

Narrativas y gramáticas de la violencia escolar en secundaria: el papel de los aprendizajes básicos de ciudadanía

Narratives and grammars of school violence in secondary school: The role of basic citizenship learning

José Miguel Muñoz Matías • Samana Vergara-Lope Tristán • Felipe José Hevia de la Jara

RESUMEN

En México, la violencia escolar afecta a los estudiantes y dificulta el logro de metas educativas como la educación cívica. El objetivo principal de este estudio cualitativo fue comprender las experiencias, sentidos, significados y opiniones sobre la violencia escolar en intersección o confluencia con la educación cívica. Se desarrollaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales para recuperar las narrativas de profesores y estudiantes de secundarias de Xalapa, Veracruz. Se identificaron gramáticas que inscriben consensos y disensos sobre el concepto, manifestaciones y “causas” de la violencia escolar. Discutimos la posibilidad de que los aprendizajes básicos de ciudadanía puedan conducir a mejores relaciones entre las personas, constituyendo una alternativa para la educación y prevención de la violencia en las escuelas.

Palabras clave: Violencia escolar, acoso escolar, adolescentes, educación para la ciudadanía.

ABSTRACT

In Mexico, school violence affects students and hinders the achievement of educational goals such as civic education. The main objective of this qualitative study was to understand the experiences, senses, meanings and opinions about school violence in the intersection or confluence with civic education. Semi-structured interviews and focus groups were developed to recover the narratives of secondary school teachers and students in Xalapa, Veracruz. Grammars were identified that inscribe consensus and dissent about the concept, manifestations and “causes” of school violence. We discuss the possibility that learning the fundamentals of citizenship can lead to better relationships between people, constituting an alternative for the education and prevention of violence in schools.

Keywords: School violence, bullying, teenagers, citizenship education.

INTRODUCCIÓN

La violencia en las escuelas es uno de los problemas más serios que presentan los diversos sistemas educativos (Abramovay, 2005); muestra de ello es que en el mundo casi uno de cada tres estudiantes ha sufrido agresiones físicas al menos una vez al año (UNESCO, 2023). En México, el estudio sistemático de la violencia en las escuelas se inició a partir de los años noventa (Gómez y Zurita, 2013) y desde entonces se han documentado casos como por ejemplo que en promedio el 19% de alumnas y el 17% de alumnos sufrieron actos de *bullying* algunas veces al mes (OCDE, 2022).

La violencia escolar se ha convertido en un fenómeno álgido de estudio y reflexión debido en gran parte a la participación de alumnos de corta edad en situaciones de violencia, a la recurrente manifestación de graves actos de violencia en los distintos niveles educativos y a la necesidad de visibilidad y gradual toma de conciencia y responsabilidad social para ofrecer a los niños, niñas y adolescentes condiciones que garanticen su desarrollo y bienestar integral estipuladas en acuerdos históricos relevantes como la Convención de los Derechos del Niño de 1989 (Kaplan, 2006; González, 2011).

Entre las consecuencias de la violencia escolar se destacan “problemas físicos, trastornos psicológicos, discapacidad física permanente o mala salud física o mental a largo plazo” (Ferrara et al., 2019, p. 3); se obstaculiza a los estudiantes para que puedan alcanzar objetivos educativos básicos como la formación moral y ciudadana, el aprendizaje de la ciencia y otros conocimientos (Pasillas, 2005) y “negar los derechos humanos como la libertad, la igualdad y la vida” (López y Houdin, 2012, p. 112).

José Miguel Muñoz Matías. Profesor-Investigador de la Universidad Metropolitana Xalapa, Veracruz, México. Es Licenciado en Pedagogía y Maestro en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación (Universidad Veracruzana, campus Xalapa). Candidato a Doctor en Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana). Ha participado como ponente en congresos nacionales organizados por la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta. Correo electrónico: jomiguelm87@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0009-0008-3326-6223>.

Samana Vergara-Lope Tristán. Profesora-Investigadora de la Universidad Veracruzana, México. Es Licenciada, Maestra y Doctora en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Realizó una estancia académica en la Universidad de Harvard en el año 2022 y fue profesora visitante en la Universidad de Chile en el 2018. Co-coordina desde el 2015 el proyecto “Medición Independiente de Aprendizajes-MIA”. Actualmente es investigadora de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones en Educación, coordinadora del Doctorado en Investigación Educativa de la UV y miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel 1. Correo electrónico: svergaralope@uv.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-8029-3533>.

Felipe José Hevia de la Jara. Profesor-Investigador del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Unidad Regional Golfo, Veracruz, México. Es Doctor en Antropología (CIESAS). En el ciclo 2022-2023 fue “Madero Visiting Scholar” de la Universidad de Harvard y en el año 2018 profesor visitante de la Universidad de Chile. Miembro de la Academia Mexicana de Ciencias y del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Co-director del programa “Medición Independiente de Aprendizajes-MIA”. Correo electrónico: fhevia@ciesas.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-4424-5320>.

Asimismo, la violencia física y psicológica afecta de manera negativa los aprendizajes fundamentales de lectura y matemáticas (Vergara-Lope et al., 2023).

La literatura expone que los procesos de violencia escolar se gestan por la intervención y cruce de elementos estructurales, comunitarios, institucionales, familiares y personales cuyo abordaje explicativo y comprensivo ha convocado distintos métodos, técnicas, participantes, disciplinas, perspectivas y variables (Hymel y Swearer, 2015; Neut, 2017).

Aquí se optó por intentar caracterizar el fenómeno de la violencia escolar a partir del tema de ciudadanía, dado que, como se plantea en el siguiente apartado, algunos estudios han establecido líneas de análisis y reflexión entre los conceptos.

La ciudadanía y la violencia escolar

Desde su aparición el concepto de *ciudadanía* ha sido objeto de continuos análisis, debates y reflexiones (Olvera, 2019; Heater, 2007). A nivel global parece existir el acuerdo común en que los temas ceñidos a la ciudadanía constituyen los principales elementos que componen las propuestas políticas y educativas para mejorar y revertir los grandes problemas humanos, sociales y ambientales (Morin, 2021; UNESCO, 2015).

Asimismo, estudios plantean que los tópicos de ciudadanía configuran o median los procesos de violencia social y violencia escolar (Schulz et al., 2011; Torres et al., 2013).

En México, García (2014) sostuvo que la solución de las incidencias de violencia en las escuelas requiere de estrategias que comprendan construir ciudadanía. Para Sánchez (2015) “la educación para la ciudadanía es acción frente a la violencia” (p. 78). También se ha encontrado que la actitud de negarse a emplear la violencia en la convivencia fue influida por el conocimiento cívico de los alumnos (INEE, 2019).

En el plano político se han implementado numerosos programas y estrategias con la finalidad de fomentar los valores democráticos, la legalidad, la participación política, el ejercicio y defensa de los derechos y responsabilidades de los habitantes y ciudadanos (INE, 2016).

En las escuelas mexicanas la educación ciudadana se ha hecho presente principalmente mediante las asignaturas de Civismo y Formación Cívica y Ética –FCyE– (De Ibarrola, 1995; Landeros, 2017) y la puesta en ejercicio de programas como el Programa Nacional de Convivencia Escolar –PNCE– (SEP, 2017), con el objeto de atender problemas específicos como la violencia en las escuelas. Los componentes o ejes característicos de la materia FCyE son: conocimiento y cuidado de sí, ejercicio responsable de la libertad, sentido de pertenencia y valoración de la diversidad, convivencia pacífica y solución de conflictos, sentido de justicia y apego a la legalidad, y democracia y participación ciudadana (SEP, 2017a). Respecto al PNCE, se implementó

en las escuelas de educación básica para reforzar las áreas de desarrollo de habilidades sociales y emocionales, la expresión y manejo de las emociones de manera respetuosa y la resolución de conflictos mediante el diálogo y el acuerdo (SEP, 2017).

Sin embargo, dado que el aprendizaje de ciudadanía involucra múltiples aspectos y temas y no se limita a materias o procesos escolarizados, en este documento se recuperó la perspectiva de los aprendizajes básicos de ciudadanía como alternativa de formación ciudadana de los estudiantes y personas, a la vez que ofrece la oportunidad de evaluar su impacto en el desarrollo de convivencias pacíficas.

Aprendizajes básicos de ciudadanía

Con base en las ideas de Coll (2006) y Vergara-Lope (2018), se entiende por *aprendizajes básicos* el conjunto de contenidos o saberes que resultan esenciales para responder o solucionar las distintas situaciones o problemas elementales de la vida cotidiana en las dimensiones personal, interpersonal, institucional y social de las personas.

En esta lógica, aquí se asume la propuesta de los *aprendizajes básicos de ciudadanía* como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que favorecen la convivencia interpersonal y grupal cuyo sustento es la ética de los derechos y obligaciones en una sociedad democrática (elaboración propia, con base en Barba, 2007; Espinoza y Vergara-Lope, 2021).

Dichos aprendizajes están integrados por cinco dimensiones y respectivos aprendizajes: actitudes ciudadanas (formas de resolver problemas, reconocer o no las opiniones de los demás, opinión sobre votar, creencias sobre la igualdad de género, actitud sobre la personas con discapacidad), participación y trato igualitario (las reglas hechas mediante la participación de todos, trato respetuoso y digno de los seres humanos, el gusto por tratar con personas diferentes, igualdad de derechos para todos sin importar el género o las diferencias, las reglas como medio para ponerse de acuerdo, el voto de niños y niñas para la toma de decisiones grupales), trabajo en equipo (el gusto por trabajar en equipo, trabajando en equipo las cosas salen mejor, se aprende y es bueno para todos, trabajar en equipo es mejor que trabajar solo), derechos (tener derecho a un acta de nacimiento y a la educación, quien no respeta mis derechos me hace daño, todos deben respetar mis derechos, desde el nacimiento se tienen derechos, cuando los niños y niñas trabajan por dinero se les violan sus derechos, sé qué hacer cuando no respetan mis derechos) y convivencia (hay que compartir lo que se tiene para tener mejor convivencia, me gusta compartir mis cosas y ayudar a los demás, si alguien necesita algo que yo tengo, se lo presto, ayudo a mantener el orden en mi casa) (Espinoza y Vergara-Lope, 2021).

Así como la suma, resta, división, multiplicación, lectura y escritura son conocimientos y habilidades básicas en los campos de las matemáticas y el español, respectivamente, los aprendizajes básicos de ciudadanía conforman una selección

elemental de aprendizajes del amplio concepto de ciudadanía. Por consiguiente, dichos aprendizajes se adquieren en espacios escolares y extraescolares y son útiles a lo largo de toda la vida.

Por lo antes mencionado, en este trabajo se presentan narrativas¹ de estudiantes y profesores como recurso metodológico con dos objetivos. Primero, comprender las experiencias, sentidos, significados y opiniones sobre la violencia escolar en intersección o confluencia con los aprendizajes básicos de ciudadanía; en otros términos, la intención fue disponer de las narrativas como ventanas para identificar *gramáticas* de las variables en cuestión (Reguillo, 2012).²

Y segundo, mediante este escrito se manifiesta el reconocimiento de los estudiantes como actores con el derecho a participar en la creación de mecanismos y toma de decisiones frente a problemas escolares que les conciernen y afectan, así como su papel de co-constructores de conocimientos en los estudios de violencia escolar en México (Zurita, 2019). Creemos que el logro de estos dos objetivos aportará elementos de debate y reflexión sobre la manera en que la educación ciudadana y los aprendizajes básicos de ciudadanía planteados favorecen o no la convivencia pacífica y se identificarán algunos problemas, limitaciones y retos educativos que inviten a repensar si las prácticas escolarizadas y no escolarizadas de los actores involucrados establecen congruencia con los temas de ciudadanía.

El estudio se realizó con la idea de que violencia en general es un tipo de conducta situacional aprendida culturalmente, por lo cual, concebimos a la violencia escolar como toda acción intencional que se manifiesta dentro o alrededor de la escuela y provoca algún daño físico, psicológico o social en las personas (Conde, 2011).

METODOLOGÍA

Tipo de estudio y participantes

Fue un estudio cualitativo y participó un total de 8 profesores y 27 estudiantes de cuatro establecimientos públicos: tres telesecundarias y una secundaria general³ (Tabla 1). Cada escuela estuvo localizada en una colonia urbana distinta en la ciudad de Xalapa, Veracruz.

¹ Con Bolívar (2002) “entendemos como *narrativa* la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido” (p. 5). Se utiliza *narrativa*, *relato* y *discurso* de forma equivalente.

² Tomamos *gramática* del estudio de Reguillo (2012) y con ella nos referimos a las claves o ideas centrales de las narrativas de los participantes sobre los conceptos de estudio.

³ Este estudio se realizó en secundaria ya que la Mejoredu (2021) indica que es en dicho nivel educativo donde se presentan mayores casos de violencia escolar.

Tabla 1*Características de los participantes*

Participantes	Edad	Años de servicio	Grado escolar	Escuela	Ciudad	Técnica de recolección de datos	Código
5 alumnos y una alumna	Entre 14 y 15	—	Tercero secundaria	Telesecundaria A	Xalapa	Grupo focal	GF1F y GF1M
Profesora	55	26	Tercero secundaria	Turno matutino		Entrevista semiestructurada	(P1F)
Profesor	52	28	Tercero secundaria			Entrevista semiestructurada	(P2M)
3 alumnos y 2 alumnas	Entre 14 y 15	—	Tercero secundaria	Secundaria B	Xalapa	Grupo focal	GF2F y GF2M
Profesora	43	7	Tercero secundaria	Turno matutino		Entrevista semiestructurada	(P3F)
Profesora	40	12	Tercero secundaria			Entrevista semiestructurada	(P4F)
Un alumno y 5 alumnas	Entre 14 y 15	—	Tercero secundaria	Telesecundaria C	Xalapa	Grupo focal	GF3F y GF3M
Profesora	40	15	Tercero secundaria	Turno matutino		Entrevista semiestructurada	(P5F)
Profesor	41	15	Tercero secundaria			Entrevista semiestructurada	(P6M)
5 alumnos y 5 alumnas	Entre 14 y 17	—	Tercero secundaria	Telesecundaria D	Xalapa	Grupo focal	GF4F y GF4M
Profesora	50	5	Tercero secundaria	Turno vespertino		Entrevista semiestructurada	(P7F)
Profesor	52	25	Tercero secundaria			Entrevista semiestructurada	(P8M)

Nota: Los códigos significan: GF1F = grupo focal 1 alumna y GF1M = grupo focal 1 alumno, así sucesivamente;
P1F = profesora 1 y P2M = profesor 2, así en adelante.

Fuente: Elaboración propia.

Técnicas de recolección de datos

La información fue recuperada mediante el desarrollo de entrevistas semiestructuradas y grupos focales. La primera técnica se aplicó a cada uno de los ocho profesores, es decir, fueron dos entrevistas semiestructuradas por cada escuela, y la segunda técnica se implementó con los estudiantes, esto es, un grupo focal por escuela.

La conveniencia de emplear entrevistas semiestructuradas radica en que “permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad” (Bisquerra, 2009, p. 337). Por el lado de los grupos focales, “con frecuencia producen datos que rara vez se producen a través de las entrevistas y la observación individual” (Kamberelis y Dimitriadis, 2015, p. 524).

Procedimientos

La primera acción fue identificar y ubicar escuelas secundarias públicas en la ciudad de Xalapa, Veracruz. Después se eligieron de manera intencional cuatro secundarias en cuatro colonias urbanas diferentes por el acceso previo que los autores de este trabajo tuvieron en dichas instituciones para realizar otros estudios.

Posteriormente se entregó un oficio de presentación y solicitud a los directivos de cada escuela. Luego se entregaron un consentimiento informado y un asentimiento informado a cada uno de los estudiantes de tercer grado de las cuatro escuelas (el primero dirigido a sus padres de familia y el segundo al/a alumno/a). En ambos documentos se informaba sobre el estudio y se solicitaba a los padres de familia y estudiantes su acuerdo para que estos participaran en el estudio. En este trabajo solo participaron los estudiantes que aceptaron de manera voluntaria y que a la vez tenían la aprobación de sus padres.

La fase siguiente fue invitar a ocho profesores (dos por cada escuela) para desarrollar las entrevistas semiestructuradas. Los criterios de selección de los docentes fueron la voluntad de hablar sobre experiencias y percepciones personales, su disposición de tiempo para narrarlas y que no tuvieran vínculos de amistad, parentesco, etc., con el entrevistador (Izcara, 2014); además se buscó que estuvieran a cargo del tercer grado escolar (ya que podrían tener percepciones y/u opiniones más “completas” o valoraciones “sumativas” sobre los aprendizajes de ciudadanía y conductas que muestran los estudiantes debido a que estos ya cursaron primero y segundo grados) y tuvieran como mínimo un año de antigüedad en su escuela. Las entrevistas se desarrollaron en promedio en 45 minutos.

Los grupos focales se implementaron con estudiantes de tercer grado. Se desarrollaron cuatro grupos focales (uno por cada escuela), la duración promedio fue de 35 minutos y se buscó que estuvieran integrados por lo menos por seis estudiantes cada uno (Monje, 2011). En los grupos focales participaron alumnos/as que asistían regularmente a clases y algunos de ellos fueron identificados por los profesores como estudiantes involucrados en situaciones de violencia escolar. Ambas técnicas se desarrollaron con el apoyo de un guion similar (en el caso de las entrevistas con profesores en ocasiones se empleaban términos más académicos), y fueron implementadas cinco meses después de haber regresado a clases presenciales por motivos de pandemia de COVID-19, dentro del horario escolar, en aulas y biblioteca de las mismas escuelas, con ruidos y distractores mínimos, y fueron audio-grabadas con previo consentimiento de los entrevistados.

Una vez obtenida y transcrita la información se procedió a realizar el análisis correspondiente. El proceso analítico-interpretativo de la información se efectuó de forma manual con las transcripciones en texto físico con base en los tres procedimientos de codificación abierta, axial y selectiva propuestos por el método de Teoría

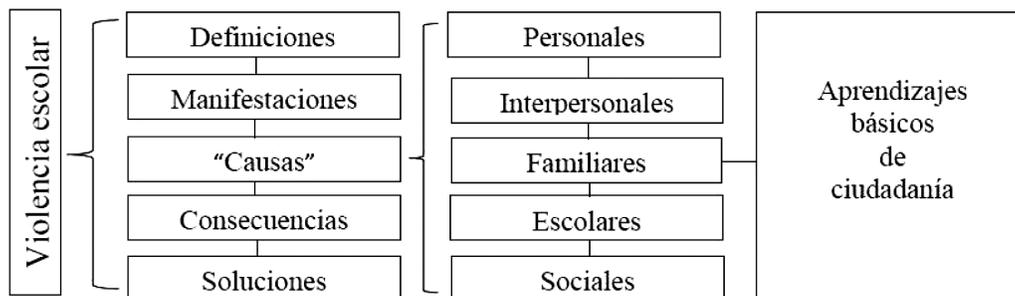
fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). En el primer procedimiento se leyeron las frases y oraciones como segmentos analíticos y se subrayaron según sugirieran códigos, los cuales se anotaban al margen. En el segundo se buscaban vínculos entre códigos que fueron de utilidad para precisar diferencias y similitudes, y en el tercero se organizaron las categorías y subcategorías en diagramas. Estos procedimientos se realizaron en cada entrevista semiestructurada y grupo focal, comparando constantemente la información categorizada iterativamente hasta obtener las categorías principales (Adu, 2019; Strauss y Corbin, 2002).

RESULTADOS

Los resultados se ordenan en torno a cinco dimensiones de la violencia escolar identificadas en las narraciones de estudiantes y docentes: definiciones, manifestaciones, “causas”, consecuencias y soluciones. El esquema es un bosquejo organizativo de información, por lo cual, algunos eventos o conceptos pueden trastocar distintos niveles subcategoriales (Figura 1).

Figura 1

Estructura de las principales categorías y subcategorías de violencia escolar



Fuente: Elaboración propia.

Definiciones de violencia escolar según los sujetos

Un consenso entre los participantes fue que la violencia escolar provoca algún tipo de daño o afecta negativamente a quien la experimenta. Un alumno indicó que la violencia escolar “es maltrato físico o verbalmente” (GF1M), mientras que una profesora dijo que “implica un conflicto, desde un pequeño roce entre los estudiantes hasta llegar a lastimar emocionalmente a las personas” (P3F).

Otra característica común fue la tendencia a usar de manera indistinta los conceptos *violencia escolar* y *bullying*. La concepción de violencia escolar fue “yo pienso que es el *bullying*” (GF4M), “sí había visto diferentes casos de *bullying*” (P5F).

No obstante, en la secundaria B los estudiantes y una profesora precisaron el concepto de violencia escolar al decir que “se desarrolla en el entorno escolar con

alumnos y profesores, pero al final toda la comunidad educativa” (GF2F); la “violencia escolar no nada más es entre pares sino entre impares” (P4F).

Solamente un profesor de la secundaria C planteó distinciones entre violencia escolar y *bullying* al puntualizar: “Hay ciertas características para determinar qué 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” (P6M).

Los caracteres intencional y no intencional de las acciones de violencia escolar emergieron en los discursos. Por ejemplo, “nosotros sin darnos cuenta peleamos a esa persona” (GF3F). Un docente lo mencionó así: “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” (P8M).

Por último, se identificó un disenso: parece que para los profesores la violencia escolar manifestada por alumnos no es normal, mientras que para estos últimos sí lo es. Dos profesores opinaron: “Definitivamente no es normal” (P2M), “para mí la violencia nunca va a ser normal” (P4F). Por el contrario, los estudiantes relataron: “en mi caso, por ejemplo, yo con mi amigo N, si yo le digo una grosería saben que así nos llevamos” (GF2M).

Las narrativas sugirieron el acuerdo como posible criterio para distinguir entre una conducta de violencia y un trato normal. Un profesor planteó: “Hay una línea muy delgada entre pasar a agredir a alguien o lastimarlo, o alguien puede no estar de acuerdo” (P6M), y una alumna refirió: “Mientras el compañero sepa que es de broma, que sean los dos, pues supongo que puede ser de broma” (GF2F).

Manifestaciones de violencia escolar según los sujetos

Los participantes expresaron que la violencia escolar en sus escuelas se deja ver sobre todo en las formas física, psicológica y social. Respecto a la primera, la violencia escolar se concreta en “agresión, ya sea física” (P5F), y de tipo psicológica mediante “insultos, los apodos, humillaciones” (GF1M). Sin embargo, también se anunciaron ciertos matices de cambio: “Hoy en día no es tanto la violencia física, sino que yo siento que es más la social de que excluyen a muchas personas” (GF2F). Dos tipos de violencia escolar que se mencionaron con menor frecuencia fueron “violencia digital” (P4F) y el “acoso sexual y violencia de género que está muy de moda” (P2M). En el marco de la contingencia sanitaria de la COVID-19 un profesor recordó “en ciclos previos a la pandemia eran unos casos muy complejos de violencia escolar” (P6M).

Asimismo en los discursos se resaltó que las incidencias de violencia escolar generalmente son protagonizadas entre estudiantes, con mayor prevalencia de violencia física entre los varones y de violencia de tipo verbal entre las mujeres. Sobre el primer punto, “lo habitual es que se dé más entre jóvenes que en señoritas” (P2M), “estudiantes, sí, son los mismos entre ellos” (P1F). Respecto al segundo tema, “de

contacto físico, de golpes, nada más eran los hombres, porque las mujeres nunca nos hemos llevado mal así de golpes” (GF2F) y “yo no los golpeo, les hago señas” (GF4F). Un profesor enfatizó: “los hombres, se agarraban a golpes” (P2M).

“Causas” de la violencia escolar

En las narrativas se detectaron cinco subcategorías que “causan” o gatillan las acciones de violencia escolar: personales, interpersonales, familiares, escolares y sociales.

“Causas” personales

En esta subcategoría se encontraron las dimensiones problema psicológico, aspecto físico y proyecto de vida.

- I) Problema psicológico. Estudiantes enfatizaron que la violencia escolar “puede ser un problema psicológico” (GF1M), “generalmente lo hace un alumno que se cree superior” (GF2F).
- II) Aspecto físico. Una alumna indicó que la violencia social en la forma de exclusión se debe “por su grupo social, por apariencia física” (GF2F), “como te vistes o por tu físico” (GF3F).
- III) Proyecto de vida. Para dos docentes, la violencia escolar podría vincularse con que los alumnos “no saben qué quieren, van como que al día” (P5F), “a estos jóvenes se les hace más difícil tener metas y objetivos en su vida” (P7F).

“Causas” interpersonales

Esta subcategoría se integró por las dimensiones aglomeraciones, llamar la atención, formar parte de un grupo, reacción/desquite, prejuicios y estereotipos.

- I) Aglomeraciones. Los participantes explicaron que en el regreso a clases presenciales posterior a la pandemia las manifestaciones de violencia escolar fueron poco frecuentes debido a las medidas sanitarias, ya que “no puedes estar muy cerca y eso ha... creo que realmente eso tiene mucho que ver con que no haya violencia” (GF3M), y dos docentes opinaron: “No hay muchas interacciones, no hay trabajo por equipo [...] entonces eso ha reducido como que se den los espacios para que se puedan generar este tipo de situaciones [de violencia escolar]” (P5F), “ya no hay tanta violencia, ni generada por la aglomeración ni por los roces entre ellos” (P2M).
- II) Llamar la atención. Solo en un grupo focal se comentó que la violencia escolar podría deberse a “que no tienen la atención de sus compañeros” (GF1M).
- III) Formar parte de un grupo. Al respecto una alumna señaló: “Pues es una forma de entrar en equipo, en confianza o caer mejor” (GF2F), y un profesor: “El

hecho de tener la intención de querer pertenecer a un grupo social, este... por quedar bien” (P6M).

- IV) Reacción/desquite. Las narrativas ilustraron que en ocasiones la violencia escolar puede ser “una forma de reaccionar [...] les hago señas de lenguaje que ellos no entienden, pero con eso me desquito” (GF4F), y un alumno: “Me pegan a mí, tú se lo devuelves” (GF4M). Una docente explicó: “Ese niño que a veces es abusado [...] llega el momento que explota y busca desquitarse” (P7F).
- V) Prejuicios y estereotipos. Los participantes narraron estas dos dimensiones de manera conjunta: “Existen muchos prejuicios y estereotipos de las personas que pertenecen a un grupo, es también lo que puede generar una intolerancia en no aceptar [a] las personas como son y querer violentarlas” (GF2F); “como sociedad necesitamos sentarnos todos y no juzgar” (P3F).

“Causas” familiares

Se identificaron tres dimensiones familiares: educación/crianza, violencia y dinámica/características de los padres de familia. El consenso entre estudiantes y profesores fue que la familia es la principal responsable de la violencia escolar.

- I) Educación/crianza. Estudiantes comentaron que comportarse de forma violenta o no violenta en la escuela depende de “cómo le enseñan valores a esa persona en casa” (GF1M), “una mamá que le enseña a su hijo cómo comportarse o algo así, pues podría ser un buen ciudadano” (GF2M). Un profesor reafirmó: “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” (P2M).
- II) Violencia. Los estudiantes narraron que la violencia escolar se gesta porque “trae mucha violencia por la violencia familiar y empiezas a molestar porque es como tu forma de desahogar” (GF3F). Y los profesores: “Con los mismos tíos, con los mismos primos, es de te defiendes o te *bulean*” (P5F), “porque aquí hasta los papás son violentos” (P7F).
- III) Dinámica/características de los padres de familia. Según las narrativas de profesores es más probable que los estudiantes que muestran conductas de violencia escolar provengan de familias con padres de baja escolaridad, tengan trabajos poco remunerados o de familias desintegradas. Los discursos enfatizaron: “La mayoría de los papás, el trabajo que desempeñan es informal” (P7F), “de menos preparación [de los padres] es más fácil que se den estas situaciones [de violencia escolar]” (P1F), y “creo que tiene mucho que ver el hecho de la desintegración de las familias [...] ya no existen las condiciones de antes de que se sentaban a platicar, a cenar en familia y todo el mundo convivía” (P8M).

“Causas” escolares

Tres elementos fueron resaltados solo por los profesores: manejo del aula, vigilancia y educación ciudadana.

- I) Manejo del aula. Para un docente, la violencia escolar se genera por “la falta del manejo efectivo de control de la conducta en un grupo” (P6M), pero no se limita al control conductual sino “en el aula que siempre haya un ambiente de trabajo, dinámico, colaborativo, de tranquilidad para todos” (P7F).
- II) Vigilancia. En ocasiones la violencia en la escuela sucede por “la falta de vigilancia” (P6M), “porque los mismos actos de violencia se generan cuando nos ausentamos del aula” (P5F).
- III) Educación ciudadana. Los docentes expresaron “la importancia incluso desde la primaria [de] enseñarles el autocontrol, el cuidado de sí mismo [...] y el amor propio [...] la consciencia, pues, ser responsable de tus decisiones” (P4F). Otros profesores enfatizaron: “Continuar con la información y la formación, es importantísimo porque no solo cambia ideas, sino que también cambia comportamientos” (P2M), y “que se retomen esos valores, el respeto, de ayudar a los demás, a ser solidario, eso se ha perdido” (P8M).

“Causas” sociales

Por último, la violencia en el contexto, la incongruencia institucional, el machismo y la desigualdad socioeconómica fueron cuatro dimensiones sociales gatilladoras de la violencia escolar.

- I) Violencia en el contexto. En suma, el consenso fue que la violencia en el contexto no implica automáticamente violencia escolar, la influencia del contexto “depende, porque si tú te juntas prácticamente con ese tipo de gente, unos pueden ser como de mala influencia y tú sigues prácticamente los ejemplos y, pues vienes aquí a la escuela y, pues, obvio, quieres hacer lo mismo que haces acá afuera” (GF3F); “factores sociales, que de repente están [los estudiantes] conviviendo con personas que promueven ese tipo de situaciones de violencia” (P6M).
- II) Incongruencia de las instituciones. Las prácticas de violencia escolar pueden estar vinculadas con acciones contrastantes: “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 [a] respetar la diferencia o la diversidad de nosotros, pues lo que tú digas en la escuela nunca va a pegar” (P2M).
- III) Machismo. Al respecto “en México existe una ideología... pues de que, por ejemplo, los hombres no lloran” (GF2F), “eso es parte de nuestra cultura, de no dejarnos” (P8M).

IV) Desigualdad socioeconómica. Las condiciones socioeconómicas operan como factor que limita las acciones educativas menguando el desarrollo de conductas y actitudes de convivencia pacífica. Una profesora relató: “Hubo niños que sí me expresaban el hecho de que «es que yo no pude conectarme porque no tengo los medios», «mi papá se quedó sin trabajo y no lo quise externar porque entonces mis compañeros ya no me hablan»” (P4F); “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” (P7F).

Consecuencias de la violencia escolar en las narraciones

En los discursos y narrativas sociales es claro el consenso entre estudiantes y profesores respecto al impacto que tiene estas conductas: la violencia escolar perjudica a las personas. Se identificaron consecuencias en tres dimensiones: personal, educativa y social. En el plano personal “su mente se le daña” (GF4F), “una de las consecuencias puede ser la depresión” (GF1M), “su falta de seguridad, su autoestima” (P7F). Un profesor opinó: “Pueden llegar incluso a ingerir alcohol, drogas, como consecuencia” (P6M).

En el aspecto educativo los posibles efectos de sufrir violencia escolar son “bajar tu desempeño” (GF1F) o “te puede desmotivar venir a la escuela o estudiar” (GF2F). Se destaca que solo en las narrativas de profesores se plantearon consecuencias en la dimensión social de las personas: “No solamente afecta como persona, sino tu desempeño ante la sociedad, tu desempeño a la hora de relacionarte con otros compañeros” (P2M) y “le cuesta trabajo convivir, este... se aíslan demasiado” (P8M).

Un disenso que sobresalió entre escuelas es que solo los participantes de las secundarias A y B anunciaron que la violencia escolar podría dar paso a normalizar esas acciones y el paso de víctima a victimario. Los discursos de estudiantes fueron claros: “Pero te acostumbras, más que nada, o sea, no es violencia física” (GF2M) 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” (GF1M).

Solamente un profesor manifestó que la violencia escolar afecta a las tres personas regularmente involucradas en los episodios de violencia escolar: “Creo que sí hay consecuencias en todos los aspectos, no solo para la persona que sufre, sino también para el que agrede y para el que no hace nada” (P8M).

También, profesores expresaron cuatro narrativas que aluden a distintos efectos de la violencia escolar en las personas:

Primera, los efectos de la violencia escolar podrían vincularse con la denominada “generación de cristal”: “Las personas que llegan a sufrir ese tipo de violencia escolar, 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 generación de cristal” (P2M).

Segunda y tercera, las consecuencias de la violencia escolar tienen que ver con sus experiencias y el apoyo. Un docente planteó: “Cada persona reacciona de acuerdo a sus experiencias previas, también como te apoyen en casa” (P6M).

Cuarta, la violencia escolar tiende a incrementarse si no se atiende. Un docente relató: “Esto sí es cierto, en algunos casos donde esto no se corta [las situaciones de violencia] llega a ser hasta más grande” (P2M).

Soluciones de la violencia escolar

En esta categoría los estudiantes y profesores señalaron dos propuestas divergentes para solucionar la violencia escolar. Los alumnos mostraron una tendencia informativa, correctiva-punitiva y dialógica, mientras que los profesores se distinguieron por una estrategia preventiva, educativa y holista.

Para los alumnos la violencia escolar podría solucionarse “llevando acciones en la escuela como campañas contra el *bullying*” (GF1M), “que castiguen a los agresores” (GF2M), y una alumna dijo: “Pues si son menores, en una correccional” (GF2F). Sobre la orientación dialógica, “hablar con la persona, tanto con el que agrede como quien la está recibiendo [la acción violenta]” (GF3F) y “llegar a un acuerdo, dialogar” (GF4M).

Los profesores señalaron “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” (P2M), “esto es un triángulo, desde el papá, el alumno y el docente” (P4F) y “trabajar en equipo” (P5F).

Aprendizajes básicos de ciudadanía

Respecto a la segunda variable analizada, los aprendizajes básicos de ciudadanía, las narrativas precisaron que las temáticas relacionadas con estos aprendizajes son relevantes para desarrollar convivencias no violentas. Sin embargo, en los discursos se advierte que la capacidad de dichos temas o aprendizajes para consolidar comportamientos y actitudes pacíficas se ve disminuida y cuestionada por la distancia entre la teoría y la realidad.

Respecto a la importancia de los aprendizajes de ciudadanía se indicó: “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” (GF2M), “te habla tanto de los tipos de violencia” (GF3F).

Sin embargo, los estudiantes precisaron que estos aprendizajes, centrados en la asignatura de Formación Cívica y Ética –FCyE– están lejos de la realidad que viven cotidianamente respecto a conductas violentas: “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, solo abarca lo que te dicen los libros [...] 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” (GF2F).

Un profesor aludió: “Realmente si tú pones al niño en una situación [de violencia], 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” (P2M).

Otro problema planteado fue que hay una didáctica inapropiada para impulsar los aprendizajes de ciudadanía en la escuela. Una estudiante expresó: “No hacerlo tan extenso o aburrido y tal vez meterle más interacción alumno-profesor” (GF2F). Profesores reconocieron que en FCyE “se ha desvinculado la parte afectiva” (P8M), “se habla mucho de derechos, pero se habla muy poco de obligaciones” (P2M), por ello es esencial “hacerles a ellos [los alumnos] consciencia de todo, y también la importancia de conocer [...] todo derecho conlleva una obligación” (P4F); “es cierto que todos tenemos derechos, pero tus derechos acaban donde empiezan los derechos de los demás” (P2M).

También fueron señaladas como limitaciones el horario escolar destinado a FCyE y el teoricismo. Respecto al horario, aunque “casi siempre se trabajan todos estos temas [de formación cívica y ética] de manera transversal” (P5F), profesoras observaron “matemáticas y español cinco días a la semana, todos los días [...] formación dos días” (P2F), “hace cuatro años eran cuatro horas por semana por grupo, ahora son dos” (P4F). Sobre el teoricismo, “en este bloque dos estamos viendo las cuestiones de conflictos, solución de conflictos y cosas así, pero a veces es tan teórico” (P5F).

Por último, las narrativas refrieron que la eficacia formativa de los aprendizajes básicos de ciudadanía es obstruida por la incongruencia entre lo que se aprende en la escuela y lo que muestran las prácticas sociales. Un docente fue claro: “La materia de formación cívica y ética la tomamos como una materia no tan relevante en la formación de un joven porque los contenidos que se ven en el libro la mayoría de las veces chocan con la realidad de lo que vive nuestra sociedad” (P2M).

De esta forma se concluye que, para los sujetos analizados, los aprendizajes básicos de ciudadanía podrían funcionar para disminuir o atemperar la violencia escolar, siempre y cuando se brinden mayores herramientas prácticas y situaciones más apegadas a la realidad cotidiana de sus centros escolares.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Respecto a la categoría *definiciones* de violencia escolar en general puede sostenerse que los participantes no manejan un patrón preciso para referirse a los fenómenos de *acoso escolar (bullying)* y *violencia escolar*. En los discursos de estudiantes y profesores ambos conceptos se emplearon de forma indistinta o intercambiable. Estos resultados son consistentes con la investigación de Sánchez (2016), quien reportó que alumnos y docentes redujeron las conductas de violencia en la escuela a la modalidad denominada *bullying* o acoso escolar.

No obstante, los participantes consideraron que las acciones de violencia escolar pueden ejercerse de manera intencional y no intencional, lo cual aporta debate y reflexión conceptual y práctica. Conceptual ya que la literatura atiende y reconoce como violencia las acciones que poseen el carácter intencional. Y práctica dado que empodera la voz de las posibles víctimas para discernir situaciones de violencia escolar.

A diferencia de los profesores, los discursos de estudiantes señalan el interjuego de dos gramáticas no siempre claras: primera, que la violencia es normal en sus interacciones escolares, y segunda, la dificultad o negación para reconocer que sus comportamientos puedan caracterizarse violentos. En consecuencia, un tema pendiente sería precisar si existe relación entre estas dos gramáticas, es decir, esclarecer, por ejemplo, si la violencia considerada normal en la convivencia estudiantil impide identificar acciones de violencia por el carácter común o habitual prevaleciente o si obedecen a dos lógicas distintas.

Respecto a la normalidad, en otros estudios alumnos narraron que algunas conductas de violencia son parte de la interacción cotidiana entre adolescentes, son parte de “llevarse”; en otras palabras, es una forma de expresión tolerada entre pares a pesar de implicar algunas conductas violentas como los *zapas* y vocabulario grosero (Sánchez, 2016; Galán, 2018). Sin embargo, tal vez una de las consecuencias no previstas por los participantes estudiantes que elaboran estas gramáticas es que “permite que la violencia gane terreno en la cultura y se propague de manera silenciosa” (López, 2017, p. 114).

Sobre las *manifestaciones* de violencia escolar (segunda categoría) resaltó que las violencias más comunes identificadas por alumnos y profesores fueron físicas (golpes) y psicológicas (insultos, apodos y humillaciones), y las menos frecuentes las de tipo digital y de carácter sexual. Estas últimas narrativas fueron congruentes con el señalamiento de que en el trabajo escolar a distancia por motivo de la pandemia de COVID-19 hubo muy pocos casos de violencia a través de las plataformas y redes digitales. Solo en la secundaria B los participantes relataron la presencia de violencia social en la forma de exclusión. Esta tipología confirma la pertinencia de agrupar manifestaciones de violencia al menos en tres dimensiones: física, psicológica y social (Vergara-Lope et al., 2023; Treviño, 2017).

Estos resultados también coinciden con lo estudiado por Dorantes y Domínguez (2019), quienes reportaron que los sobrenombres ofensivos, las humillaciones y los insultos a compañeros estuvieron dentro de las diez violencias más frecuentes que manifestaron estudiantes de una secundaria en Xalapa, Veracruz.

Las narrativas sobre las “causas” de la violencia escolar instan a comprender que el fenómeno es un episodio polisémico, un conglomerado de elementos y procesos de orden plural que establecen relaciones, intersecciones y retroalimentaciones intrincadas.

Intentando hacer un ejercicio interpretativo de las narrativas, parece que desde lo que significa ser alumnos adolescentes la violencia escolar es un tipo de “lenguaje” estudiantil con gramáticas y acentos específicos. Se identificaron dos patrones centrales:

- El primero sugiere que la violencia escolar se puede comprender como una auto-biografía estudiantil que comunica necesidades, carencias, intereses, aspiraciones y desacuerdos que transitan en “causas” o bifurcaciones de corte personal, interpersonal, familiar, escolar y social. Por ejemplo, la “causa” o bifurcación personal de ejercer violencia escolar podría relacionarse con que “la violencia es un indicador de baja autoestima” (Castañeda et al., 2017, p. 149). Es por ello que los temas socioemocionales constituyen gemas insoslayables de los aprendizajes de ciudadanía.
- El segundo patrón plantea que los aprendizajes básicos de ciudadanía interpelean o están presentes “teóricamente” en las bifurcaciones de violencia escolar mencionadas, pero no son recuperados para guiar las conductas que permitan mejorar o establecer convivencias pacíficas. Las narrativas reconocieron las bondades de estos aprendizajes, pero prevaleció el consenso de que no inspiran el comportamiento de los estudiantes, es como si los aprendizajes estuvieran “de lado”, “inactivos”, o asumieran un papel secundario en la modulación de las acciones.

Por otro lado, los participantes coincidieron en que la violencia escolar tiene diversas *consecuencias* negativas a nivel personal, educativo y social de las personas. Sin embargo, una diferencia es que solo los participantes de las escuelas A y B relataron que la violencia escolar podría tener como efecto procesos normalizadores de la violencia y el cambio del papel de agredido al papel de agresor.

A diferencia de los alumnos, los profesores mencionaron que la violencia afecta a la víctima, victimario y testigo u observador. Esta información es afín a lo planteado por Ortega-Ruíz (2018) al destacar que cuando la violencia escolar se da entre estudiantes los tres actores involucrados padecen consecuencias, entre otras, baja autoestima (víctima), falta de empatía (agresor) y desensibilización (observador).

Solamente un profesor indicó que la violencia escolar podría tener como efecto consumir drogas. Es importante resaltar tal consecuencia ya que, en primer lugar,

plantea un orden cíclico, es decir, consumir drogas como efecto posible de sufrir violencia escolar y a la vez ingerir drogas como estimulante para ejercer violencia; en segundo lugar, el consumo de drogas recae en el enfoque de factores de riesgo y protección como una de las líneas analíticas en el campo de estudio de la violencia escolar (Mejoredu, 2021).

Para los profesores las consecuencias de sufrir violencia escolar no solo dependen del tipo de violencia sufrida y de la víctima, sino que también se relacionan con las experiencias previas, crianza y apoyo familiar. Esta gramática es esencial porque, si bien es cierto que “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), también podría aceptarse que es mayor la capacidad de resiliencia de las víctimas de violencia escolar cuando son acompañadas y alentadas por personas de confianza.

Entonces, ¿qué rol juegan los aprendizajes básicos de ciudadanía para prevenir la violencia escolar? Los alumnos señalaron que en FCyE se tratan y fomentan valores importantes como la solidaridad y el respeto, pero las convivencias estudiantiles no se ven impregnadas por dichos valores (Salinas y Valdez, 2017; Sánchez, 2016), probablemente por la forma en que se imparte dicha asignatura y porque las temáticas terminan abordándose solo de manera teórica.

Los hallazgos identificados aquí configuran una serie de cuestiones a manera de desafíos que distribuyen responsabilidades a cada sector social: ¿Qué hacer para que los estudiantes se apropien de los aprendizajes básicos de ciudadanía de forma que sensibilicen su naturaleza *humana* y se conviertan en tamiz y directriz de las conductas cotidianas escolares y extraescolares? ¿Cómo movilizar esos aprendizajes para que trasciendan el nivel teórico de “buenas percepciones e intenciones” y edifiquen las prácticas y actitudes estudiantiles? ¿Qué se aprende realmente en la escuela sobre ciudadanía y hasta qué punto lo aprendido es útil para resolver los problemas personales y colectivos? En términos educativos, ¿las instituciones y los adultos construyen condiciones adecuadas para favorecer conductas pacíficas en los estudiantes?

Para intentar responder a estas preguntas sostenemos que es necesario atender diversas líneas con el objeto de superar algunos procesos educativos y sociales (narrados) que limitan el impacto formativo de los aprendizajes básicos de ciudadanía.

Una primera línea se centra en la necesidad de implementar una pedagogía de la empatía en las escuelas y la familia. Esta pedagogía afianzaría la creación de vínculos de respeto interpersonales, el interés honesto, el diálogo y la comprensión y apoyo a los estudiantes que cometen actos de violencia escolar, para dar paso a atenciones educativas integrales (De la Lama y Daturi, 2021). Es un enfoque educativo ajeno a las etiquetas y prejuicios como “el estudiante violento”, al tener presente que algunos actos de violencia escolar obedecen a las incomprensiones y falta de interés de los adultos en los asuntos de los adolescentes (Patierno, 2020).

Sobre este último punto es interesante observar que las narrativas de profesores atribuyeron de forma preponderante la violencia escolar a motivos personales, familiares y sociales de los estudiantes y no se mencionaron las prácticas y organización de las instituciones escolares como posibles factores participantes en los procesos de violencia escolar. Pareciera que el profesorado percibe a las escuelas como espacios amenos propulsores de convivencia pacífica, ajenas o deslindadas de la generación de conductas de violencia.

Asimismo, en los discursos de los participantes emergió una gramática adulto-céntrica para atender y prevenir la violencia escolar. En otras palabras, persiste la convicción de que los profesores y padres de familia, por ejemplo, son los agentes centrales en el diseño de estrategias y toma de decisiones para prevenir la violencia escolar y, por lo tanto, se invisibiliza o descarta el potencial participativo fónico y transformativo de los estudiantes o adolescentes. Por lo tanto, si resulta correcta esta gramática se exhibe una incongruencia formativa porque en el currículo formal de FCyE se trata de fomentar en los estudiantes la participación, el trabajo en equipo y el derecho al voto, por mencionar algunos aprendizajes, pero paralelamente en las prácticas escolares –currículo real– los alumnos son excluidos en el desarrollo de mecanismos y acciones concretas para contener o disminuir problemas que les afectan directamente, como la violencia escolar.

Una segunda línea de acción remite a que, en la escuela, es vital conjugar pertinentemente los conceptos *educación* e *instrucción*, pero priorizando el primero. De acuerdo con Nassif (1958), el término “educación” implica un contacto humano y de valores entre el que enseña, el que aprende y lo que se aprende, además de atender la persona integral del estudiante, mientras que “instrucción” se dirige solo a la dimensión intelectual. Este punto ayudaría a implementar una didáctica apropiada de FCyE a razón de que los procesos de enseñanza-aprendizaje de la asignatura suelen ser “extenso o aburrido” (GF2) y “a veces es tan teórico” (P5F).

Para mayores posibilidades de éxito la didáctica tendría que considerar por lo menos tres principios pedagógicos: interactivo, práctico y vivencial. El principio práctico se ancla a la clásica aseveración “aprender haciendo” (Dewey, 1998), y el vivencial supone que “los valores se aprenden a partir de las oportunidades reales de vivirlos” (Latapí, 2003, p. 147). La labor didáctica también estaría sujeta a la naturaleza de la asignatura, en el entendido de que FCyE está integrada por aprendizajes que reclaman la participación intelectual, afectiva, social y valoral para ser adquiridos (Latapí, 2003).

Asimismo, es apremiante que FCyE sea considerada al mismo tiempo asignatura autónoma y eje transversal en todas materias, por el hecho de que sus “contenidos” están presentes de forma manifiesta o latente en todo aprendizaje, práctica, actitud y toma de decisiones.

Una tercera línea propone que se necesita fomentar de forma clara y con determinación una ética sustentada en valores morales, la dignidad de las personas,

los derechos humanos (Cortina, 2000) y la democracia, la cual “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” (Maturana y Paz, 2006, p. 33).

El sentido ético implicaría crear al menos tres escenarios educativos. Uno, fomentar en los estudiantes la idea de que el valor y respeto a las personas es por su dignidad de humanos y no, por ejemplo, por su “apariencia física” (GF2F). Dos, enfatizar con mayor ahínco la diada derechos y obligaciones, involucrando el ejercicio y defensa responsable de los propios derechos y los derechos de los demás; tal como fue narrado, “todo derecho conlleva una obligación” (P4F). Tres, impulsar una educación ética y ciudadana forjadora de la autonomía moral, el cuidado personal y del otro, así como aprender a mediar los conflictos a través del diálogo (Cullen, 2013).

Por último, una cuarta línea apunta a hacer conciencia sobre dos consecuencias de la conducta personal y sus relaciones e impactos bidireccionales en el interjuego personal-interpersonal-colectivo. La primera es reconocer que toda decisión y conducta individual tiene como consecuencia personal la imputabilidad, esto es, ir desarrollando cierta predisposición a optar en ese mismo sentido (Cortina, 2000). La segunda tiene que ver con que los comportamientos personales tienen consecuencias sociales, es decir, la posibilidad de traducirse en modelos no intencionales de socialización, aprendizaje o imitación por parte de los observadores.

Estas dos consecuencias ejemplifican el beneficio resultante de la consolidación a nivel personal de valores y aprendizajes básicos de ciudadanía como el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la paz, para potenciar una ética pública capaz de forjar un proyecto común para todos (Latapí, 2003).

Una lógica reforzada por las narrativas de todos los participantes fue concebir a la familia como la principal institución que estimula o inhibe la violencia escolar. Sobre el tema se ha encontrado que la violencia escolar establece vínculo con la violencia presente en casa (Turanovic y Siennick, 2022). Esta gramática ilustra el papel funcional o disfuncional de la familia para la sociedad y sugiere el decisivo valor educativo del binomio escuela-familia para atenuar la violencia escolar.

Las narrativas plantearon que la violencia escolar dispone de una gramática que puede ser comprendida y atendida a partir de la acción conjunta y discusión polifónica, interinstitucional y multidisciplinar. Por consiguiente resulta de provecho empeñarse en enrolar a niños, niñas, adolescentes y jóvenes en procesos educativos en contextos escolares y extraescolares que conduzcan a consolidar prácticas, conductas y actitudes que enarbolan valores éticos y de ciudadanía. En suma, la violencia en las escuelas es una cuestión social, esto es, todas las personas tenemos la responsabilidad de participar para prevenirla y atenderla, y no solo los actores escolares como los directores, profesores y estudiantes.

Con estas intenciones, es loable recordar que la educación favorece el desarrollo integral de las personas, la práctica y defensa de los derechos (Latapí, 2009) y constituye el principal factor preventivo de la violencia escolar (Zurita, 2011).

Para finalizar, queremos reafirmar la necesidad de valorar con mayor firmeza a la perspectiva de aprendizajes básicos de ciudadanía como auténtica cota formativa alterna y propiciadora de relaciones de convivencia distantes de la violencia escolar, y seguir empleando la investigación narrativa con plurales participantes e instituciones para enriquecer y sistematizar el perfil presentado de violencia escolar.

REFERENCIAS

- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, (38), 53-66. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie38a03.pdf>
- Adu, P. (2019). *A step-by-step guide to qualitative data coding*. Routledge.
- Barba, B. (2007). Las (im) posibilidades de la educación ciudadana en México. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(4), 51-69. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140504.pdf>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Castañeda, A., Del Moral, G., y Suárez, C. (2017). Variables psicológicas comunes en la violencia escolar entre iguales y la violencia filio-parental: un estudio cualitativo. *Revista Criminalidad*, 59(3), 141-152. <https://doi.org/10.47741/17943108.77>
- 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. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/139>
- Conde, S. (2011). *Entre el espanto y la ternura. Formar ciudadanos en contextos violentos*. Cal y Arena.
- Cortina, A. (2000). *Ética mínima*. Tecnos.
- Cullen, C. (2013). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Novedu.
- De Ibarrola, M. (1995). Dinámicas de transformación en el sistema educativo mexicano. En G. Puryear y J. J. Brunner, *Educación, equidad y competitividad en las Américas. Un proyecto del diálogo interamericano* (vol. II, pp. 253-270). OEA.
- De la Lama, M. H., y Daturi, D. E. (2021). La empatía y su trascendencia en la educación. *La Colmena*, (112), 51-62. <https://lacolmena.uaemex.mx/article/view/15772>
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Dorantes, J. J., y Domínguez, B. L. (2019). Diez prácticas violentas ejercidas cotidianamente por estudiantes de secundaria. *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales*, 4(12), 125-137. <https://clivajes.uv.mx/index.php/Clivajes/article/view/2584/4452>
- Espinoza, A. K., y Vergara-Lope, S. (2021). Aprendizajes para la ciudadanía en la infancia: desarrollo y validación de un instrumento de medición. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 6(1), 1-27. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2830>
- Ferrara, P., Franceschini, G., Villani, A., y Corsello, G. (2019). Physical, psychological and social impact of school violence on children. *Italian Journal of Pediatrics*, 45, 76. <https://doi.org/10.1186/s13052-019-0669-z>
- Galán, J. S. (2018). Exposición a la violencia en adolescentes: desensibilización, legitimación y naturalización. *Revista Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 14(1), 55-67. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2018.0001.04>
- García, M. J. (2014). Sobre la gestión participativa contra la violencia en la escuela. En J. A. Zavaleta, E. Treviño y M. y Jiménez (coords.), *Elementos conceptuales y metodológicos para el estudio de la violencia en las escuelas* (pp. 39-49). UV/CONACYT.
- Gómez, A., y Zurita, U. (2013). El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias. En A. Furlán y T. C. Spitzer (coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las*

- escuelas 2002-2011* (colec. Estados del Conocimiento, pp. 183-222). COMIE/ANUIES.
- González, R. (2011). La invención de la violencia. En *La violencia escolar. Una historia del presente*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Heater, D. (2007). *Ciudadanía. Una breve historia*. Alianza.
- Hymel, S., y Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying. An introduction. *American Psychological Association*, 70(4), 293-299. <http://dx.doi.org/10.1037/a0038928>
- INE [Instituto Nacional Electoral] (2016). *Estrategia Nacional de Cultura Cívica 2017-2023*. <https://portalanterior.ine.mx/archivos2/portal/historico/contenido/recursos/IFEv2/DECEYEC/DECEYEC-Varios/2016/ENCCIVICA-14-10-2016.pdf>
- INEE [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación] (2019). *Fortalecer la educación ciudadana en la educación obligatoria*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/02/P1C721.pdf>
- Izcara, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.
- Kamberelis, G., y Dimitriadis, G. (2015). Grupos focales. Articulaciones estratégicas de la pedagogía, la política y la investigación. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (coords.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Volumen IV*. Gedisa.
- Kaplan, C. (2006). *Violencias en plural: sociología de las violencias en la escuela*. Miño y Dávila.
- Landeros, L. (2017). La formación cívica y ética. Un espacio abierto y complejo. *Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*, 2(6), 38-50.
- Latapí, P. (2003). *El debate de los valores en la escuela mexicana*. 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.
- López, D. (2017). De la naturalización de la violencia a la banalidad del mal. *Ratio Juris*, 12(24), 111-126. <https://doi.org/10.24142/raju.v12n24a5>
- 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*, 3(6), 110-118.
- Maturana, H., y Paz, X. (2006). Desde la matriz biológica de la existencia humana. *Revista PRELAC*, (2), 30-39. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/611/Humberto%20Maturana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mejoredu [Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación] (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*. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/violencia_estudiantes_informe.pdf
- Monje, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.
- Morin, E. (2021). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Nassif, R. (1958). *Pedagogía general*. Kapelusz.
- Neut, P. (2017). Las violencias escolares en el escenario educativo chileno: análisis crítico del estado del arte. *Calidad en la Educación*, (46), 222-247. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652017000100222>
- OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos] (2022). *PISA Resultados México*. https://www.oecd.org/pisa/publications/Country-note_MEX_Spanish.pdf
- Olvera, A. J. (2019). *Ciudadanía y democracia* (colec. Cuadernos de divulgación de la cultura democrática). Instituto Nacional Electoral. <https://portalanterior.ine.mx/archivos2/portal/historico/contenido/recursos/IFE-v2/DECEYEC/DECEYEC-CuadernosdeDivulgacion/docs/27.pdf>
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, (313), 7-27. <https://hdl.handle.net/11441/75587>
- Ortega-Ruíz, R. (2018). *Acoso entre iguales (bullying) y familia: la parentalidad positiva como factor de protección*. Universidad de Córdoba.
- Pasillas, M. A. (2005). Violencia, ética y pedagogía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1149-1164. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002711.pdf>
- Patierno, N. (2020). Violencia y autoridad en la escuela secundaria. ¿Jóvenes “violentos” o adultos ausentes? *Perfiles Educativos*, 42(168), 10-27. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59221>
- Reguillo, R. (2012). De las violencias: caligrafía y gramática del horror. *Desacatos*, (40), 33-46. <https://doi.org/10.29340/40.254>
- 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*, 27(2),

- 235-259. <https://sociotam.uat.edu.mx/index.php/SOCIOTAM/article/view/103/80>
- 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. Universidad Veracruzana/Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales, Xalapa].
- 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*, 45(3). <https://doi.org/10.48102/rlee.2015.45.3.213>
- 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.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2017). *Documento base del programa nacional de convivencia escolar para la autonomía curricular ciclo 2018-2019*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/414833/Documento_base_del_Programa_Nacional_de_Convivencia_Escolar_para_Autonom_a_Curricular_ciclo_2018_final.docxlo.pdf
- SEP (2017a). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Facultad de Enfermería, Universidad de Antioquia.
- Torres, A., Álvarez, N., y Obando, M. (2013). La educación para una ciudadanía democrática en las instituciones educativas: su abordaje sociopedagógico. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 151-172. <https://doi.org/10.15359/ree.17-3.8>
- Treviño, E. (2017). Atravesar el riesgo. Los docentes frente a la violencia en Veracruz. *Perfiles Educativos*, 39(158), pp. 20-37. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58000/51377
- Turanovic, J., y Siennick, S. (2022). *The causes and consequences of school violence: A review*. National Institute of Justice.
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura] (2015). *Declaración de Incheon y marco de acción para la realización de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainable-development/es/education/> y <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/peace-justice/>
- UNESCO (2023). *Entornos de aprendizaje seguros: prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores*. <https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments>
- 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. <https://revistas.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2018-2/investigacion2.pdf>
- Vergara-Lope, S., Hevia, F. J., y Muñoz, M. (2023). Violencia y aprendizajes básicos. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(26), 1-26. <https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1443>
- 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*, 16(48), 131-158. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14015561007>
- Zurita, U. (2019). La indagación empírica en torno a la violencia en las escuelas mexicanas desde las voces del alumnado: puntos críticos. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 249-280. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.302>

Cómo citar este artículo:

Muñoz Matías, J. M., Vergara-Lope Tristán, S., y Hevia de la Jara, F. J. (2024). Narrativas y gramáticas de la violencia escolar en secundaria: el papel de los aprendizajes básicos de ciudadanía. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15, e2203. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.2203



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.