. (2007). *Ciudadanía. Una breve historia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Heller, A. (1967). *Sociología de la vida cotidiana*. Colección Socialismo y Libertad.
- Heller, A. (1998). Ética ciudadana y virtudes cívicas. En: Ágnes Heller y Ferenc Fehér, *Políticas de la postmodernidad. Ensayos de crítica cultural*. Barcelona: Península.
- Hernández, J.L. (2014). Mochila segura: los simulacros de la seguridad. En Roberto González Villarreal y Lucía Rivera Ferreiro (Coords.). *La gestión de la violencia escolar*. México: UPN.
- Hernández, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill, 6ª ed.
- Hernández, T. (2000). La violencia bullying en las relaciones de género entre escolares de Navarra. *Revista Internacional de Sociología*, núm. 27, pp. 73-103.
- Hevia, F. (2014). *Peticiones, protestas y participación*. México: CIESAS.
- Hevia, F. y Vergara-Lope, S. [en prensa] (2021). *Evaluación de impacto de la educación a distancia durante la pandemia en México*.
- Hirsch, A. y Yurén, T. (Coords.) (2013). *La investigación en México en el campo de la educación y valores 2002-2011*. México: ANUIES/COMIE. Colección estados del conocimiento.

- Hormigo, T., Águila, M. C., Carreras, M. R., Flores, M. J., Guil, R., y Valero, S. (2003). Conductas conflictivas en el centro escolar. Consejería de educación y ciencia de la junta de Andalucía.
- Horrach, J. A. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Revista de filosofía factótum*, 6, pp. 1-22.
- Huerta, J. E. (2009). Formación Ciudadana y actitudes hacia la participación política en escuelas primarias del Noreste de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XIV, núm. 40, pp. 121-145.
- Instituto Federal Electoral [IFE] (2005). Programa Estratégico de Educación Cívica 2005-2010. México
- Instituto Federal Electoral [IFE] (2011). Estrategia Nacional de Educación Cívica para el Desarrollo de la Cultura Política Democrática en México 2011-2015. https://portalanterior.ine.mx/archivos2/s/DECEYEC/EducacionCívica/ENEC_DocReceptor.pdf
- Instituto Federal Electoral [IFE] (2014). *Informe país sobre la calidad de la ciudadanía en México*. México: IFE y El Colegio de México.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2019). Estadísticas a propósito del día mundial de la población. México.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2019a). Sistema Nacional de Clasificación de Ocupaciones.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI] (2020). Censo de población y vivienda 2020. México.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE] (2019). Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación Básica y media superior. México.
- Instituto Nacional Electoral [INE] (2016). Estrategia Nacional de Cultura Cívica 2017-2023. <https://portalanterior.ine.mx/archivos2/portal/historico/contenido/recursos/IFE-v2/DECEYEC/DECEYEC-Varios/2016/ENCCIVICA-14-10-2016.pdf>
- Instituto Nacional Electoral [INE] (2019). Consulta infantil y juvenil 2018. Reporte de resultados. Veracruz.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2019). Fortalecer la educación ciudadana en la educación obligatoria. México.
- Izcara, S. (2014). Manual de investigación cualitativa. México: Ed. Fontamara.
- Jaramillo, R. (2008). Educación cívica y ciudadana como respuesta a la violencia en Colombia. En *Transatlántica de Educación*, núm. 4, pp. 65-76.
- Joffre-Velázquez, V., García, G., Saldívar, A., Martínez, G., Lin, D., Quintanar, S. y Villasana, A. (2011). *Bullying* en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo. *Bol Med Hosp Infant*, 68, (3), pp. 193-202.
- Jones, E. y Gaventa, J. (2002). Concepts of citizenship: a review. Institute of Development Studies.
- Kamberelis, G. y Dimitriadis, G. (2015). *Grupos focales. Articulaciones estratégicas de la pedagogía, la política y la investigación*. En Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (Coords.) Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Volumen IV. España: editorial gedisa.
- Kandel, E., Schwartz, J., y Jessel, T.M. (Eds.) (2001). *Principios de neurociencia*, 4 ed. México: McGrawHill Interamericana.
- Kant, I. (2008). La metafísica de las costumbres. Madrid: Editorial Tecnos.
- Kaplan, C. (2006). Violencias en plural: sociología de las violencias en la escuela. Madrid: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2009). Introducción. Las violencias en la escuela desde dentro. En: Kaplan, Carina. *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. pp. 13-20.
- Kohlberg, L., Power, F.C. & Higgins A. (1997). La educación moral según Lawrence Kohlberg. Barcelona: Gedisa.
- Kymlicka, W. (1996). Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías. Barcelona: Paidós.
- Kymlicka, W. y Norman, W. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. En *Ágora*, 7, invierno.
- Lagunes, O. (2014). Los derechos humanos en el escenario de la globalización actual. Notas críticas para una nueva fundamentación de los derechos humanos. *Revista Clivajes*, núm. 2.

- Landeros, L. (2017). La formación cívica y ética. Un espacio abierto y complejo. *Revista de evaluación para docentes y directivos*, núm. 6, año 2, pp.38-50, INEE.
- Larroyo, F. (1983). Historia comparada de la educación en México. México: Editorial Porrúa.
- Latapí, P. (1975). Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos: 1952-1975. *Comercio exterior*, vol. 25, núm. 12, pp. 1323-1333.
- Latapí, P. (1981). Plan Maestro de Investigación Educativa, México: CONACyT.
- Latapí, P. (2003). El debate de los valores en la escuela mexicana. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latapí, P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 255–287.
- Latinobarómetro (2021). Informe 2021. Santiago, Chile.
- Ley de Prevención y Atención del Acoso Escolar para el Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave (2017).
- Ley de Prevención y Atención del Acoso Escolar para el Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave (2017).
- Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia [LGAMVLV] (2023).
- Ley General de Educación [LGE] (2019)
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes [LGDNNA] (2019).
- Limón, X. (2016). Participación de la niñez y la adolescencia en la construcción de ciudadanía. En Tania Celina Vásquez (Coord.). *Cultura de la legalidad: nuevas formas de participación ciudadana*. Gobierno de Veracruz.
- Lizcano, F. (2012). Conceptos de ciudadano, ciudadanía y civismo. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, Volumen 11, núm. 32, pp. 269-304.
- Lomas, C. (2005). ¿El otoño del patriarcado? El aprendizaje de la masculinidad y de la femineidad en la cultura de masas y la igualdad entre hombres y mujeres. *Cuadernos de Trabajo Social*, vol. 18, pp. 259-278.
- López, D. (2017). De la naturalización de la violencia a la banalidad del mal. *Revista Ratio Juris* Vol. 12, núm. 24, pp. 111-126.

- López, S. R. y Houdin, C. (2012). La violencia como expresión de las relaciones sociales institucionales: propuestas para un abordaje desde los espacios educativos. *Rayuela*, Año 3, núm. 6, pp. 110-118.
- Lorenz, K. (2005). Sobre la agresión: el pretendido mal. México: siglo XXI editores.
- Lozano, J. y González, G. (2008). Escuela, resistencia y posmodernidad: alumnos en riesgo de exclusión ante la disciplina escolar. *Odiseo. Revista Electrónica de Pedagogía*, año 6, No. 11.
- Marchesi, A. (2010). Preámbulo. En Bernardo Toro y Alicia Tallone (coords). Educación, valores y ciudadanía. Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. España: Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), pp. 13-15.
- Marí, R. M., Moreno, R. e Hipólito, N. (2016). Educación y ciudadanía. Propuestas educativas desde la controversia. *Foro de Educación*, vol. 14, Núm. 20, pp. 49-69.
- Marín-Martínez, A. y Reidl, L. M. (2013). Validación psicométrica del cuestionario “Así nos llevamos en la escuela” para evaluar el hostigamiento escolar (bullying) en primarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 56, pp. 11-36.
- Marshall, T.H. y Bottomore, T. (1998). Ciudadanía y clase social. Madrid: Alianza Editorial.
- Marx, K. (2009). El capital. Crítica de la economía política. El proceso de producción capitalista. Libro primero, tomo I, volumen 3. España: siglo XXI editores.
- Marx, K. y Engels, F. (1848). Manifiesto del partido comunista. Londres.
- Maturana, H. y Paz, X. (2006). Desde la matriz biológica de la existencia humana. *Revista PRELAC*, (2), pp. 30-39.
<http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/611/Humberto%20Maturana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mayoral, V. (2007). Educación para la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 41 (3), pp. 1-20.
- Meirieu, P. (2010). Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy. Madrid: Ariel.

- Mendoza, B., Cervantes, A., Pedroza, F. J. y Aguilera, S. J. (2015). Estructura factorial y consistencia interna del “Cuestionario para medir el bullying y violencia escolar”. *Ciencia UAT*, pp. 6-16.
- Meneses, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*. México: Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana.
- Merriam-Webster (2020). Citizenship. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/citizenship>. Accessed 15 Oct. 2020
- Merriam-Webster (2020a). Violence. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/violence>. Accessed 5 May. 2020.
- Mingo, A. (2010). Ojos que no ven... violencia escolar y género. *Perfiles Educativos*, Vol. 32 No. 130, pp. 25-48.
- Molina, A. y Heredia, E. (2013). “Educación y valores en el ámbito de la formación ciudadana y los derechos humanos”, En Ana Hirsch y Teresa Yurén (Coords.). *La investigación en México en el campo de la educación y valores 2002-2011*. México: ANUIES/COMIE. Colección estados del conocimiento, p. 211-271.
- Monje, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Guía didáctica. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Morin, E. (2021). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Colombia: UNESCO.
- Mostesquieu (2018). *El espíritu de las leyes*. México: Colección clásicos universales de formación política ciudadana.
- Muñoz, F., Becerra, S. y Riquelme, E. (2017). Elaboración y validación psicométrica del cuestionario de convivencia escolar para la no violencia (CENVI). *Estudios Pedagógicos*, XLIII, núm. 3, pp. 205-223.
- Muñoz, G. (2008). Violencia escolar en México y en otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 13, Núm. 39, pp. 1195-1228.
- Naciones Unidas (2006). *La violencia contra niños, niñas y adolescentes*. *Informe de América Latina en el Marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas*.
- Nateras, J. O. (2007). Información política en estudiantes de primaria y secundaria: aspectos socioeconómicos y exposición a medios de comunicación: los inicios de la

- socialización política. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 35, pp. 1357-1403.
- Navarrete, S. (2010). Mobbing: ¿debemos seguir llamándolo así? Lorenz y Leymann revisitados. Ponencia presentada en el 11° Congreso Virtual de Psiquiatría *Interpsiquis*, México.
- Navarro, P. y Díaz, C. (2007). Análisis de contenido. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 177-224). Madrid: Editorial Síntesis, S. A.
- Neut, P. (2017). Las violencias escolares en el escenario educativo chileno: análisis crítico del estado del arte. *Calidad en la educación*, núm. 46, pp. 222-247.
- Novella, A. M., Llena, A., Noguera, E., Gómez, M., Morata, T., Trilla, J., Agud, I. y Cifre-Mas, J. (2014). Participación infantil y construcción de la ciudadanía. Barcelona: Graó.
- O'Donnell, G. (1993). On the state. Democratization and some conceptual problems (A Latin American view with glances at some post-communist countries. The Helen Kellogg Institute for International Studies, Working paper núm. 192.
- O'Donnell, G. (2008). *Propuesta de reflexión: hacia un Estado de y para la democracia*. En Mariani, R. (coordr.). *Democracia/Estado/Ciudadanía: hacia un Estado de y para la democracia en América Latina*, Lima: sede PNUD, pp. 25-62.
- Ochman, M y Cantú, J. (2013). Sistematización y evaluación de las competencias ciudadanas para sociedades democráticas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.18, Núm. 56, pp. 63-89.
- Oficina de Defensoría de los Derechos de la Infancia [ODI] (2021). Es un secreto. La explotación sexual infantil en escuelas. México.
- Olvera, A. (2009). La participación ciudadana y sus retos en México. Un breve estudio del desarrollo de la cultura y de las instituciones participativas y diagnóstico de su problemática actual, con propuestas para hacer funcionales las instancias de participación democrática. [http://www.gobernacion.gob.mx/work/models/SEGOB/Resource/946/5/images/b\)Olvera_Entregable_2.pdf](http://www.gobernacion.gob.mx/work/models/SEGOB/Resource/946/5/images/b)Olvera_Entregable_2.pdf)

- Olvera, A. J. (2019). Ciudadanía y democracia. México: Cuadernos de divulgación de la cultura democrática/Instituto Nacional Electoral.
- Olvera, A. y Rodríguez, L. F. (2015). La procuración de justicia en Veracruz, en Olvera, A. J., Zavaleta A. y Andrade V. M. (Coords.), *Violencia, inseguridad y justicia en Veracruz*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Olweus, D. (2004). Conductas de acoso y amenaza entre escolares, Madrid: Morata.
- Onetto, F. (2005). Posibilidades y limitaciones de las políticas educativas para afrontar la problemática de la violencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, pp. 1123-1132.
- Organización de Estados Americanos [OEI] (2020). Competencias para el siglo XXI en Iberoamérica. España.
- Organización de Estados Iberoamericanos [OEI] (2012). Educación, valores y ciudadanía. España.
- Organización de Estados Iberoamericanos [OEI] (2018). Programa-presupuesto 2019/2020. España.
- Organización de la Naciones Unidas [ONU] (1959). Declaración de los Derechos del Niño. <https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/Declaraci%C3%B3n-de-los-Derechos-del-Ni%C3%B1o1.pdf>
- Organización de la Naciones Unidas [ONU] (1969). Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cerd.aspx>
- Organización de la Naciones Unidas [ONU] (1981). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cedaw_SP.pdf
- Organización de la Naciones Unidas [ONU] (1990). Convención de los Derechos del Niño. <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Organización de la Naciones Unidas [ONU] (1994). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. <http://www.postgradoune.edu.pe/pdf/documentos-academicos/ciencias-de-la-educacion/26.pdf>

- Organización de la Naciones Unidas [ONU] (2000). Marco de Acción de Dakar Educación para Todos.
<https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Compromisos%20Mundiales/Attachments/20/9.%20Marco%20de%20Acci%C3%B3n%20de%20Dakar%20Educa%C3%B3n%20para%20Todos.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2008). Declaración Universal de Derechos Humanos. Santiago, Chile.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la Realización de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/> y
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/peace-justice/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2015a). Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje. París.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2017). Decidamos cómo medir la violencia en las escuelas. París: Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo.
- Organización Panamericana de la Salud [OPS] (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Resumen. Washington, D. C.: OMS.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2018). Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés). Notas país: México.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2019). The future of education and skills. Education 2030.
[https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Ornelas, C. (1995). El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo. México: Fondo de Cultura Económica.

- Orozco, L., Ybarra, J. y Guerra, V. (2012). Adaptación del Cuestionario de Violencia Escolar en estudiantes de educación secundaria de México. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, Vol. 4, No. 1, pp. 14-22.
- Ortega, R. (2005). La violencia escolar en Nicaragua. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, pp. 787-804.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, núm. 313, pp. 7-27.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Mora-Merchán, J. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas escolares que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 41, pp. 95-113.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J.A., y Mora, J. (1995). Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Universidad de Sevilla.
- Pacheco, R. (2006). Ciudadanía ambiental global. Un recorte analítico para el estudio de la sociedad civil transnacional. *Espiral*, vol. XII, núm. 35, p. 149-172.
- Palomares, A. (2008). Educación para la ciudadanía y la convivencia. *Contextos educativos*, 11, pp. 71-94.
- Parisi, E. y Penna, F. (2009). Mecanismos formales y resolución de conflictos en escuelas de la ciudad de San Luis, Argentina. *Revista Electrónica de Psicología Política*, núm. 21, pp. 147-156.
- Pasillas, M. (2005). Violencia, ética y pedagogía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, pp. 1149-1164.
- Pasillas, M. A. (2002). Normas y disciplina: la virtud de las razones. *Educar. Revista de Educación*, No. 20, pp. 8-24.
- Patierno, N. (2020). Violencia y autoridad en la escuela secundaria. ¿Jóvenes “violentos” o adultos ausentes? *Perfiles educativos*, vol. XLII, núm. 168, pp. 10-27. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59221>
- Pedró, F. (2003). ¿Dónde están las llaves? Investigación politológica y cambio pedagógico en la educación cívica. En J. Benedicto, M.L. Morán (eds.): *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid, Injuve, Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales, págs. 235-257.

- Pereda, A. (2009). La violencia de género en la escuela secundaria en México. Estudio de caso. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz.
- Pérez, L. M. y Ochoa, A. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 72, pp. 179-207.
- Pérez, A. I. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: EDICIONES MORATA.
- Pérez-Luño, A. E. (2002). Ciudadanía y definiciones. *Revista Doxa* 25, pp. 177-211.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. México: Gráficas Monte Albán.
- Pettit, P. (1999). Republicanismo. Una teoría sobre la libertad y el gobierno. Barcelona: Paidós.
- Pinheiro, P. S. (2006). Informe del experto independiente para el estudio de la violencia contra los niños de las Naciones Unidas. Nueva York: Naciones Unidas, Asamblea General.
- Plácido, D. (2010). Tema y variaciones: la ciudadanía griega y sus lecturas prácticas y teóricas. *Gerión*, núm. 2, pp. 7-20.
- Platón (2009). La república. México: Editores Mexicanos Unidos, S. A.
- Platt, T. (1992). La violencia como concepto descriptivo y polémico. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 132, pp. 173-180, París: UNESCO.
- Popper, K. R. (1998). Una patente para producir televisión. En K. R. Popper y J. Condry (Eds), *La televisión es mala maestra* (pp. 41-55). México: Fondo de Cultura Económica.
- Prieto, M. P. (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, pp. 1005-1026.
- Prieto, M. T., Ríos, J. y Romero, A. (2021). Panorama de la investigación sobre violencia escolar en el centro y sur del país, 2012-2021. Ponencia presentada en el *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa* en Puebla, modalidad virtual.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (2021). Resumen Informe regional de desarrollo humano 2021. Atrapados: alta desigualdad y bajo crecimiento en América Latina y el Caribe.

- Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE [PISA] (2018). México nota país.
- Quinto, S. (s/f). Educación y ciudadanía. La participación en una escuela secundaria de Aguascalientes. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Quiroz, R. y Jaramillo, O. (2009). Formación ciudadana y educación cívica: ¿cuestión de actualidad o de resignificación? *Enseñanza de las ciencias sociales*, núm. 8, pp. 97-103.
- Ramírez, J. M. (2012). Dimensiones constitutivas y ejes estructurales de la ciudadanía. *Estudios Políticos*, novena época, núm. 26, pp. 11-36.
- Ramos, L. y Saucedo, I. (2010). La agresión y la violencia de género en seres humanos. En Muñoz-Delgado, J., Díaz, J. y Moreno, C. (compiladores). *Agresión y violencia. Cerebro, comportamiento y bioética*. México: Herder.
- Reguillo, R. (2012). De las violencias: caligrafía y gramática del horror. *Desacatos*, núm. 40, pp. 33-46.
- Resett, S. (2018). Análisis psicométrico del Cuestionario de Agresores/Víctimas de Olweus en español. *Revista de psicología*, vol. 36, 2, pp. 575-602.
- Rivero, E., Barona, C. y Saenger, C. (2009). La violencia entre pares (*bullying*). Un estudio exploratorio en escuelas secundarias en Morelos. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz.
- Rocha, T. E. (2017). La socialización de género en el entorno familiar: un espacio crucial para generar cambios y promover la igualdad de género. En Gabriela Delgado Ballesteros (coord.). *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, pp. 61-109.
- Rockwell, E. (2011). Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? En Arata, N., Escalante, C. y Padawer, A. (2018). Elsie Rockwell. *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 239-264.
- Rodríguez, H. y Cházaro, G. (2015). Desigualdad e inseguridad en Veracruz. En Olvera, A. J., Zavaleta A. y Andrade V. M. (Coords.), *Violencia, inseguridad y justicia en Veracruz*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

- Rodríguez, I. (2012). Sociología de la infancia y los derechos de niñas y niños: ¿un maridaje afortunado? *Revista de derechos humanos*, núm. 11, pp. 6-11.
- Romero, R. (2011). Los establecimientos escolares ante el narcotráfico. Efectos y prevención. Ponencia presentada en el marco del *Seminario Los Establecimientos Escolares ante el Narcotráfico. Efectos y Prevención* organizado por la oficina de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en Santiago de Chile.
- Ruiz, Z., Lira, J.C. y Solís, B. (2013). “Cultura escolar, creencias e imaginarios sobre la violencia: relaciones y convivencia en el salón de clase entre escolares de una escuela secundaria del distrito federal” en *Memorias del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. (Temática 2: educación inicial y básica). México: COMIE.
- Salinas, A. y Valdez, G. (2017). Una mirada práctica de valores en aula desde el método de proyectos. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. XXVII, núm. 2, pp. 235-259.
- Sánchez, A. (1998). *Presentación*. En Adolfo Sánchez Vázquez (Ed.), *El mundo de la violencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez, A. y Vives, H. (2017). Evolución de las atribuciones legales del IFE-INE, 1990-2017. En Luis Carlos Ugalde y Said Hernández (Coords.), *Fortalezas y debilidades del sistema electoral mexicano. Perspectiva federal y local*. México: Integralia. https://www.te.gob.mx/publicaciones/sites/default/files//archivos_libros/Fortalezas%20y%20debilidades%20del%20sistema%20electoral%20mexicano.%20Perspectiva%20federal%20y%20local.pdf
- Sánchez, F. (2010). La violencia en las escuelas de educación básica. El caso de tres escuelas secundarias de las zonas 05 y 15, del sector 03, de la ciudad de Xalapa, en el ciclo escolar 2009-2010. Tesis de Maestría. Xalapa: Universidad Pedagógica Veracruzana.
- Sánchez, F. (2016). La violencia en las escuelas. El caso de las escuelas secundarias de las zonas metropolitanas de Xalapa y Veracruz, 2008-2012. Tesis de Doctorado. Xalapa: Universidad Veracruzana/Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales.

- Sánchez, S. (2015). Educar para la ciudadanía. Seguridad, inclusión y convivencia en la educación básica en México del siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XLV, Núm. 3. México.
- Sanmartín, J. (2007). ¿Qué es violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia. *Revista de Filosofía*, no. 42, pp. 9-21.
- Sanmartín, J. (Ed.) (2006). ¿Qué es esa cosa llamada violencia? Número monográfico de la Revista *Diario de Campo*, México, INAH.
- Santiago, R. (2009). La ciudadanía en el pensamiento liberal. *Derechos y libertades*, núm. 21, pp. 95-116.
- Santiago, R. (2010). El concepto de ciudadanía en el comunitarismo. *Revista Mexicana de Derecho Constitucional*, núm. 23, pp. 153-174.
- Santiago, R. (2010a). El concepto de ciudadanía en la tradición republicana. *Derechos y libertades*, núm. 23, pp. 279-294.
- Saraví, G. (2004). Segregación urbana y espacio público: los jóvenes en enclaves de pobreza estructural. *Revista de la CEPAL* 83.
- Saucedo, C. L. (2005). Los alumnos de la tarde son los peores: prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 10, Núm. 26, pp. 641-668.
- Saucedo, C. y Guzmán, C. (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, núm. 24, pp. 213-245.
- Saucedo, C. y Mejía, J. M. (2013). ¿Es posible la convivencia escolar? Aportes analíticos desde la realidad de la escuela en nuestros días. En Xicoténcatl Martínez Ruiz y Daffny Rosado Moreno (Coords.), *Estudios de la juventud y filosofía de la no violencia: conciencia generacional, ciudadanía y argumentación*. México: Colección Paideia Siglo XXI.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. y Losito, B. (2010). Resultados iniciales del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana de la IEA. IEA.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. y Friedman, T. (2017). *Becoming citizens in a Changing world*. IEA.

- Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T. y Liet, P. (2011). Informe Latinoamericano del ICCS 2009. Actitudes y conocimientos cívicos de estudiantes de secundaria en seis países de América Latina. IEA.
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V. y Friedman, T. (2022). International Civic and Citizenship Education Study 2022. Assessment framework. IEA.
- Secretaría de Educación de Veracruz [SEV] (2022). Anuario Estadístico. Información Estadística del Sistema Educativo Estatal. <https://www.sev.gob.mx/v1/servicios/anuario-estadistico/consulta/>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2022). Boletín número 206: más de 29 millones de alumnos de educación básica, media superior y normales inician ciclo escolar 2022-2023. [https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-sep-no-206-mas-de-29-millones-de-alumnos-de-educacion-basica-media-superior-y-normales-inician-ciclo-escolar-2022-2023-sep#:~:text=De%20acuerdo%20con%20cifras%20preliminares,de%20Educaci%C3%B3n%20P%C3%ABlica%20\(SEP\).](https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-sep-no-206-mas-de-29-millones-de-alumnos-de-educacion-basica-media-superior-y-normales-inician-ciclo-escolar-2022-2023-sep#:~:text=De%20acuerdo%20con%20cifras%20preliminares,de%20Educaci%C3%B3n%20P%C3%ABlica%20(SEP).)
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (1999). Acuerdo número 253. Diario Oficial de la Federación. México. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a253.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2007). Programa sectorial de educación 2007-2012. México.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, Diario oficial de la federación, Distrito Federal, México. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2011a). Manual de Seguridad Escolar: recomendaciones para protegernos de la inseguridad y la violencia. México.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2016). Glosario de Términos. Educación Media Superior. México: autor. <http://planeacion.sec.gob.mx/upeo/GlosariosInicio20162017/MEDIASUPERIOR2016.pdf>

- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017). Documento base del programa nacional de convivencia escolar para la autonomía curricular ciclo 2018-2019. México.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017a). Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017b). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. México. http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2020). Boletín No. 75 Transmitirán sistemas públicos de comunicación contenidos educativos durante el receso escolar preventivo por COVID-19. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-75-transmitiran-sistemas-publicos-de-comunicacion-contenidos-educativos-durante-el-receso-escolar-preventivo-por-covid-19?idiom=es>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2020a). Boletín No. 205 Iniciará el Ciclo Escolar 2020-21 con el modelo de aprendizaje a distancia Aprende en Casa II. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-205-iniciara-el-ciclo-escolar-2020-21-con-el-modelo-de-aprendizaje-a-distancia-aprende-en-casa-ii-esteban-moctezuma?idiom=es>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2020b). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_n_2020-2024.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2021). Boletín No. 7 Regresan a clases más de 25 millones de alumnos de Educación Básica: SEP. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-sep-no-7-regresan-a-clases-mas-de-25-millones-de-alumnos-de-educacion-basica-sep?idiom=es>
- Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana y Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública [SSPC y SESNSP, respectivamente] (2020). Incidencia delictiva del fuero común 2020. México.

- Segato, R. L. (2003). Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. Universidad Nacional de Quilmes.
- Segovia, R. (1975). La politización del niño mexicano. México: El Colegio de México.
- Serrano, A. (2009). Criminología política crítica para el socialismo en el siglo xxi y tiempos de criminalización de la protesta social. *Crítica Jurídica. Revista Latinoamericana de Política, Filosofía y Derecho*, (28), 33–64.
- Simone, D. y Hersh, L. (2000). Definition and selection of key competencias. OECD.
- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación [SNTE] (2014). Protocolo de Actuación para una Escuela Libre de Violencia. México.
- Sistema de Información Estadística y Geográfica del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave [SIEGVER] (2020). Cuadernillos municipales 2020. Veracruz Gobierno del Estado.
- Skinner, B. F. (1971). Ciencia y conducta humana. España: Editorial Fontanella.
- Skinner, B.F. (1994). Sobre el conductismo. México: Editorial Planeta.
- Sol, R. (2012). El desafío de la participación ciudadana en el estado democrático de derecho. Avances y retos de la participación ciudadana en la gestión de políticas públicas en espacios institucionales de los estados centroamericanos. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Sommano, M.F. y Altamirano, M. (2019). Estudio de la calidad de ciudadanía en México. Instituto Electoral del Estado de México y El Colegio de México.
- Subirats, J. y Alegre, M. A. (2006). Convivencia social y convivencia escolar. *Cuadernos de pedagogía*, núm. 359, pp. 12-16.
- Sulycastrom (23 de abril de 2016). Conferencia de la doctora Adela Cortina (2014) sobre el tema: ¿Qué es la ética y para qué sirve? [Archivo de video]. Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=JspFfzuJvec>
- Tello, N. (2016). La violencia escolar como forma de convivencia de una sociedad. *revista de trabajo social*, No. 4, pp. 43-56. México: UNAM.
- Tirado, F. y Guevara, G. (2006). Conocimientos cívicos en México. Un estudio comparativo internacional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (30) pp. 995-1018.

- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. y Schulz, W. (2001). La educación cívica y ciudadanía. IEA Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo.
- Torres, A., Álvarez, N. y Obando, M. (2013). La educación para una ciudadanía democrática en las instituciones educativas: su abordaje sociopedagógico. *Revista Electrónica Educare*, vol. 17, núm. 3, pp. 151-172.
- Touriñan, J. M. (2013). Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El carácter y sentido de la educación como referentes de su significado desde la mirada pedagógica. *Teor. educ.*, 25, (1), pp. 25-46.
- Treviño, E. (2015). Violencia escolar en contextos de violencia multidimensional. Continuidades y variaciones conceptuales y metodológicas en México. *Textos y contextos desde el sur*, Núm. 3, Vol. II.
- Treviño, E. (2015a). La situación de la educación, la salud y otros servicios sociales, en Olvera, A. J., Zavaleta A. y Andrade V. M. (Coords.), *Violencia, inseguridad y justicia en Veracruz*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Treviño, E. (2017). Atravesar el riesgo. Los docentes frente a la violencia en Veracruz. *Perfiles educativos*, XXXIX, (158), pp.20-37. Universidad Nacional Autónoma de México. Distrito Federal, México. UPN.
- Treviño, E. (2018). La crisis de la educación en Veracruz: mal gobierno, corrupción y violencia. En Olvera, A. J. (Coord.), *Veracruz en su laberinto. Autoritarismo, crisis de régimen y violencia en el sexenio de Javier Duarte*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Treviño, E. (2020). Ser joven en la ciudad de Veracruz. Vida y participación en contextos de cambio y violencia. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Ciudad Juárez: Universidad de Ciudad Juárez de México.
- Trucco, D. y Inostroza, P. (2017). Las violencias en el espacio escolar. CEPAL/UNICEF.
- Trujillo, M. M., Valderrabano, M., Hernández, R. (2007). Mobbing: historia, causas, efectos y propuesta de un modelo para las organizaciones mexicanas. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, vol. 17, núm. 29, pp. 71-91.
- Turanovic, J. and Siennick, S. (2022). The causes and consequences of school violence: a review. Washington, DC: National Institute of Justice.

- Ugalde, L. (2017). Introducción: el reformismo electoral mexicano, 1977-2014. En Luis Carlos Ugalde y Said Hernández (Coords.), *Fortalezas y debilidades del sistema electoral mexicano. Perspectiva federal y local*. México: Integralia. https://www.te.gob.mx/publicaciones/sites/default/files//archivos_libros/Fortaleza%20y%20debilidades%20del%20sistema%20electoral%20mexicano.%20Perspectiva%20federal%20y%20local.pdf
- United Nations Development Programme [UNDP] (2022). Human development. Report 2021/2022. *Uncertain times, unsettled lives: shaping our future in a transforming world*. New York.
- Urquieta, J., Hernández, M. y Hernández, B. (2006). El consumo de tabaco y alcohol en jóvenes de zonas urbanas marginales de México. Un análisis de decisiones relacionadas. *Salud Pública de México*, Vol. 48, Suplemento No. 1.
- Valadez, I. (2008). *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara. Informe de estudio*. Colección Salud Materno Infantil, México: Universidad de Guadalajara.
- Vázquez, J. (1970). *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México.
- Velázquez, L. M. (2013). “Violencia online en estudiantes de licenciatura (México). Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. *Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar*, Santiago de Chile.
- Velázquez, L.M. (2010). *Adolescentes en tiempos de oscuridad. Violencia social online en estudiantes de secundaria*. México: Eikon ediciones.
- Venegas, R. (2012). Violencia sexual al interior de las escuelas: una mirada desde la prevención. *Rayuela*, Año 3, núm. 6, pp. 92-101.
- Vera, J. L. (2006). Laberintos y taxonomías de la violencia, en Sanmartín, J. (Ed.) ¿Qué es esa cosa llamada violencia?, Número monográfico de la Revista *Diario de Campo*, México, INAH.
- Vergara-Lope, S. (2018). Aprendizajes básicos en niños y niñas de Veracruz: primeros resultados de la Medición Independiente de Aprendizajes (MIA). *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40 (2), 43-78.

- Vergara-Lope, S., Hevia, F. y Velásquez, A. (2021). Aprendizajes básicos de ciudadanía: validación y aplicación de un instrumento de medición. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 33, 186-210.
- Vidales, J. (2007). Educación, violencia, género y pobreza en la zona metropolitana de Guadalajara. El caso del voluntariado Estamos Contigo. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 141, Guadalajara. IX *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, Yucatán.
- Villavicencio, S. (2007). Ciudadanía y civilidad: acerca del derecho a tener derechos. Ponencia presentada al Segundo Seminario Internacional del grupo de trabajo de Filosofía Política de CLACSO: “Realismos y utopías en América Latina: fragmentación y luchas democráticas”.
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S. y Van den, L. (2016). DigComp 2.0: the digital competence framework for citizens. España: Unión Europea.
- Vygotski, L (1988). El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Editorial Grijalbo.
- Weber, M. (2002). Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wieviorka, M. (2006). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. *Espacio abierto*, Cuaderno Venezolano de Sociología, vol. 15, núm. 1 y 2, pp. 239-248.
- Woldenberg, J. (2016). El cambio democrático y la educación cívica en México. México: cal y arena.
- World Values Survey Wave 7 (2022). Results in % by country weighted by w_weigh (2017-2022).
- Yurén, M. T. (2013). Ciudadanía y educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Yurén, T., Ibarra, L. M. y Escalante, A. E. (Coords.) (2016). Investigación en educación y valores: ética, ciudadanía y derechos humanos. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL A. C.).

- Zambrano, E., Fernández, F., Rivera, A. y Zapata, E. (2014). Construcción y validación de un instrumento para medir las competencias ciudadanas en estudiantes universitarios. *Zona Próxima*, núm. 21, pp. 78-97.
- Zambrano, R., Lara, B. y Ortega, M. P. (2002). Disciplina, violencia escolar y autoestima. *Educación. Revista de Educación*. No. 20, pp. 87-94.
- Zavaleta, J. A. (2018). Elementos para la construcción del concepto de campo de la violencia. *Sociológica*, 33, núm. 93, pp. 151-179.
- Zavaleta, J. A. (2019). Socialización en escenarios de violencia y oportunidades de resiliencia y pacificación desde la perspectiva disposicional. *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales*. Año VI, número 12, pp. 22-42.
- Zavaleta, J. A. (2020). Oportunidades de participación de las y los jóvenes veracruzanos en contextos de violencia y exclusión. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Ciudad Juárez: Universidad de Ciudad Juárez de México.
- Zavaleta, J. A. (2020a). Participación de las y los jóvenes en contextos de violencia y exclusión en Xalapa, Veracruz. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Ciudad Juárez: Universidad de Ciudad Juárez de México.
- Zavaleta, J. A. y Sánchez, F. (2014). Emergencia de la violencia escolar como objeto de estudio. En Zavaleta, J. A., Treviño, E. y Jiménez, M. (Coords.), *La gestión de la violencia en las escuelas de educación básica en Veracruz*. México: UV y CONACYT, pp. 17-28.
- Zavaleta, J.A. (2016). El sentimiento de inseguridad y victimización en Xalapa. *Letras Jurídicas*, Núm. 34, pp.127-142.
- Zavaleta, J.A., Castillo, N. y Cervantes, L. E. (2020). La inclusión social y la ciudadanía de las y los jóvenes en entornos de violencia, vulnerabilidad y exclusión en Veracruz. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. Ciudad Juárez: Universidad de Ciudad Juárez de México.
- Ziccardi, A. (1998). Gobernabilidad y participación ciudadana en la ciudad capital. México: IIS-UNAM/MIGUEL ÁNGEL PORRÚA.
- Zizek, S. (2009). Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales. Buenos Aires: Editorial Paidós.

- Zorrilla, M. (Coord.) (2008). Informe final. Evaluación del diseño del Programa Nacional de Escuela Segura. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- Zúñiga, Y. (2010). Ciudadanía y género. Representaciones y conceptualizaciones en el pensamiento moderno y contemporáneo. *Revista de Derecho, Universidad Católica del Norte*, vol. 17, núm. 2, pp. 133-163.
- Zurita, U. (2011). Los desafíos del derecho a la educación en México a propósito de la participación social y la violencia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 16, Núm. 48, pp. 131-158.
- Zurita, U. (2012). Concepciones e implicaciones de tres leyes antibullying en México. *Revista diálogos sobre educación*, vol. 3, núm. 4, pp. 1-21.
- Zurita, U. (2013). Educación ciudadana. *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, núm. 3, pp. 192-199.
- Zurita, U. (2013b). “Políticas, programas, legislación, proyectos y acciones gubernamentales y no gubernamentales”, En Furlán, A. y Spitzer, T. C. (Coords.) *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México, COMIE/ANUIES, Colección Estados del Conocimiento, pp. 457-520.
- Zurita, U. (2014). El programa escuela segura: balance de una gestión. En Zavaleta, J. A., Treviño, E. y Jiménez, M. (Coords.), *Elementos conceptuales y metodológicos para el estudio de la violencia en las escuelas*. México: UV y CONACYT, pp. 105-127.
- Zurita, U. (2019). The empirical research on violence en Mexican schools from the voices of students: critical points. *Propósitos y representaciones*, vol. 7, núm. 1, pp. 249-280.

8 LISTA DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS

ACE	Agencia de Calidad de la Educación
AEGEV	Anuario Estadístico y Geográfico del Estado de Veracruz
ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CAM	Centros de Atención Múltiple
CENDI	Centros de Desarrollo Infantil
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CIVED (siglas en inglés)	Estudio de Educación Cívica
CNDH	Comisión Nacional de los Derechos Humanos
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CONALITEG	Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos
CONEVAL	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
CPEUM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
CS	Cuestionario Sociodemográfico
CUVE	Cuestionario de Violencia escolar
DGDC	Dirección General de Desarrollo Curricular
DIF	Desarrollo Integral de la Familia
DOF	Diario Oficial de la Federación
DRAE	Diccionario de la Real Academia Española
DUDH	Declaración Universal de los Derechos Humanos
IAC	Instrumento de Aprendizajes para la Ciudadanía
ICCS (siglas en inglés)	Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana
IEA (siglas en inglés)	Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo
IFE	Instituto Federal Electoral
INE	Instituto Nacional Electoral
INEE	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
LGA	Ley General de Educación
LGAMVLV	Ley General de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia
LGDNNA	Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes
MEJOREDU	Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
MIA	Medición Independiente de Aprendizajes
NNA	Niños, Niñas y Adolescentes
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
ODI	Oficina de Defensoría de los Derechos de la Infancia
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OPS	Organización Panamericana de la Salud
PES	Programa Escuela Segura
PIVES	Programa Integral Veracruzano de Escuela Segura

PMDX	Plan Municipal de Desarrollo de Xalapa
PNCE	Programa Nacional de Convivencia Escolar
PNUD y UNDP (por sus siglas en inglés)	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
REDUVAL A. C.	Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores
RIEB	Reforma Integral de Educación Básica
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SESNSP	Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública
SEV	Secretaría de Educación de Veracruz
SIEGVER	Sistema de Información Estadística y Geográfica del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave
SIPINNA	Sistema de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SPSS (siglas en inglés)	Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales
SREDECC	Sistema Regional para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Ciudadanas
SSPC	Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana
SSPEV	Secretaría de Seguridad Pública del Estado de Veracruz
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO (siglas en inglés)	Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura
UNICEF (siglas en inglés)	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
USAER	Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular
WVS (siglas en inglés)	Encuesta Mundial de Valores

9 APÉNDICES

Apéndice A

Instrumento Aprendizajes para la Ciudadanía (IAC)



Universidad Veracruzana



Instituto de
Investigaciones en Educación

Nombre: _____ Edad: _____

Escuela: _____ Grado: _____

A continuación, te presento algunas oraciones y quiero saber tu opinión sobre ellas. Por favor, marca con una “X” la columna que elijas, por ejemplo:

Oración	No estoy de acuerdo (eso no es cierto) 	Estoy más o menos de acuerdo 	Sí estoy de acuerdo (eso sí es cierto) 
Solo los adultos contaminan, los niños y niñas no			X

En la oración anterior, está marcada la opción “Sí estoy de acuerdo”. Eso quiere decir que el niño o niña que la seleccionó piensa que es verdad que “Solo los adultos contaminan, los niños y niñas no”.

¡IMPORTANTE!: No hay respuestas correctas o incorrectas, solo quiero saber qué es lo que tú piensas.

Oración	No estoy de acuerdo (eso no es cierto) 	Estoy más o menos de acuerdo 	Sí estoy de acuerdo (eso sí es cierto) 
1. Las reglas tienen que ser hechas con la participación de todos			
2. Tener un acta de nacimiento es un derecho de todos los niños y niñas			
3. Todos los seres humanos debemos ser tratados con respeto y dignidad			
4. Cuando estamos resolviendo un problema me enoja que los demás no piensen lo mismo que yo			
5. Me gusta jugar y platicar con niños y niñas diferentes a mí			
6. Para tener mejor convivencia es importante compartir lo que tenemos			
7. Aunque seamos diferentes, todos tenemos los mismos derechos			
8. Todos tienen que pensar como yo			
9. Los mexicanos tenemos muchas cosas en común, pero también tenemos diferencias			
10. Cuando no llevan a			

un niño a la escuela, están violando su derecho a la educación			
11. Votar no sirve para nada			
12. Creo que los hombres son mejores que las mujeres para muchas cosas			
13. Me gusta trabajar en equipo			
14. Las reglas sirven para ponernos de acuerdo			
15. Compartir mis cosas me hace sentir bien			
16. Si trabajas en equipo, las cosas salen mejor			
17. Cuando alguien no respeta mis derechos, me hace daño			
Oración	No estoy de acuerdo (eso no es cierto) 	Estoy más o menos de acuerdo 	Sí estoy de acuerdo (eso sí es cierto) 
18. Los niños y niñas pueden votar para tomar decisiones en grupo			
19. No me gusta ayudar en las labores del hogar			
20. Aprendo mejor cuando trabajo en equipo			
21. Los niños y niñas deben respetar mis derechos			
22. Me alejo de las personas que tienen alguna			

discapacidad			
23. Los demás tienen los mismos derechos que yo			
24. Trabajar en equipo es bueno para todos			
25. Cuando yo nací, ya tenía derechos			
26. No me gusta escuchar las opiniones de los demás			
27. Cuando ponen a trabajar por dinero a un niño o niña, están violando sus derechos			
28. Ayudo a mantener el orden en mi casa			
29. El trabajo en equipo permite aprender de los demás			
30. Si mi compañero o compañera necesita algo que yo tengo, se lo presto			
31. Las niñas tienen los mismos derechos que los niños			
32. Me gusta ayudar a los demás			
33. Para resolver los problemas prefiero pelear			
34. He sido informado sobre qué hacer cuando alguien no respeta mis derechos			
35. Trabajar en equipo es mejor que trabajar solo			

Dimensiones e ítems del Instrumento Aprendizaje para la ciudadanía (IAC)

Número de ítem	Dimensión 1. Actitudes ciudadanas: Disposición negativa a actuar con base en los principios y normas establecidas para la convivencia ciudadana	Total ítems
4	Cuando estamos resolviendo un problema me enoja que los demás no piensen lo mismo que yo	8
8	Todos tienen que pensar como yo	
11	Votar no sirve de nada	
12	Creo que los hombres son mejores que las mujeres	
19	No me gusta ayudar en las labores del hogar	
22	Me alejo de las personas que tienen alguna discapacidad	
26	No me gusta escuchar las opiniones de los demás	
33	Para resolver los problemas prefiero pelear	
	Dimensión 2. Participación y trato igualitario: El conocimiento de que ser parte de un grupo social implica que todos y todas pueden formar parte de la toma de decisiones colectivas y actuar en los espacios públicos y privados, sin importar las diferencias por sexo, origen étnico, religión o clase social; ya que ello no es motivo para mermar la dignidad ni los derechos de los otros.	
1	Las reglas tienen que ser hechas con la participación de todos	9
3	Todos los seres humanos debemos ser tratados con respeto y dignidad	
5	Me gusta jugar y platicar con niños y niñas diferentes a mí	
7	Aunque seamos diferentes, todos tenemos los mismos derechos	
9	Los mexicanos tenemos muchas cosas en común, pero también tenemos diferencias	
14	Las reglas sirven para ponernos de acuerdo	
18	Los niños y niñas pueden votar para tomar decisiones en grupo	
23	Los demás tiene los mismos derechos que yo	
31	Las niñas tienen los mismos derechos que los niños	
	Dimensión 3. Trabajo en equipo: Reconocimiento de que la colaboración con otros tiene implicaciones positivas más allá del interés individual, ya que a través del trabajo colaborativo se contribuye para el bienestar del grupo social del que se forma parte.	
13	Me gusta trabajar en equipo	6
16	Si trabajas en equipo, las cosas salen mejor	
20	Aprendo mejor cuando trabajo en equipo	
24	Trabajar en equipo es bueno para todos	
29	El trabajo en equipo permite aprender de los demás	
35	Trabajar en equipo es mejor que trabajar solo	
	Dimensión 4. Derechos: Se refiere al reconocimiento de que existen derechos universales e inherentes al ser humano y que su violación constituye un daño, por ello defendidos y respetados por todos y todas, para contribuir al bienestar colectivo.	
2	Tener un acta de nacimiento es un derecho de todos los niños y niñas	7
10	Cuando no llevan a un niño a la escuela, están violando su derecho a la educación	
17	Cuando alguien no respeta mis derechos, me hace daño	
21	Los niños y niñas deben respetar mis derechos	
25	Cuando yo nací, ya tenía derechos	
27	Cuando ponen a trabajar por dinero a un niño o niña, están violando sus derechos	
34	He sido informado sobre qué hacer cuando alguien no respeta mis derechos	
	Dimensión 5. Convivencia: Reconocimiento de las acciones que cada individuo puede realizar para relacionarse con todos de manera armónica, es decir, mejorar la relación con otros miembros del grupo social y la vida en común.	

6	Para tener mejor convivencia es importante compartir lo que tenemos	5
15	Compartir mis cosas me hace sentir bien	
28	Ayudo a mantener el orden en mí casa	
30	Si mi compañero o compañera necesita algo que yo tengo, se lo presto	
32	Me gusta ayudar a los demás	
		35

Nota: elaboración propia con base en Espinoza, 2020.

Rangos de puntajes de calificación del IAC

Percentil	Calificación
0-25	Bajo
25-75	Medio
75-100	Alto

Apéndice B

Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE)

Estimado estudiante:

Se te invita a contestar el siguiente cuestionario sobre cómo se llevan o tratan entre compañeros y profesores dentro de tu salón de clases, en tu escuela o en sus alrededores. Ten presente que no hay respuestas correctas o incorrectas y la información que proporcionas será confidencial (no le diré a nadie).

Nombre: _____

Género: Hombre Mujer

Edad: _____

Nombre de la secundaria: _____

Grado: _____

Indicación: Escribe una equis (X) en el recuadro de la derecha, según la frecuencia en que se presentan las conductas que se describen en cada oración. Por favor trata de responder todas las oraciones y sólo elige una de las cuatro opciones de respuesta.

Respuestas: 1= Nunca; 2= Pocas veces; 3= Muchas veces; 4= Siempre				
Oraciones	1	2	3	4
1. En mi escuela los estudiantes insultan a sus compañeros.				
2. En mi escuela hay profesores que insultan a los alumnos.				
3. En mi escuela los alumnos ponen sobrenombres molestos a los profesores.				
4. En mi escuela los estudiantes ponen sobrenombres molestos a sus compañeros.				
5. Hay profesores en mi escuela que etiquetan a algunos alumnos.				
6. Hay profesores en mi escuela que ridiculizan a los alumnos en clase.				
7. En mi escuela los estudiantes hablan mal unos de otros.				
8. Hay profesores en mi escuela que no escuchan a sus alumnos.				
9. Estudiantes de mi escuela esconden pertenencias de otros compañeros para molestarlos.				
10. Hay estudiantes en mi escuela que roban cosas de los profesores.				
11. En mi escuela hay estudiantes que insultan a los profesores.				
12. Hay estudiantes de mi escuela que amenazan a otros de palabra para causarles miedo u obligarlos a hacer cosas.				
13. Hay profesores en mi escuela que castigan injustamente.				
14. Se producen agresiones físicas entre compañeros.				
15. Existen estudiantes de mi escuela que rompen a propósito material de otros compañeros.				

	27. Estudiantes de mi salón roban objetos o dinero de la escuela	
	28. Estudiantes de mi salón roban deliberadamente material de la escuela.	
2) Violencia verbal del alumnado hacia sus compañeros	1. En mi escuela los estudiantes insultan a sus compañeros. 4. En mi escuela los estudiantes ponen sobrenombres molestos a sus compañeros. 7. En mi escuela los estudiantes hablan mal unos de otros. 12. Hay estudiantes de mi escuela que amenazan a otros de palabra para causarles miedo u obligarlos a hacer cosas. 26. En mi clase los alumnos hablan mal unos de otros.	5
3) Violencia física directa entre alumnos	14. Se producen agresiones físicas entre compañeros. 25. Estudiantes de mi clase protagonizan agresiones físicas en las cercanías de la escuela.	2
4) Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado	3. En mi escuela los alumnos ponen sobrenombres molestos a los profesores. 11. En mi escuela hay estudiantes que insultan a los profesores. 18. Hay estudiantes en mi escuela que en el aula faltan al respeto a sus profesores. 29. En mi clase hay alumnos que amenazan verbalmente a los profesores.	4
5) Violencia del profesorado hacia el alumnado	2. En mi escuela hay profesores que insultan a los alumnos. 5. Hay profesores en mi escuela que etiquetan a algunos alumnos. 6. Hay profesores en mi escuela que ridiculizan a los alumnos en clase. 8. Hay profesores en mi escuela que no escuchan a sus alumnos. 13. Hay profesores en mi escuela que castigan injustamente. 16. Hay profesores en mi escuela que no tratan por igual a todos los alumnos. 19. Hay profesores en mi escuela que bajan calificaciones a algún alumno como represalia. 22. Hay profesores en mi escuela que intimidan a algún alumno. 23. Hay profesores en mi escuela que tienen preferencias por ciertos alumnos.	9
		29

Nota: elaboración propia con base en Orozco, Ybarra y Guerra, 2012.

Rangos de puntajes de calificación del CUVE

Percentil	Calificación
1-29	No hay violencia
30-58	Poca violencia
59-87	Mucha violencia
88-116	Siempre hay violencia

Apéndice C

Cuestionario sociodemográfico



Universidad Veracruzana
Instituto de Investigaciones en Educación

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS Y DE CONVIVENCIA EN CASA Y COLONIA

Estimado estudiante, favor de escribir sobre la línea o poner una "X" en los cuadritos, según corresponda:

1.- Nombre: _____
 2.- Edad: _____ 3.- Género: Hombre Mujer
 4.- Secundaria donde estudias: _____ 5.- Grado: _____

6.- ¿En qué colonia vives tú? _____

7.- ¿Con quién vives?
 Papá Mamá Papá y Mamá Otra persona: _____

8.- ¿Hasta qué año estudió tu Papá?
 No estudió Primaria Secundaria Preparatoria Universidad

9.- ¿En qué trabaja tu Papá?

10.- ¿Hasta qué año estudió tu Mamá?
 No estudió Primaria Secundaria Preparatoria Universidad

11.- ¿En qué trabaja tu Mamá?

12.- Marca con una X en el cuadro correspondiente si has visto o te ha pasado algún caso de violencia según el lugar indicado:

Casos	Participación	Colonia/calle donde vivo	Colonia/calle donde está mi escuela	Casa
12.1 Robos	He visto en:	Sí	Sí	Sí
	Me ha pasado en:	Sí	Sí	Sí
12.2 Burlas	He visto en:	Sí	Sí	Sí
	Me ha pasado en:	Sí	Sí	Sí
12.3 Ofensas	He visto en:	Sí	Sí	Sí
	Me ha pasado en:	Sí	Sí	Sí
12.4 Golpes	He visto en:	Sí	Sí	Sí
	Me ha pasado en:	Sí	Sí	Sí
12.5 Amenazas	He visto en:	Sí	Sí	Sí
	Me ha pasado en:	Sí	Sí	Sí

13.- Además de lo anterior, has visto o te ha pasado algún otro caso de violencia y en dónde ha ocurrido:

¡Muchas gracias por tus respuestas!

Apéndice D

Estadística delictiva de la ciudad de Xalapa emitida por la Secretaría de Seguridad Pública del Estado de Veracruz (SSPEV) (2021).



VERACRUZ
GOBIERNO
DEL ESTADO



SSP
Secretaría de
Seguridad Pública



SUBDIRECCIÓN DE INFORMACIÓN
Y ESTADÍSTICA DELICTIVA
Oficio No. SO/SIED/720/2021
Asunto: Se remite información
Xalapa, Ver., a 07 de octubre de 2021
Hoja 2-3

"2021: 200 años del México Independiente: Tratados de Córdoba"

DELITOS DE ALTO IMPACTO XALAPA Enero – Septiembre 2021

Delitos	Enero 2021	Febrero 2021	Marzo 2021	Abril 2021	Mayo 2021	Junio 2021	Julio 2021	Agosto 2021	Septiembre 2021	Total
Homicidio doloso	1	2	2	2	2	5	4	1	3	22
Privación ilegal de la libertad	9								3	12
Robo de vehículo	7	10	19	2	5	5	2	2	9	61
Robo a negocio	27	12	12	5	12	9	7	5	11	100
Robo a casa habitación	19	8	11	4	2	3	4	10	4	65
Robo a transeúnte	5	1	6	5		6	2	3	5	33
Total	68	33	50	18	21	28	19	21	35	293

SUBDIRECCIÓN DE INFORMACIÓN
Y ESTADÍSTICA DELICTIVA
Oficio No. 50/SIED/720/2021
Asunto: Se remite información
Xalapa, Ver., a 07 de octubre de 2021
Hoja 3-3

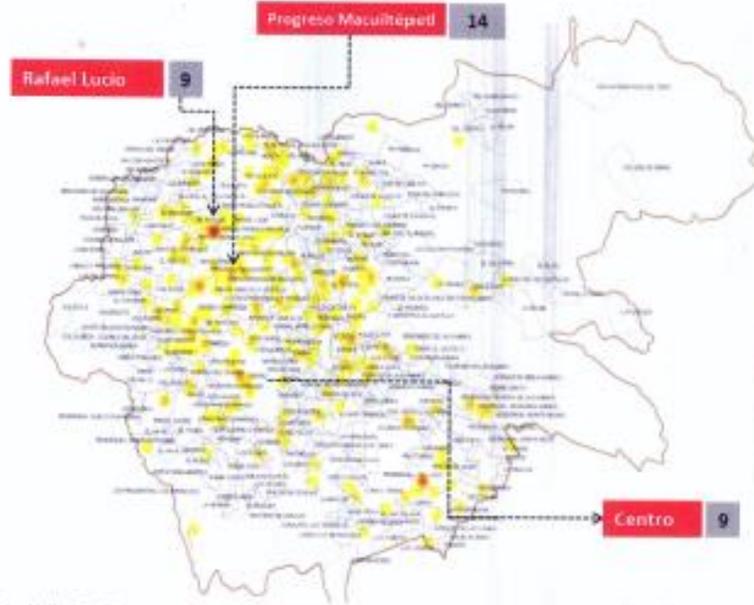
"2021: 200 años del México Independiente: Tratados de Córdoba"

TOTAL 293

07 Deltas de alto impacto

Colonias	MAYOR Incidencia
Progreso Macuiltepetl	14
Centro	9
Francisco Ferrer Guerdia	9
Rafael Lucio	9
Unidad del Bosque	9

Colonias	MENOR Incidencia
El Olmo	1
02 de Abril	1
24 de Abril	1
Álvaro Obregón	1
Animas	1



Leandro Valle Esq. Zaragoza Col. Centro
C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, México.
Tel. (228) 141 38 00 ext. 3312
www.veracruz.gob.mx/seguridad

Apéndice E

Guion para grupo focal y entrevista semiestructurada

1. ¿Qué es para ustedes la violencia escolar y cómo la han vivido?
(Concepto, tipos de violencia (física, psicológica, social, sexual, redes sociales), actores involucrados, lugares de ocurrencia)
2. ¿A qué creen que se deba esta situación?
(Relación con la violencia en el contexto, la familia, relación con los temas y aprendizajes de la materia de formación cívica y ética, la organización de la escuela (reglamentos, tratos de los profesores, etc.), cual su papel o responsabilidad en esto, normalización por la etapa o problema grave)
3. ¿Qué consecuencias creen que tenga esto?
(Para la víctima, agresor, observador, para la sociedad)
4. ¿Qué opinan que se pueda hacer? ¿Cuáles podrían ser las soluciones?
(Papel de la escuela y de formación cívica y ética, que otros temas o aprendizajes son necesarios, que pueden hacer ustedes, de la familia, de la sociedad, del gobierno).

Apéndice F

Matriz de operacionalización conceptual de las variables de estudio

Etapa cuantitativa					
Constructo	Definición teórica	Dimensiones	Indicadores	Hipótesis	Técnicas, instrumentos y análisis de datos
Aprendizajes básicos de ciudadanía	Conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que favorecen la convivencia en términos de la ética de los derechos y responsabilidades en una sociedad democrática (elaboración propia con base en Espinoza, 2020; Barba, 2007).	1. Actitudes ciudadanas: Disposición negativa a actuar con base en los principios y normas establecidas para la convivencia ciudadana	4.Cuando estamos resolviendo un problema me enoja que los demás no piensen lo mismo que yo 8.Todos tienen que pensar como yo 11.Votar no sirve de nada 12.Creo que los hombres son mejores que las mujeres 19.No me gusta ayudar en las labores del hogar 22.Me alejo de las personas que tienen alguna discapacidad 26.No me gusta escuchar las opiniones de los demás 33.Para resolver los problemas prefiero pelear	A mayores valores (puntajes) en Aprendizajes básicos de ciudadanía, habrá menor manifestación de Violencia escolar entre estudiantes de telesecundaria.	Instrumento de Aprendizajes para la Ciudadanía (Espinoza, 2020) Estadística descriptiva y estadística paramétrica y no paramétrica
		2. Participación y trato igualitario: El conocimiento de que ser parte de un grupo social implica que todos y todas pueden formar parte de la toma de decisiones colectivas y actuar en los espacios públicos y privados, sin importar las diferencias por sexo, origen étnico, religión o clase social; ya que ello no es motivo para mermar la dignidad ni los derechos de los otros.	1.Las reglas tienen que ser hechas con la participación de todos 3.Todos los seres humanos debemos ser tratados con respeto y dignidad 5.Me gusta jugar y platicar con niños y niñas diferentes a mí 7.Aunque seamos diferentes, todos tenemos los mismos derechos 9.Los mexicanos tenemos muchas cosas en común, pero también tenemos diferencias 14.Las reglas sirven para ponernos de acuerdo 18.Los niños y niñas pueden votar para tomar decisiones en grupo 23.Los demás tiene los mismos derechos que yo 31.Las niñas tienen los mismos derechos que los niños		
		3. Trabajo en equipo: Reconocimiento de que la colaboración con otros tiene implicaciones positivas más allá del interés individual, ya que a través del trabajo colaborativo se contribuye para el bienestar del grupo social del que se forma parte.	13.Me gusta trabajar en equipo 16.Si trabajas en equipo, las cosas salen mejor 20.Aprendo mejor cuando trabajo en equipo 24.Trabajar en equipo es bueno para todos 29.El trabajo en equipo permite aprender de los demás 35.Trabajar en equipo es mejor que trabajar solo		

		<p>4. Derechos: Se refiere al reconocimiento de que existen derechos universales e inherentes al ser humano y que su violación constituye un daño, por ello defendidos y respetados por todos y todas, para contribuir al bienestar colectivo.</p>	<p>2.Tener un acta de nacimiento es un derecho de todos los niños y niñas 10.Cuando no llevan a un niño a la escuela, están violando su derecho a la educación 17.Cuando alguien no respeta mis derechos, me hace daño 21.Los niños y niñas deben respetar mis derechos 25.Cuando yo nací, ya tenía derechos 27.Cuando ponen a trabajar por dinero a un niño o niña, están violando sus derechos 34.He sido informado sobre qué hacer cuando alguien no respeta mis derechos</p>		
		<p>5. Convivencia: Reconocimiento de las acciones que cada individuo puede realizar para relacionarse con todos de manera armónica, es decir, mejorar la relación con otros miembros del grupo social y la vida en común.</p>	<p>6.Para tener mejor convivencia es importante compartir lo que tenemos 15.Compartir mis cosas me hace sentir bien 28.Ayudo a mantener el orden en mí casa 30.Si mi compañero o compañera necesita algo que yo tengo, se lo presto 32.Me gusta ayudar a los demás</p>		
Violencia escolar	<p>Actos, condiciones, procesos y formas de relación mediante las cuales un individuo o un grupo daña intencionalmente a otro y viola su integridad física, social y emocional <i>dentro del edificio escolar o en los alrededores</i>” (Conde, 2011, p. 116).</p>	<p>1) Violencia física indirecta por parte del alumnado</p> <p>Es toda acción y forma de relación intencional por la que un alumno o grupo sustrae o provoca daños o desperfectos en las propiedades de otro alumno o persona, sin que haya contacto cuerpo a cuerpo entre quien lo hace y el afectado (Orozco, Ybarra & Guerra, 2012; Conde, 2011).</p>	<p>9. Estudiantes de mi escuela esconden pertenencias de otros compañeros para molestarlos. 10. Hay estudiantes en mi escuela que roban cosas de los profesores. 15. Existen estudiantes de mi escuela que rompen a propósito material de otros compañeros. 17. En mi escuela hay alumnos que roban objetos o dinero de otros compañeros. 20. En mi escuela hay estudiantes que amenazan a otros con navajas u otros objetos para meterles miedo u obligarles a hacer cosas. 21. Los alumnos de mi escuela esconden pertenencias de los profesores, o material de la escuela necesario en sus trabajos, para molestarlos. 24. Estudiantes de mi clase causan desperfectos intencionadamente en pertenencias del profesor. 27. Estudiantes de mi salón roban objetos o dinero de la escuela 28. Estudiantes de mi salón roban deliberadamente material de la escuela.</p>	<p>La manifestación de la Violencia escolar se vincula con la hipótesis anterior</p>	<p>Cuestionario de Violencia Escolar (Orozco, Ybarra & Guerra, 2012)</p> <p>Estadística descriptiva y estadística paramétrica y no paramétrica</p>
		<p>2) Violencia verbal del alumnado hacia sus compañeros</p> <p>Es el empleo intencional de la conducta verbal (lenguaje o palabras (amenazas, burlas, etc.) volumen (gritos) y no verbal (señas, ademanes, posturas, gestos, expresiones corporales) por el que un estudiante o grupo hiere, lastima, daña u ofende a otro estudiante. Se relaciona con la violencia emocional o psicológica (Orozco, Ybarra & Guerra, 2012; Conde, 2011; Olweus, 2004).</p>	<p>1. En mi escuela los estudiantes insultan a sus compañeros. 4. En mi escuela los estudiantes ponen sobrenombres molestos a sus compañeros. 7. En mi escuela los estudiantes hablan mal unos de otros. 12. Hay estudiantes de mi escuela que amenazan a otros de palabra para causarles miedo u obligarlos a hacer cosas. 26. En mi clase los alumnos hablan mal unos de otros.</p>		

		<p>3) Violencia física directa entre alumnos</p> <p>Acto o forma de relación intencional por el que un estudiante o un grupo daña o hiere el cuerpo de otro estudiante (Orozco, Ybarra & Guerra, 2012; Conde, 2011).</p>	<p>14. Se producen agresiones físicas entre compañeros.</p> <p>25. Estudiantes de mi clase protagonizan agresiones físicas en las cercanías de la escuela.</p>		
		<p>4) Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado</p> <p>Es el empleo intencional de la conducta verbal (lenguaje o palabras (amenazas, burlas, etc.) volumen (gritos) y no verbal (señas, ademanes, posturas, gestos, expresiones corporales) por el que un estudiante o grupo hiere, lastima, daña u ofende a un profesor o profesores. Se relaciona con la violencia emocional o psicológica (Orozco, Ybarra & Guerra, 2012; Conde, 2011; Olweus, 2004).</p>	<p>3. En mi escuela los alumnos ponen sobrenombres molestos a los profesores.</p> <p>11. En mi escuela hay estudiantes que insultan a los profesores.</p> <p>18. Hay estudiantes en mi escuela que en el aula faltan al respeto a sus profesores.</p> <p>29. En mi clase hay alumnos que amenazan verbalmente a los profesores.</p>		

Nota: elaboración propia.

Apéndice G

Asentimiento informado para estudiantes



Universidad Veracruzana
Instituto de Investigaciones en Educación

ASENTIMIENTO INFORMADO

¡Hola!

Soy **José Miguel Muñoz Matías** y estoy estudiando el doctorado en Investigación Educativa en la Universidad Veracruzana. Lo que pretendo es conocer sobre **convivencia y violencia en escuelas secundarias**. Por eso, por favor solicito de tu colaboración.

Si decides apoyarme, te voy a pedir responder tres cuestionarios que se responden aproximadamente en una hora: el primero tiene 13 preguntas, el segundo 29 y el tercero 35. Los tres se responden señalando con una "X" la respuesta que tu consideres apropiada según tu experiencia, tu opinión, lo que hayas vivido, lo que hayas visto o lo que sepas. Ten en cuenta que esto no es un examen y no afectará tu calificación y lo que respondas será confidencial, es decir, no compartiré con nadie la información de tus respuestas. Tus papás ya saben de este trabajo de investigación y aunque ellos hayan aceptado que tú participes, **TU PARTICIPACIÓN ES VOLUNTARIA**. Además, si gustas, tienes el derecho de conocer los resultados de esta investigación una vez que esté terminada.

Si tienes dudas o preguntas sobre este trabajo de investigación o sobre tu participación, con confianza me las puedes hacer y yo con mucho gusto te las aclararé.

Aquí abajo hay dos enunciados, uno dice Sí quiero participar y el otro dice No quiero participar. Por favor escribe una "X" en el cuadro del enunciado que decidas y después escribe sobre la línea tu nombre completo y el grado que cursas.

SI quiero participar	
NO quiero participar	

Nombre completo y grado que cursas

¡MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!

Apéndice H

Consentimiento informado para padres de familia



Universidad Veracruzana
Instituto de Investigaciones en Educación

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado (a) padre/madre de familia:

Mi nombre es **José Miguel Muñoz Matías** y estudio el doctorado de Investigación Educativa en la Universidad Veracruzana. Estoy realizando un trabajo de investigación que tiene por objetivo conocer acerca de las relaciones de convivencia, los valores y la violencia en las escuelas secundarias. Por ello, por favor pido su apoyo y su consentimiento para que me permita realizar este trabajo con la participación de su hijo o hija, de acuerdo con lo siguiente:

- Este consentimiento de participación de su hijo o hija en el trabajo de investigación es **VOLUNTARIO**.
- La participación de su hijo o hija consiste en responder tres cuestionarios a lápiz y papel, en los cuales se pide marcar las respuestas que considere más cercanas a su punto de vista: el primer cuestionario tiene 13 preguntas referidas a **información sociodemográfica, convivencia en la familia y violencia en la colonia donde vive**; el segundo 29 preguntas relacionadas con **violencia en la escuela** y el tercero tiene 35 preguntas referentes a **temas y valores de ciudadanía**.
- Los cuestionarios se responden aproximadamente en una hora y serán aplicados dentro de su misma aula en el horario escolar.
- Los cuestionarios no son un examen, por lo cual, su resultado no afecta de ninguna manera las calificaciones de su hijo o hija.
- La información y respuestas obtenidas serán confidenciales. Sólo se hará uso de los datos para fines científicos. Si usted desea acceder a los resultados de la investigación con gusto puedo hacérselos llegar una vez concluida la investigación.
- Si lo considera conveniente, puede solicitar una copia de los cuestionarios para que pueda usted revisarlos.
- A pesar de que usted exprese su consentimiento por medio de la presente, en cualquier momento puede usted abstenerse o anular el presente documento para que su hijo o hija no sea participante.

Una vez leído y comprendido lo anterior, Yo _____ padre/madre de familia, estoy consciente de la información proporcionada y por lo cual, **ACEPTO DAR EL CONSENTIMIENTO** para que mi hijo/hija _____, estudiante de ____ grado de la escuela secundaria _____ en la ciudad de Xalapa, Veracruz, colabore como participante bajo los requerimientos del trabajo de investigación mencionado. Se extiende el presente a los ____ días del mes de _____ de 2021.

Firma del padre o madre de familia

¡MUCHAS GRACIAS POR SU APOYO Y CONSENTIMIENTO!

Apéndice I

Sistema Nacional de Clasificación de Ocupaciones

Giro de trabajo	Trabajos que desempeñan los padres de familia	
1. Actividades elementales	Ama de casa Empleado de paquetería Intendente	Lavador de autos Representante de eventos Taxista
2. Operador de maquinaria y choferes	Chofer Montacargas	Obrero de fábrica Trailero
3. Artesanos, constructores y oficios	Albañil Aluminiero Balconero Carpintero Cerrajero Contratista	Costurera Herrero Obrero de Pemex Soldador Tablajero
4. Actividades agrícolas, ganaderas, forestal, caza y pesca	Empleado de rastro	
5. Servicios personales y de vigilancia	Chef Cosmetóloga Empleado (a) hotel Empleado (a) restaurante Estilista Guardia de seguridad	Jardinero Mesero Militar Policía Tránsito
6. Comerciantes y ventas	Chofer vendedor Comerciante Empleado agente seguros Empleado agencia de autos Empleado centro comercial Empleado de llantera Empresario Exportador de semillas	Empleada de tortillería Empleada de cyberinternet Promotor de salud Promotor de ventas Vendedor bienes raíces Vendedor maquinaria Ventas generales Viverista

7. Actividades administrativas	Bibliotecario Computador Empleado de banco Empleado de financiera Empleado agencia de viajes Empleado oficina de gobierno Empleado en caja Recepcionista Secretaria
8. Profesionistas y técnicos	Todas las profesiones Electricista Mecánico
9. Funcionarios, directores y jefes	Del sector público, privado y social

Nota: elaboración propia con base en INEGI, 2019a.

Apéndice J

Tabla de categorización de variables de estudio

Etapa cualitativa					
Categorías	Definición teórica	Subcategorías	Definición	Supuestos	Técnicas, instrumentos y análisis de datos
Aprendizajes básicos de ciudadanía	Conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que favorecen la convivencia en términos de la ética de los derechos y responsabilidades en una sociedad democrática (elaboración propia con base en Espinoza, 2020; Barba, 2007).	Formación cívica y ética	“Es el espacio curricular dedicado a formalizar saberes vinculados a la construcción de una ciudadanía democrática y el desarrollo de una ética sustentada en la dignidad y los derechos humanos” (SEP, 2017b, p. 161).	Son las dos hipótesis de la etapa cuantitativa	Grupos focales (estudiantes) Entrevistas a profundidad (Profesores y directores) Guía de entrevista Análisis de contenido
		Valores	Valor es lo que es digno de aprecio y es equiparable con lo bueno. Entre las diversas acepciones, los valores pueden considerarse como motivos de las acciones y como normas de conducta. Se clasifican en personales (salud, responsabilidad, etc.), morales (no mentir, respetar...), democráticos (tolerancia, solidaridad...), entre otros (Latapí, 2012).		
		Derechos	Se refiere al reconocimiento de que existen derechos universales e inherentes al ser humano y que su violación constituye un daño, por ello defendidos y respetados por todos y todas, para contribuir al bienestar colectivo (Espinoza, 2020).		
		Importancia para la convivencia	Forma en la que los aprendizajes de Formación cívica y ética ayudan a establecer y mejorar las relaciones interpersonales entre compañeros, maestros y demás personal dentro y fuera de la escuela, así como la manera en que dichos aprendizajes ayudan a solucionar los problemas y conflictos de manera pacífica (elaboración propia con base en Espinoza, 2020; Latapí, 2012; SEP, 2017b).		
		Relación con la violencia escolar	La manifestación de Violencia escolar indica la falta de ciertos valores personales, morales y democráticos, etc. y la trasgresión de derechos individuales y humanos, lo cual, significa que mantiene relación con el tema de ciudadanía (Eurydice, 2017, 2005; Debarbieux, 1997; Giraldo-Zuluaga, 2015)		
Violencia escolar	Actos, condiciones, procesos y formas de relación mediante las cuales un individuo o un grupo daña intencionalmente a otro y viola su integridad física, social y emocional <i>dentro del edificio escolar o en los alrededores</i> ” (Conde, 2011, p. 116).	Definición	Concepción, idea o cómo se entiende a la Violencia escolar	Son las dos hipótesis de la etapa cuantitativa	Grupos focales (estudiantes) Entrevistas a profundidad (Profesores y directores) Guía de entrevista Análisis de contenido
		Modalidades de violencia en la escuela	Son los tipos o formas de ejercer la Violencia escolar, como la violencia física, violencia emocional o psicológica, violencia social (Conde, 2011; Olweus, 2004)		
		Participantes	Personas involucradas en las incidencias de Violencia escolar dentro de la escuela y en sus alrededores (Conde, 2011)		
		Lugares de ocurrencia	Espacios abiertos dentro de la escuela (cancha, pasillos, etc.) o cerrados (aula, baños, etc.) o fuera de la escuela (en los alrededores) donde ocurren los episodios de Violencia escolar.		
		“Causas”	Se refiere a las variables, factores o sucesos explicativos o de influencia en la manifestación de Violencia escolar		
		“Consecuencias” individuales, educativas y sociales	Son los posibles efectos o impactos negativos que genera la Violencia escolar, tanto para el que la ejerce como para el que la recibe. En los planos individual (autoestima, etc.), educativo (bajo aprendizaje o rendimiento escolar, etc.) y social (pérdida de confianza en los demás, etc.).		
		Conducta “normal” entre niños y adolescentes	La violencia en la escuela se considera como algo normal en las relaciones diarias (Gómez, 2005).		
		Propuestas de solución	Maneras de atender, disminuir o erradicar la Violencia escolar.		
Violencia en el contexto	Conjunto de hechos y fenómenos que se suscitan en la calle, colonia, comunidad o ciudad y que van desde los actos	Modalidades de violencias observadas o	Tipos o formas de violencias que los estudiantes han observado o experimentado en la calle o colonia de su secundaria	Son las dos hipótesis de la etapa cuantitativa	Grupos focales (estudiantes) Entrevistas a profundidad (Profesores y directores) Guía de entrevista Análisis de contenido

	<p>criminales o delictivos como los homicidios, robos, extorsiones, enfrentamientos armados, secuestros, violaciones, trata de personas y feminicidios hasta el vandalismo y riñas callejeras (elaboración propia con base en Treviño, 2015; Tello, 2016; Aguirre & Hinojosa, 2013).</p>	<p>sufridas en la calle o colonia de la escuela</p>			
		<p>Relación con la Violencia escolar</p>	<p>Influencia o nexos que establece la Violencia en el contexto con la manifestación de Violencia escolar en términos de participantes, frecuencias y tipos de violencias ejercidas.</p>		

Nota: elaboración propia.

Apéndice K

Códigos de violencia escolar, formación cívica y ética y violencia en el contexto¹⁰⁷ encontrados en las narrativas de los participantes.

Códigos de violencia escolar encontrados en las narrativas de los participantes de los grupos focales (GF) por categoría, género y telesecundaria según contexto de violencia.

Violencia escolar					
Categoría 1	Género del participante	Telesecundarias en contextos de alta violencia		Telesecundarias en contextos de baja violencia	
		A	B	C	D
		GF1	GF2	GF3	GF4
Definición	Hombre	-maltrato físico o verbal por otro maestro o alumno	-abuso verbal o físico hacia un alumno de alumno-alumno o de profesor-alumno. -abuso de poder. -acciones que perjudican a alguien tanto en su forma de ser o sus acciones. -uno o unos agreden a cierta persona y esa persona es maltratada psicológica o físicamente.		-es el bullying.
	Mujer		-violencia psicológica. -no es algo nuevo.	-una agresión hacia una persona, que discrimina su forma de ser, sus gustos personales, preferencias sexuales. -se relaciona con el bullying. -hay violencias no intencionales.	

Nota: elaboración propia.

¹⁰⁷ El contexto de violencia está basado en la reclasificación resultado del cuestionario sociodemográfico (CS).

Violencia escolar					
Categoría 2	Género del participante	Telesecundarias en contextos de alta violencia		Telesecundarias en contextos de baja violencia	
		A	B	C	D
		GF1	GF2	GF3	GF4
Tipos/ modalidades	Hombre	-violencia psicológica (insultos, apodos, humillaciones). -violencia cibernética que es cuando alguien acosa a otra persona por medio de las redes sociales, muestra fotos o comparte vivencias personales que no debería compartir.	-violencia social (exclusión de equipos de trabajo y grupos de amigos).		-apodos, amenazas.
	Mujer				

Nota: elaboración propia.

Violencia escolar					
Categoría 3	Género del participante	Telesecundarias en contextos de alta violencia		Telesecundarias en contextos de baja violencia	
		A	B	C	D
		GF1	GF2	GF3	GF4
Personas involucradas	Hombre	-maestros y alumnos	-maestros y alumnos		
	Mujer				

Nota: elaboración propia.

Violencia escolar					
Categoría 4	Género del participante	Telesecundarias en contextos de alta violencia		Telesecundarias en contextos de baja violencia	
		A	B	C	D
		GF1	GF2	GF3	GF4
“Causas”	Hombre	-falta de atención de compañeros. -la familia lo trate así, con violencia. -problema personal, psicológico. -que haya sufrido bullying. -falta de enseñanza de valores en casa.	-por los gustos personales y apariencia física. -es una forma de creerse/sentirse mucho. -para expresar emociones negativas (inseguridades). -muchas conductas se han normalizado en casa. -es una respuesta, cuando te dan un golpe tú lo devuelves.		-por la apariencia física. -por problemas en la familia.

			-falta de atención en la familia. -la educación se empieza en la casa. -falta de relaciones entre todos.		
	Mujer		-creerse superior. -por su grupo social y apariencia física. -es una forma de entrar o encajar en grupo o equipo o para caer mejor según su perspectiva. -por prejuicios y estereotipos hacia ciertos grupos. -puede venir de casa o de acciones que se vean normales. -por la cultura o ideología machista.	-la interacción física. -sentir débil a la víctima. -por las cualidades de la otra persona, la víctima. -es una forma de desahogar la violencia familiar.	-forma de reaccionar/desquite.

Nota: elaboración propia.

Violencia escolar					
Categoría 5	Género del participante	Telesecundarias en contextos de alta violencia		Telesecundarias en contextos de baja violencia	
		A	B	C	D
		GF1	GF2	GF3	GF4
Consecuencias	Hombre	-pasar de víctima a agresor. -ver la violencia como normal. -cambios de humor. -bajar desempeño escolar.	-psicológicas. -te acostumbras.		
	Mujer	-deserción escolar.	-desmotivar ir a la escuela o estudiar.	-suicidio. -duele más lo psicológico que lo físico.	-se daña la mente.

Nota: elaboración propia.

Violencia escolar					
Categoría 6	Género del participante	Telesecundarias en contextos de alta violencia		Telesecundarias en contextos de baja violencia	
		A	B	C	D
		GF1	GF2	GF3	GF4
¿Es una conducta	Hombre	-no es normal -puede pasar en cualquier	-entre ciertos compañeros es normal llevarse así de forma		-así nos llevamos entre compañeros.

normal?		momento.	agresiva. -si los compañeros están de acuerdo y si no es muy fuerte el golpe puede ser en broma y no una violencia		
	Mujer		-si los compañeros lo saben puede ser de broma darse un golpe. -el acoso es normalizado entre compañeros. -la violencia física es normal entre compañeros hombres. Disfrazan la violencia con bromas.	-los varones así se llevan, saben con quiénes y cuando.	-yo no los golpeo, les hago señas de lenguaje.

Nota: elaboración propia.

Violencia escolar					
Categoría 7	Género del participante	Telesecundarias en contextos de alta violencia		Telesecundarias en contextos de baja violencia	
		A	B	C	D
		GF1	GF2	GF3	GF4
Soluciones	Hombre	-pláticas. -atención profesional. -campañas contra el bullying.	-relaciones con más y nuevas personas. -castigos. -vigilancia en escuelas (videovigilancia).		-dialogar. -llegar a acuerdos.
	Mujer		-correccionales para menores. -sanciones legales. -pláticas y acciones conjuntas de comunidad escolar y sociedad.	-hablar/dialogar con agresor y agredido.	

Nota: elaboración propia.

Códigos de formación cívica y ética encontrados en las narrativas de los participantes de los grupos focales (GF) por categoría, género y telesecundaria según contexto de violencia.

Formación cívica y ética					
Categoría 1	Género del participante	Telesecundarias en contextos de alta violencia		Telesecundarias en contextos de baja violencia	
		A	B	C	D
		GF1	GF2	GF3	GF4
Importancia para la convivencia	Hombre		-se ven los valores de las personas. -para respetarnos y valorarnos. -autoconocimiento. -lo emocional. -se conocen derechos. -sirve para no ser racista.		
	Mujer				

Nota: elaboración propia.

Formación cívica y ética					
Categoría 2	Género del participante	Telesecundarias en contextos de alta violencia		Telesecundarias en contextos de baja violencia	
		A	B	C	D
		GF1	GF2	GF3	GF4
Relación con la violencia escolar	Hombre				
	Mujer			-se conocen tipos de violencias y cómo resolverlas.	

Nota: elaboración propia.

Códigos de violencia en el contexto encontrados en las narrativas de los participantes de los grupos focales (GF) por categoría, género y telesecundaria según contexto de violencia.

Violencia en el contexto					
Categoría 1	Género del participante	Telesecundarias en contextos de alta violencia		Telesecundarias en contextos de baja violencia	
		A	B	C	D
		GF1	GF2	GF3	GF4
Violencias vistas o sufridas	Hombre	-acoso, apodos e insultos.			
	Mujer				

Nota: elaboración propia.

Violencia en el contexto					
Categoría 2	Género del participante	Telesecundarias en contextos de alta violencia		Telesecundarias en contextos de baja violencia	
		A	B	C	D
		GF1	GF2	GF3	GF4
Relación con la violencia escolar	Hombre	-la violencia de los vecinos se puede aprender.			
	Mujer			-depende de las relaciones que se establezcan con esa gente.	

Nota: elaboración propia.

Códigos de violencia escolar encontrados en las narrativas de los participantes de las entrevistas semiestructuradas (EP) por categoría y telesecundaria según contexto de violencia.

Violencia escolar								
Categoría 1	Telesecundarias en contextos de alta violencia				Telesecundarias en contextos de baja violencia			
	A		B		C		D	
	EP1 (profesor)	EP2 (profesora)	EP3 (profesora)	EP4 (profesora)	EP5 (profesor)	EP6 (profesora)	EP7 (profesor)	EP8 (directora)
Definición	-estereotipo de las escuelas. -se identifica con el bullying.	-intimidación alumnos grandes hacia pequeños.	-implica un conflicto desde un pequeño roce entre estudiantes	-tipo de violencia que se da dentro de la institución	-es todo tipo de agresión física, verbal, psicológica, de	-antes de pandemia sí había casos de bullying.	-es intencional, no intencional y premeditado.	-se manifiesta de manera física, psicológica y

	-siempre ha existido. Antes más, ahora menos.		hasta lastimar emocionalmente. -más violencia escolar antes de la pandemia. Durante y después de pandemia menos violencia escolar.	escolar. - más violencia escolar antes de la pandemia; durante, no y después de pandemia poca violencia escolar.	segregación, discriminación, etc. -el acoso escolar es un tipo de violencia escolar. No son equivalentes: el acoso escolar se distingue por la permanencia, la intención, los participantes (estudiantes). Un jalón de cabellos no significa acoso. -cuando se da un acoso de un adulto hacia un menor hablamos de un abuso.			social. -antes de la pandemia si había violencia escolar, al regresar no tanta.
--	---	--	---	---	--	--	--	--

Nota: elaboración propia.

Violencia escolar								
Categoría 2	Telesecundarias en contextos de alta violencia				Telesecundarias en contextos de baja violencia			
	A		B		C		D	
	EP1 (profesor)	EP2 (profesora)	EP3 (profesora)	EP4 (profesora)	EP5 (profesor)	EP6 (profesora)	EP7 (profesor)	EP8 (directora)
Tipos/ modalidades	-física, psicológica, cibernética, acoso sexual y violencia de género.	-ofensas, burlas.	-violencia verbal.	-exclusión.	-burlas, amenazas, golpes, ciberacoso.	-golpes.	-psicológica, verbal. -burlas, apodos.	-golpes y de tipo verbal.

Nota: elaboración propia.

Violencia escolar								
Categoría 3	Telesecundarias en contextos de alta violencia				Telesecundarias en contextos de baja violencia			
	A		B		C		D	
	EP1 (profesor)	EP2 (profesora)	EP3 (profesora)	EP4 (profesora)	EP5 (profesor)	EP6 (profesora)	EP7 (profesor)	EP8 (directora)
Personas involucradas	-entre estudiantes hombres de diferente grupo.	-estudiantes.	-estudiantes.	-entre pares estudiantes.	-estudiantes.		-grupos de estudiantes.	-alumnos y profesores.

Nota: elaboración propia.

Violencia escolar								
Categoría 4	Telesecundarias en contextos de alta violencia				Telesecundarias en contextos de baja violencia			
	A		B		C		D	
	EP1 (profesor)	EP2 (profesora)	EP3 (profesora)	EP4 (profesora)	EP5 (profesor)	EP6 (profesora)	EP7 (profesor)	EP8 (directora)
“Causas”	-educación en casa. -aglomeraciones o contacto físico. -falta de disciplina y vigilancia. -ver débil a la víctima. -falta de atención inmediata de los casos de violencia escolar. -falta de acciones conjuntas y congruentes entre casa, escuela y sociedad.	-la familia (con quienes se viva si son padres o padrastros, su escolaridad, hábitos, adicciones, falta de pláticas con los hijos, machismo). -en la escuela, por los grupos grandes. -por la apariencia física. -falta de atención inmediata de la violencia escolar. -falta de	-la familia (cómo están ahí los estudiantes, los problemas y la atención que reciben). -por los prejuicios. -en parte es por la edad.	-por la situación que viven en casa (faltas de respeto, no diálogo, violencia). -la cultura del machismo en la escuela, casa y trabajo. -por la carencia de: autocontrol, cuidado de sí mismo, amor propio, consciencia, responsabilidad ante decisiones). -por las condiciones o características de los demás: por padecer	-la familia. -por sufrir abusos. -falta de vigilancia en el aula y la escuela. -por el manejo inefectivo de conductas en el aula. -por las fuentes de entretenimiento (juegos, videos, películas, etc.). -por querer pertenecer a un grupo o por quedar bien. -por situaciones de riesgo (consumo de alcohol o drogas).	-por el mayor contacto o interacciones físicas entre compañeros. -por el medio donde viven (familia, vecinos, amigos y en parte la escuela). -por la falta de vigilancia docente. -por el nivel cultural donde se desarrollan (hay poca tolerancia y falta de dialogo, los estudiantes están acostumbrados	-por la cultura mexicana de no dejarnos. -falta de disciplina y orden en la escuela (forma de vestir, cabello, etc.). -por la desintegración de las familias (falta de atención por las condiciones socioeconómicas). -por el entorno. -la desvinculación de lo afectivo. -por los cambios generacionales de educar. -forma de desquite por sufrir abusos. -por la pérdida de valores como la	-casa (falta de atención, orientación, metas, objetivos, de ejemplos paternos, por la violencia). -por la mayor convivencia/interacción entre alumnos. -manejo inefectivo de grupo. -por el ambiente escolar. -pérdida de valores en la sociedad. -falta de ejercicio práctico y congruente de valores. -desigualdad social y económica.

		acciones conjuntas de la familia, escuela y otras instituciones.		covid, por las pocas habilidades o ser un buen estudiante, por la condición económica.	-factor genético (predisposición a la violencia).	a defenderse: te defiendes o te bulean.	solidaridad e incongruencia en los espacios familia, escuela, sociedad. -por la desigualdad y inequidad social y educativa.	
--	--	--	--	--	---	---	--	--

Nota: elaboración propia.

Violencia escolar								
Categoría 5	Telesecundarias en contextos de alta violencia				Telesecundarias en contextos de baja violencia			
	A		B		C		D	
	EP1 (profesor)	EP2 (profesora)	EP3 (profesora)	EP4 (profesora)	EP5 (profesor)	EP6 (profesora)	EP7 (profesor)	EP8 (directora)
Consecuencias	-las repercusiones son más graves (quizá por la generación de cristal). -suicidio. -volverse agresor. -deserción escolar. -afecta las relaciones sociales. -escalamiento de la violencia escolar.		-reprobación. -deserción escolar. -paso de víctimas a agresores.	-inasistencia a clases. -deserción escolar.	-escalamiento de la violencia escolar. -deserción escolar. -afecta lo emocional/estado de ánimo. -consumir alcohol/drogas. -mostrar agresividad. -las afectaciones son según las experiencias previas y el apoyo en casa.		-baja autoestima. -inseguridad. -aislarse. -dificultad para convivir para los tres (agresor, agredido y testigo).	

Nota: elaboración propia.

Violencia escolar								
Categoría 6	Telesecundarias en contextos de alta violencia				Telesecundarias en contextos de baja violencia			
	A		B		C		D	
	EP1 (profesor)	EP2 (profesora)	EP3 (profesora)	EP4 (profesora)	EP5 (profesor)	EP6 (profesora)	EP7 (profesor)	EP8 (directora)

¿Es una conducta normal?	-no es normal.	-no es normal.	-en parte es por la edad.	-no es normal.	-es normal de la edad, pero no sano, no es bueno. No se puede normalizar la violencia. -el acuerdo o no acuerdo define si es violencia o no violencia.		-en parte es natural.	
--------------------------	----------------	----------------	---------------------------	----------------	---	--	-----------------------	--

Nota: elaboración propia.

Violencia escolar								
Categoría 7	Telesecundarias en contextos de alta violencia				Telesecundarias en contextos de baja violencia			
	A		B		C		D	
	EP1 (profesor)	EP2 (profesora)	EP3 (profesora)	EP4 (profesora)	EP5 (profesor)	EP6 (profesora)	EP7 (profesor)	EP8 (directora)
Soluciones	-acciones conjuntas de diversos espacios/instituciones -medidas diversas en escuela (cabello, uniforme, etc.).		-atención familiar (respeto, confianza, escuchar, expresar, no juzgar).	-acciones conjuntas y congruentes. -actuar con el ejemplo.	-en escuela (talleres, pláticas, ley 303, capacitación a maestros, atención inmediata de situaciones de violencia escolar, aplicación de protocolos, videovigilancia, cero tolerancia hacia el acoso, trabajo en equipo). -las acciones conjuntas con padres y sociedad es difícil.	-fomentar valores con ejemplos reales, vivenciales.	-formar en valores y respeto. -docentes responsables y comprometidos. -recuperar el sentido de la educación (formar y no sólo informar). -acciones contra el materialismo y consumismo. -coherencia entre decir y hacer. -todos tenemos responsabilidad.	- dialogar/comunicar los problemas. -recuperar los valores.

Nota: elaboración propia.

Códigos de formación cívica y ética encontrados en las narrativas de los participantes de las entrevistas semiestructuradas (EP) por categoría y telesecundaria según contexto de violencia.

Formación cívica y ética								
Categoría 1	Telesecundarias en contextos de alta violencia				Telesecundarias en contextos de baja violencia			
	A		B		C		D	
	EP1 (profesor)	EP2 (profesora)	EP3 (profesora)	EP4 (profesora)	EP5 (profesor)	EP6 (profesora)	EP7 (profesor)	EP8 (directora)
Importancia para la convivencia	-todos tenemos derechos. -se habla mucho de derechos, pero poco de obligaciones. -no es muy relevante en la formación de los jóvenes por el choque entre teoría y realidad (injusticias). -hay que unir información y formación.		-en lo académico y en la vida diaria.	-fomentar autocontrol y diálogo.	-lo emocional. -ayuda a marcar límites y responsabilidad según tiempo y lugar.	-solución de conflictos.	-la escuela es promotora de amistades.	

Nota: elaboración propia.

Formación cívica y ética								
Categoría 2	Telesecundarias en contextos de alta violencia				Telesecundarias en contextos de baja violencia			
	A		B		C		D	
	EP1 (profesor)	EP2 (profesora)	EP3 (profesora)	EP4 (profesora)	EP5 (profesor)	EP6 (profesora)	EP7 (profesor)	EP8 (directora)
Relación con la violencia escolar	-como prevención, atención e información.							

Nota: elaboración propia.

Códigos de violencia en el contexto encontrados en las narrativas de los participantes de las entrevistas semiestructuradas (EP) por categoría y telesecundaria según contexto de violencia.

Violencia en el contexto								
Categoría 1	Telesecundarias en contextos de alta violencia				Telesecundarias en contextos de baja violencia			
	A		B		C		D	
	EP1 (profesor)	EP2 (profesora)	EP3 (profesora)	EP4 (profesora)	EP5 (profesor)	EP6 (profesora)	EP7 (profesor)	EP8 (directora)
Violencias vistas o sufridas								

Nota: elaboración propia.

Violencia en el contexto								
Categoría 2	Telesecundarias en contextos de alta violencia				Telesecundarias en contextos de baja violencia			
	A		B		C		D	
	EP1 (profesor)	EP2 (profesora)	EP3 (profesora)	EP4 (profesora)	EP5 (profesor)	EP6 (profesora)	EP7 (profesor)	EP8 (directora)
Relación con la violencia escolar	-la interacción con gente ajena a la escuela promovía cierta violencia.		-si conocen o tienen amistad con esas personas.		-el contexto de violencia no implica violencia escolar. Puede impactar si se convive con esas personas, pero la violencia escolar es multifactorial.			-sólo si hay malas amistades puede haber identificación e imitación.

Nota: elaboración propia.

Apéndice L

Procedimientos metodológicos empleados para obtener datos en la etapa cuantitativa

Procedimiento metodológico/instrumentos de medición	Telesecundarias			
	A	B	C	D
Entrega a director/a de la escuela de oficio de presentación individual y de proyecto de investigación y solicitud para realizar trabajo de campo con estudiantes y profesores.	19/noviembre/2021	19/noviembre/2021	23/noviembre/2021	18/noviembre/2021
Entrega y recolección de Asentimiento y Consentimiento informado.	22/noviembre/2021-11/enero/2022	7-10/diciembre/2021	24-29/noviembre/2021	19-22/noviembre/2021
Fechas y/o periodos de aplicación de batería en hojas de papel: -cuestionario sociodemográfico. -cuestionario de violencia escolar (CUVE). -instrumento de aprendizajes para la ciudadanía (IAC).	18 y 19/enero/2022	13-16/diciembre/2021	29 y 30/noviembre/2021 y 01-07/diciembre/2021	22 y 23/noviembre/2021
Condiciones en la aplicación de batería.	-aula -autoadministrada de forma grupal -sin límite de tiempo para responder -distracciones y ruidos mínimos	-aula -autoadministrada de forma grupal -sin límite de tiempo para responder -distracciones y ruidos mínimos	Por indicaciones de director de escuela se entregó batería a cada estudiante para resolverla en casa.	-aula -autoadministrada de forma grupal -sin límite de tiempo para responder -distracciones y ruidos mínimos
Recursos empleados en la aplicación de batería.	-hojas de papel, lápiz, lapicero, goma, sacapuntas y corrector	-hojas de papel, lápiz, lapicero, goma, sacapuntas y corrector	-hojas de papel, lápiz, lapicero, goma, sacapuntas y corrector	-hojas de papel, lápiz, lapicero, goma, sacapuntas y corrector

Nota: elaboración propia.

Apéndice M

Procedimientos metodológicos empleados para obtener información en la etapa cualitativa

Técnica de recolección de datos	Abreviatura	Participante (s)	Telesecundaria	Lugar y condiciones de desarrollo	Fecha y duración	Instrumento de apoyo
Entrevista semiestructurada	EP1	Profesor -licenciado en ciencias sociales, Escuela Normal Superior -28 años de servicio: 8 en intendencia y 20 en docencia en telesecundaria -imparte tercer grado	A	Aula -audio grabada -ruido y distracciones mínimas	-19 de enero de 2022 -52 minutos	Guion de entrevista
Entrevista semiestructurada	EP2	Profesora -formada en la normal -26 años de docencia -imparte tercer grado	A	Aula -audio grabada -ruido y distracciones mínimas	-19 de enero de 2022 -1 hora	
Grupo focal	GF1	Estudiantes de tercer grado: -cinco hombres y una mujer	A	Aula -audio grabado -ruido y distracciones mínimas	-19 de enero de 2022 -33 minutos	
Entrevista semiestructurada	EP3	Profesora -licenciada en historia, Universidad Veracruzana -7 años de servicio docente -imparte historia a segundo y tercer grado	B	Aula de medios -audio grabada -ningún ruido ni distracción	-07 de marzo de 2022 -28 minutos	
Entrevista semiestructurada	EP4	Profesora -licenciada en derecho -12 años de servicio docente -imparte formación cívica y ética a tercer grado	B	Aula de medios -audio grabada -ningún ruido ni distracción	-07 de marzo de 2022 -31 minutos	
Grupo focal	GF2	Estudiantes de tercer grado: -tres hombres y dos mujeres	B	Biblioteca -audio grabado -ningún ruido ni distracción	-08 de marzo de 2022 -42 minutos	
Entrevista semiestructurada	EP5	Profesor -licenciado en educación especial, Benemérita Escuela Normal Veracruzana -15 años de servicio -profesor de USAER (Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular)	C	Cubículo -audio grabada -ruido y distracciones mínimas	-22 de febrero de 2022 -48 minutos	
Entrevista	EP6	Profesora	C	Aula	-12 de enero	

semiestructurada		-licenciada en secundaria con especialidad en telesecundaria -15 años de servicio docente -imparte a tercer grado		-audio grabada -ruido y distracciones mínimas	de 2022 -24 minutos
Grupo focal	GF3	Estudiantes de tercer grado: -un hombre y cinco mujeres	C	Centro de cómputo: -audio grabado -ruido y distracciones mínimas -estuvo presente una profesora	-14 de febrero de 2022 -34 minutos
Entrevista semiestructurada	EP7	Profesor -maestría en ciencias de la educación -25 años de servicio docente -imparte a segundo grado	D	Aula -audio grabada -ruido y distracciones mínimas	-11 de enero de 2022 -54 minutos
Entrevista semiestructurada	EP8	Directora -licenciada en pedagogía -5 años de servicio	D	Aula -audio grabada -ruido y distracciones mínimas	-11 de enero de 2022 -1 hora y 10 minutos
Grupo focal	GF4	Estudiantes de tercer grado: -cinco hombres y cinco mujeres	D	Aula -audio grabada -ruido y distracciones mínimas	-14 de enero de 2022 -1 hora y 10 minutos

Nota: elaboración propia.