

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN MÉXICO: TENDENCIAS, TENSIONES Y DESAFÍOS

Research on school violence in Mexico: trends, tensions and challenges

Claudia Lucy Saucedo Ramos y
Carlota Guzmán Gómez

El objetivo de este artículo es analizar las principales tendencias de investigación sobre la violencia escolar en México de 1992 a los primeros años de la presente década. Realizamos un recorrido analítico sobre distintos estudios para identificar puntos de tensión y dilemas teóricos a resolver: estados del conocimiento, encuestas nacionales sobre la temática, legislaciones y normativas elaboradas desde instancias de gobierno, así como propuestas de programas de intervención para abatir la violencia escolar. A lo largo de este recorrido encontramos que la investigación sobre la violencia escolar ha sido un campo en crecimiento y muy fructífero en nuestro país. Sin embargo, es necesario avanzar en las delimitaciones conceptuales que permitan abordajes fundamentados. De mayor envergadura es el dilema de la separación entre la investigación y la intervención que ha arrojado programas de trabajo no permanentes en las escuelas, así como la falta de puentes entre la investigación sobre la violencia escolar y las políticas públicas. Apuntamos vacíos de investigación, así como la necesidad de construir delimitaciones teóricas para evitar generalizaciones sobre la violencia escolar y entenderla en sus propios contextos sociales. *Palabras clave: violencia escolar, tendencias de investigación, encuestas, intervención.*

* La Dra. Claudia Lucy es Profesora Titular de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Autónoma de México. Correo electrónico: csclusar@gmail.com

** La Dra. Carlota es investigadora del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: carlota@unam.mx



Abstract: The objective of this article is to analyze the main research trends about school violence in Mexico from 1992 to the first years of the current decade. An analytical path through different resources is made for identifying conflict or tension points and conceptual dilemmas to be solved, such as: state of the art research of the last two decades, national surveys on the matter, legislation and regulations developed by governmental instances/authorities and proposed intervention programs to eradicate school violence. Throughout this process it was found that research on school violence is a growing and productive field in the country. However, further steps towards conceptual boundaries are needed in order to obtain well-founded approaches. The larger dilemmas are related to the division between research and intervention that resulted in temporary work programs implemented in schools, and the lack of bridges between the research in school violence and public policy. Research gaps are identified, as well as the necessity of establishing theoretical limits to not generalize school violence but understand it within the social contexts of the voices and experiences of different involved actors. Keywords: school violence, research trends, surveys, intervention.

Introducción

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

La atención hacia la violencia escolar puede considerarse que es un síntoma de época, ya que no sólo se presenta en México, sino también en otros países de América y Europa. De este modo, aunque la violencia escolar, en sus variadas manifestaciones no es nueva, es hacia la década de los setenta que se originó una amplia dedicación a la misma. Pronto se propagó una ola de análisis sobre el acoso escolar a partir de las propuestas de Dan Olweus en Noruega publicadas a principios de dicho periodo, y fue evidente que las investigaciones en cada país retomaron diversos focos de análisis: el rechazo a la violencia escolar en aras de la defensa de los derechos humanos; la necesidad de integrar poblaciones de estudiantes migrantes víctimas de violencia escolar; la importancia de conocer las subculturas juveniles que penetran lo escolar y obturan la convivencia; la violencia sistémica y el uso cada vez más común de armas en determinadas sociedades en correspondencia con los tiroteos en las instituciones educativas y, recientemente, el papel de

las tecnologías de la información en la generación de la violencia en estos espacios. Es evidente que son problemas de distinta índole que tienen su origen en las condiciones económicas, sociales, culturales y de organización de las escuelas, que prevalecen en cada país. Por esto, es difícil referirse a una noción de violencia escolar unificada, y es necesario identificar las formas de conceptualizarla que se han generado al paso del tiempo.

La violencia escolar se ha convertido en un problema de interés público y propio de las agendas políticas. Por un lado, maestros, padres, directivos e instancias de gobierno se han preocupado por entender lo que ocurre en las escuelas y cómo poner en marcha estrategias de solución. Por otro, la violencia escolar también es una problemática ampliamente rastreada por los medios de comunicación que distorsionan los acontecimientos y crean alarmas de casos que no son generalizables; además de que criminalizan la conducta de los alumnos.

En el presente artículo nuestra intención es analizar las tensiones principales que atraviesan el campo de investigación sobre la violencia escolar en México. Para ello, haremos referencia primero a las tendencias de investigación que han surgido; enseguida consideraremos problemas de orden teórico y metodológico que hemos detectado en dichas tendencias y que tensionan el campo analítico; en tercer lugar, identificaremos problemas referidos al uso de los resultados de investigación, particularmente en la generación de fuentes de información y sus escasas aplicaciones en los programas de intervención y en el diseño de políticas públicas. Acotamos el análisis a la producción realizada de 1992 a los primeros años de la presente década. En cuanto al abordaje, entendemos por tendencia de investigación el interés compartido de los investigadores para estudiar determinadas temáticas o ubicarse en ciertos enfoques teórico-metodológicos. Identificamos las tensiones en el campo de investigación, por una parte, en relación con las imprecisiones teórico-conceptuales y con la falta de rigor o fundamentación teórica; por otra, con la falta de conexión, comunicación o puentes entre la investigación y ámbitos como la intervención, las políticas públicas



y los marcos jurídicos. En concordancia con las tensiones planteadas, a lo largo del artículo, así como en las conclusiones propondremos desafíos para la investigación futura sobre la violencia escolar.¹

I. Tendencias de investigación sobre la violencia escolar en México

Es importante reconocer la labor de Alfredo Furlán (2003; 2013) en el campo que abordamos porque, junto con su equipo de colegas, coordinó dos estados del conocimiento (1992-2002; 2002-2012) sobre procesos de indisciplina, violencia y convivencia en las escuelas. Además, impulsó la presencia de los estudios sobre violencia escolar en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C. (Comie), lo que dio oportunidad de difundir diversas investigaciones a través de ponencias, simposios, presentaciones de libros, mesas de análisis y conferencias magistrales. La producción vertida en dichos estados del conocimiento y en los congresos del Comie, mostraron que, durante la década de los noventa, el aumento de los estudios realizados fue evidente y derivó en un posicionamiento de la investigación acerca de la violencia escolar en el ámbito educativo. En este mismo sentido, se observó también un cambio de perspectiva disciplinaria y de enfoque, ya que anteriormente predominaban los estudios realizados en el sector salud con una preocupación clara por problemas como las adicciones, el consumo de drogas y la violencia intrafamiliar, así como sus efectos en el rendimiento académico (Furlán, 2003). Una década después, la investigación sobre la violencia escolar se produjo mayoritariamente en el sector educativo, ligada a los problemas presentados en los planteles y con los actores escolares, así como con los problemas que atañen a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Los estados del conocimiento y las actividades en congresos del Comie nos permitieron identificar una tendencia importante sobre el análisis del acoso entre pares, conocido como *bullying*, sobre

¹ Agradecemos las sugerencias de dos dictaminadores anónimos que nos permitieron precisar ideas en el texto.

todo a partir del 2005 (Carrillo, Prieto y Mora, 2013). La noción de *bullying* se popularizó entre los investigadores, medios de comunicación y en las propias escuelas. Esta temática ha estado presente en tesis de grado, libros, artículos, ponencias, proyectos financiados por Conacyt o por las universidades de adscripción de los autores, así como en redes de investigación. Es interesante reconocer que los investigadores buscaron ajustar instrumentos de evaluación del acoso escolar (cuestionarios, escalas, listas de chequeo) diseñados en otros países, para aplicarlos en poblaciones de alumnos mexicanos, o bien, desarrollaron los propios, de acuerdo con sus posturas teórico-metodológicas.

El acoso entre compañeros es considerado una forma de violencia escolar y los investigadores promovieron el conocimiento de sus características y analizaron cómo intervenir en las escuelas para erradicarlo. De ahí que ensayaron diversas estrategias de intervención a través de documentales, folletería, conferencias, talleres, periódicos murales, entre otros. Más adelante hablaremos de cómo, además de los investigadores, las instancias de gobierno encargadas del diseño de políticas educativas también tomaron como campo de intervención el acoso escolar y lo que ello supuso.

Sin duda, el problema del acoso ha ampliado el campo de análisis para entender la violencia en las instituciones educativas. Teóricamente, los estudiosos del tema han realizado distinciones entre los participantes del acoso —el agresor, la víctima, el conciliador, el testigo, el incitador—, los tipos de acoso escolar y sus efectos físicos, psicológicos, sociales, legales y académicos. Para distinguirlo de otros tipos de violencia se señala que es una actividad sostenida a lo largo del tiempo o que tiene el potencial de ocurrir en varias ocasiones. Desde nuestro punto de vista, aún falta camino por recorrer para entender el acoso escolar y analizarlo a partir de las dinámicas y los procesos que se movilizan en el tiempo, en las interacciones entre iguales y con los adultos, con sus giros en las participaciones de los alumnos, o a partir de la sensibilidad emocional y cognitiva de los estudiantes.



En la primera década del presente siglo, otra tendencia ha sido analizar la violencia escolar que se ejerce a través de las tecnologías de la información y la comunicación (Velázquez, 2013), lo cual responde al empleo generalizado de estas tecnologías por los alumnos y como un nuevo espacio de generación y distribución de la violencia. Gran cantidad de alumnos mexicanos acuden a la escuela con celulares, tabletas o computadoras portátiles.² Se trata de sujetos que se viven en una unidad emocional y cognitiva con estas tecnologías y, por tanto, están expuestos a la violencia virtual que se produce o en la que participan. Como lo ha señalado Velázquez (2011) la violencia *online* que practican estudiantes es más común en niveles medio superior y superior y se trata de formas agresivas que dañan a los compañeros usando tecnologías digitales: *sexting*, *sexcasting*, *sextorsión*, *grooming* y *cyberbullying*.³

De igual manera, son importantes los estudios interesados en explicar los problemas derivados de la presencia del narcotráfico en los planteles escolares —ya sea por el consumo, la venta y distribución de drogas—, por los conflictos que se suscitan entre grupos delinCUenciales que afectan a la escuela o por las manifestaciones de la narcocultura entre los alumnos. Esta tendencia responde, sin duda, al recrudecimiento del narcotráfico en México (González, Inzunza y Benítez, 2013). Para la investigación educativa, la escuela es un campo vulnerable porque se ve penetrada por diversas problemáticas sociales, por ejemplo: la presión de grupos de narcomenudistas para

2 En 2013 el gobierno federal inició el Programa de Inclusión y Alfabetización Digital, que supuso la entrega de tabletas electrónicas a alumnos del quinto año de primaria. Este programa fue suspendido en 2017 bajo el argumento de escasez de recursos financieros. Los niños que recibieron su tableta en la primaria ahora la utilizan en la escuela secundaria. Cada vez más alumnos de todos los niveles acuden a la escuela con teléfono celular.

3 Velázquez (2011) explica que el “*sexting* consiste en el envío de contenidos de tipo sexual (principalmente fotografías y/o videos) producidos generalmente por el propio remitente, a otras personas por medio de celulares. Con el término *sexcasting* se identifica la grabación de contenidos sexuales a través de *webcam* y difusión de los mismos por *e-mail*, redes sociales o cualquier canal que permitan las nuevas tecnologías. *Grooming* se define como el conjunto de estrategias que una persona adulta desarrolla para ganarse la confianza del menor a través de Internet con el fin último de obtener concesiones de índole sexual. Sextorsión es la realización de un chantaje bajo la amenaza de publicar o enviar imágenes en las que la víctima se muestra en actitud erótica, pornográfica o manteniendo relaciones sexuales.” (pp. 2-3).

convertir a la población estudiantil en sujetos de consumo,⁴ las visiones que cada vez son más comunes —incluso entre la población juvenil— acerca de que el consumo de marihuana es inofensivo y la necesidad de su legalización, o la discusión sobre el respeto a los derechos humanos de estudiantes cuando se emplean operativos de revisión de mochilas (Zurita, 2014).

Por otro lado, en las tendencias de investigación hubo un desplazamiento temático al dejarse de investigar la indisciplina escolar y centrar la atención en la violencia escolar en todas sus modalidades (Pereda, Plá y Osorio, 2013). Si bien fueron escasos los trabajos realizados sobre la indisciplina durante la década de los noventa, eran importantes ya que respondían a una postura crítica a la organización escolar. Este cambio del interés de la indisciplina a la violencia escolar pudo deberse a la idea de que esta última fue considerada como una categoría más abarcadora y un problema más grave. Lo cierto es que hay trabajos como el de Saucedo y Furlán (2009) que muestran que la indisciplina tiene mayor presencia en las escuelas, que entorpece el trabajo académico, pone en conflicto las relaciones entre maestros y padres de familia porque estos últimos apelan a derechos humanos de sus hijos ante cualquier provocación, y en las escuelas en las que la indisciplina ha rebasado límites de tolerancia, la violencia se generaliza. En relación con el desplazamiento de otras temáticas por el estudio de la violencia escolar, Guzmán y Saucedo (2013) sostienen que diversos investigadores que anteriormente se dedicaban al análisis de las perspectivas, sentidos y significados de los alumnos sobre la escuela y los estudios, hoy en día enfocan sus investigaciones hacia el campo de la violencia escolar.

Desde otro ángulo, hay investigadores mexicanos que durante la última década han buscado destacar la noción de convivencia en diversos textos académicos (Fierro, Lizardi, Tapia y Juárez, 2013). Una característica común que sostienen estos trabajos es la necesidad de abordar las relaciones entre los distintos actores en el contexto esco-

4 El periodista Humberto Padgett realizó una investigación periodística en una zona de la Ciudad Universitaria de la UNAM, en enero de 2017. El rector, Enrique Graue, tuvo que reconocer la presencia de un cartel de drogas que distribuye sustancias ilícitas entre el alumnado universitario. <http://www.proceso.com.mx/500341/articulo-19-exige-a-la-feadle-investigacion-exhaustiva-agresion-a-humberto-padgett-en-cu> .



lar, a partir de las metas educativas y de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, para no restringirse a la violencia escolar. Es decir, se trata de un cambio de perspectiva que lleva a la emergencia de una respuesta teórica que alimenta la discusión sobre la convivencia escolar. Además, de dicha discusión se derivan propuestas preventivas más que correctivas. De hecho, para 2016, el gobierno federal puso en marcha el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en todas las escuelas mexicanas de nivel básico, con la intención de promover ambientes de convivencia favorables.⁵ Se trata de un programa que posee, igual que muchos otros, diseños teórico-metodológicos bien sustentados, pero que tendrá que probar en los hechos su funcionalidad e importancia.

Otra tendencia de investigación de la primera década del presente siglo se ha centrado en analizar la violencia escolar a partir de las diferencias de género. Los estudios documentan las especificidades que tiene la violencia entre hombres y mujeres, con énfasis en la violencia hacia las mujeres (Pereda, Hernández y Gallegos, 2013). En los últimos años del periodo que abarca este artículo, se manifiesta un interés por documentar el ejercicio de la violencia en la construcción de las masculinidades de los alumnos.

En este recorrido de las tendencias de investigación destacamos que, en cuanto a los niveles escolares, se privilegian tanto la primaria como la secundaria y son menos los estudios que abordan los niveles de preescolar, medio superior y superior. Los investigadores se han enfocado en las escuelas públicas, urbanas y generales, de tal manera que son escasos los estudios llevados a cabo en escuelas privadas, así como en el medio rural, las escuelas interculturales o técnicas. Un aspecto que no se ha debatido, y que tendría que ser analizado en investigaciones de corte longitudinal y comparativo, es el de los diferentes tipos de violencia escolar que existen en función del ciclo escolar. Desde el nivel preescolar hasta el superior, las vivencias y formas de participar de los alumnos en las distintas prácticas rela-

5 Cfr. Los objetivos y su contenido se pueden consultar en el siguiente enlace: <https://www.gob.mx/escuelalibredeacoso/articulos/programa-nacional-de-convivencia-escolar-120992>.

cionadas con la violencia escolar —cualquiera que estas sean— son evidentemente distintas.

Asimismo, distinguimos que las investigaciones han delimitado preferentemente un interés hacia la violencia entre alumnos y han dejado de lado los problemas referidos a otros actores escolares y no escolares, como son los maestros, los directivos, el personal de apoyo pedagógico y administrativo y los padres de familia. Se trata de una época en la que los alumnos están en la mira y poco se analizan los contextos de práctica en los que co-construyen sus participaciones con otros actores educativos.

En relación con las perspectivas metodológicas empleadas para la investigación de la violencia escolar hemos encontrado trabajos tanto cuantitativos como cualitativos, con una tendencia mayor a los últimos. Los enfoques cuantitativos utilizan las encuestas nacionales, o bien generan su propia información para dar respuesta a preguntas acerca de la prevalencia de la violencia, los factores asociados a ésta, así como los tipos de violencia que se presentan. La investigación cualitativa se ha enfocado en conocer las dinámicas y los contextos particulares en donde está presente, así como la perspectiva de los propios actores; para ello, los instrumentos utilizados han sido fundamentalmente la observación, las entrevistas en profundidad individuales y grupales. Por la propia naturaleza de la investigación cualitativa, gran parte de los trabajos tienen un carácter microsocial y se orientan al análisis de casos específicos o a prácticas en planteles escolares.

En cuanto a la fundamentación teórica de las investigaciones, Furlán y Spitzer (2013), Pasillas (2010) y Saucedo (2010) coinciden en que gran parte de los estudios de este campo carecen de sustentos teóricos originales, los referentes que utilizan son escasos y poco se recupera la discusión internacional propiamente teórica. Entre los autores más citados en las investigaciones se encuentran Johan Galtung, Dan Olweus, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Eric Debarbieux, Catherine Blaya, Rosario Ortega y Miriam Abramovay, entre otros. Se espera que la investigación futura refleje una madurez analítica que permita el desarrollo conceptual acorde a la realidad de



las escuelas mexicanas. Consideramos que un buen ejemplo de este avance son las aportaciones conceptuales sobre la convivencia en las escuelas realizadas por investigadores mexicanos, como Fierro (2013) y Zurita (2014), tanto a nivel teórico como de intervención.

Cabe señalar que las perspectivas disciplinarias de las investigaciones son múltiples, aunque destacan la psicología, la antropología, la pedagogía y la sociología, además de los trabajos con abordajes multidisciplinarios. Hemos identificado también que gran número de investigadores que han abordado temas relacionados con la violencia escolar, no han trazado líneas de investigación de mayor envergadura y permanencia, de modo que la falta de continuidad no permite la acumulación de experiencia y conocimiento que tenga repercusiones en líneas de investigación más sólidas en el campo educativo.

El papel de las encuestas sobre violencia escolar en el panorama de investigación

De manera paralela al crecimiento de la investigación sobre la violencia escolar, durante la primera década del presente siglo, destaca la realización de encuestas oficiales relacionadas con el tema. Estas encuestas se han utilizado de diferentes maneras y constituyen la fuente de información de diversas reflexiones plasmadas en textos académicos.

En primer lugar, se encuentran las encuestas nacionales que tienen como objetivo central dar cuenta de la violencia en las escuelas. En segundo lugar, se ubican las encuestas nacionales cuyo objetivo es explorar una problemática global o distinta a la violencia escolar, pero que incorporan algún apartado o preguntas relativas con dicha temática.

Las encuestas nacionales que tratan de manera directa e indirecta a la violencia escolar pretenden visibilizar algún problema, en términos de su magnitud, ubicación social y espacial, así como los factores asociados a esta y la frecuencia con la que se presenta. Estas

encuestas buscan generar insumos para las políticas públicas y, específicamente, para el diseño de programas de atención.

En el caso de las encuestas que tratan directamente a la violencia escolar se encuentra, por ejemplo, la denominada *Encuesta Nacional de Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas de Educación Media Superior*, realizada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) con el Instituto Nacional de Salud Pública (INSP) en 2007 y en 2009. Esta encuesta cuantifica los diferentes tipos de violencia, así como los factores asociados, en una muestra de escuelas de nivel medio superior públicas y privadas. La importancia de esta encuesta radica en su amplitud, en que se dirige a un nivel educativo poco atendido y en que ofrece posibilidades de comparación entre 2007 y 2009. En el diseño de la encuesta se incorporan distintas aproximaciones a la violencia escolar, al acoso entre compañeros; al papel de los maestros ante el acoso y a la violencia contra la escuela. En otros apartados se incluyen preguntas referidas al consumo de drogas que pueden ubicarse dentro de la perspectiva del riesgo social y de la desviación de la norma. Es importante mencionar que se aborda el abuso sexual, presente con frecuencia en este nivel educativo. Si bien, esta encuesta se utilizó como base para las acciones de intervención del programa Construye-T, podemos afirmar que en el campo de la investigación ha sido poco explotada.⁶

Como ejemplo de encuestas generales que incluyen aspectos sobre la violencia escolar es la *Encuesta Nacional de Juventud* del Instituto Mexicano de la Juventud, aplicada en los años 2000 y 2010. Esta encuesta proporciona información sobre las características sociales, demográficas, económicas y culturales de la población mexicana entre 12 y 29 años. Adicionalmente incluye algunas preguntas para detectar si los jóvenes han sido víctimas de discriminación, violencia física, hostigamiento entre compañeros, acoso y abuso sexual en la escuela. Aunque esta encuesta se ha perfilado como una base muy importante para los estudios sobre la juventud mexicana, la infor-

6 Construye-T es un programa del Gobierno Federal, llevado a cabo por la Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP, que busca fortalecer las capacidades de la escuela para desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes y así mejorar el clima escolar. <http://www.construye-t.org.mx/#queEs>.



mación relativa a la violencia en la escuela no se ha utilizado suficientemente por los investigadores que emprenden estudios sobre la temática.

Con el objetivo de generar información estadística sobre la frecuencia y la magnitud de la violencia que se da entre parejas no convivientes, así como la dinámica de las relaciones de noviazgo entre la juventud mexicana de 15 a 24 años de edad, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) aplicó en 2007 la *Encuesta Nacional sobre Violencia en el Noviazgo* (Envinov) en la que indaga el acoso sexual que se presenta en las escuelas. Por otro lado, bajo el interés expreso de conocer la violencia que se ejerce hacia las mujeres en sus hogares, la *Encuesta Nacional sobre la Dinámica d Hogares* (Endireh), aplicada por el Inegi en el 2011 a mujeres de más de quince años, contiene un apartado que contempla la violencia en los ámbitos, escolar, social y laboral. En lo que respecta a la escuela, se busca detectar si en este espacio las mujeres recibieron algún tipo de agresión física o humillación por parte de compañeros, maestros o autoridades y, de ser así, si fueron denunciadas.

Una encuesta más fue la de *Disciplina, Violencia y Consumo de Sustancias Nocivas para la Salud en Escuelas Primarias y Secundarias de México*, que llevaron a cabo Aguilera, Muñoz y Orozco (2007) en el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). Se trata de un estudio a dos escalas, una de ellas, denominada gran escala, abarcó una muestra nacional de primarias y secundarias en la que se aplicaron cuestionarios tanto a alumnos como a maestros, de manera simultánea a los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (Excale) en el año 2005. Por las características de la muestra se le considera representativa a nivel nacional y por estrato de las escuelas. La segunda escala del estudio, denominada menor, contempló 20 secundarias en las modalidades de generales, técnicas y telesecundarias. En ellas se entrevistaron a alumnos, profesores y directivos con el fin de profundizar en los rubros contemplados en la escala mayor. El objetivo consistió en describir la magnitud de las manifestaciones de la violencia en las escuelas, así como en identificar algunos factores familiares, escolares y del entorno que inciden en la violencia y el

consumo de sustancias nocivas. Se tomó como base la construcción de índices como los siguientes: participación de los alumnos en actos de violencia, victimización, violencia dentro de la escuela y fuera de ésta, así como el clima escolar. Este estudio es importante por los siguientes motivos: primero, su objeto central es la violencia y la disciplina en la escuela; segundo, los datos obtenidos por medio de la encuesta no se presentan en “crudo” sino que hay un esfuerzo de sistematización y análisis; tercero, abarca los niveles de primaria y secundaria, con lo cual se pueden establecer comparaciones y, por último, recupera la perspectiva de los docentes. Como bien lo indica el estudio, su carácter es descriptivo y aunque subyace una concepción de la disciplina y de la violencia que puede ser cuestionada, cuenta con un marco conceptual que el investigador puede considerar para utilizar la información.

Este tipo de estudios y encuestas provee un caudal importante de información que no ha sido aprovechado suficientemente por los investigadores. Al mismo tiempo, es lamentable que la información generada por las encuestas la utilicen los medios de comunicación tomando datos aislados y fuera de contexto para exponer un panorama trágico de la violencia escolar. Más allá de sensacionalismos, se abre un camino importante para el campo de la investigación que requiere de estudios serios y sistemáticos, que ubiquen la información dentro de los marcos conceptuales desde donde fueron contruidos los instrumentos y en el contexto sociocultural de los propios problemas que tratan.

II. Las tensiones en el campo de la investigación sobre violencia escolar

A partir del panorama de la investigación presentado, en este apartado exponemos las tensiones que hemos identificado. Primero nos centraremos en las imprecisiones teórico-conceptuales y en la falta de rigor o fundamentación teórica y, posteriormente, en las tensiones entre el campo de investigación sobre la violencia escolar y distintos ámbitos como la intervención, las políticas públicas y los marcos jurídicos.



La demarcación conceptual de la violencia escolar

Como mencionamos, una de las principales tensiones en el campo de la investigación sobre la violencia escolar en México es la delimitación de su propio objeto de estudio. Se trata de un concepto polisémico, multidimensional y complejo, por lo que no hay acuerdo entre los investigadores acerca de cómo definirlo. La primera dificultad en su uso es que suele asociarse con fenómenos heterogéneos que se presentan en el espacio escolar, tales como el robo, la agresión contra los maestros, las peleas entre alumnos, el desorden, la falta de atención en el aula, entre otros. Cada una de estas expresiones de violencia, no solo responde a diferentes lógicas, sino también son de distinta gravedad y tienen repercusiones diferentes (Dubet, 1998; Charlot, 2002; y Debarbieux, 1998).

El abordaje de la violencia se complejiza porque con frecuencia se incluyen tanto los actos de violencia como la percepción de estos, es decir, lo que subjetivamente cada actor social concibe y vive, así como el contexto cultural e histórico desde donde se define lo que es y no es la violencia (Dubet, 1998). En términos espaciales, el espectro de la violencia es muy amplio y de difícil delimitación, ya que no se restringe a lo que ocurre en la escuela, también se involucra lo extraescolar, lo social —que se expresa en el espacio escolar—, y el espacio virtual en el que se ejerce (Saucedo, 2010). El debate epistemológico no está ausente, pues mientras algunos investigadores conciben la violencia escolar como “hechos” y se centran en los actos violentos, otros destacan los aspectos procesuales y su enfoque relacional.

Más allá de definiciones precisas y de diferencias entre autores, la noción de violencia que subyace en numerosos trabajos alude a un estado extremo, polarizado, que se refiere a actos mal intencionados o ejecutados con saña que producen un daño (Furlán y Spitzer, 2013). En cuanto a sus componentes, implica una acción de fuerza física, psicológica, emocional o moral (González y Ferreiro, 2014). Un referente que es utilizado frecuentemente en las investigaciones

es la definición que propone la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2003:5, citado en Guerrero y García, 2012):

El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, 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.⁷

Desde la perspectiva que podría denominarse socioeducativa o sociopedagógica hay acuerdo en considerar la violencia escolar como un fenómeno multidimensional y multicausal, caracterizado por ser estructuralmente sistémico, de carácter histórico y que obedece a las relaciones conflictivas que se presentan al interior de la escuela (Charlot, 2002). En este mismo tenor, se rechazan las posturas esencialistas que asumen la violencia como una propiedad intrínseca de algunos individuos o grupos y que sustentan miradas que estigmatizan; o las posturas de criminalización y judicialización (Debarbieux, 1998; Charlot, 2002; Kaplan, 2009; García y Guerrero, 2012). La delimitación de la violencia escolar ha sido motivo de debates entre autores, así como de intentos por clarificarla y posicionarse dentro del campo. Se puede afirmar que las discusiones apuntan hacia tres dimensiones principales: el contenido de la violencia, sus manifestaciones y la gravedad de lo ocurrido.

En los intentos por avanzar en la conceptualización de la violencia, los autores franceses han distinguido entre la violencia *de* la escuela, *en* la escuela y *contra* la escuela (Charlot, 2002). No se trata de un simple cambio de preposiciones, sino de la demarcación de los ámbitos de expresión y sus lógicas. La violencia *de* la escuela, también reconocida como institucional o simbólica, es aquella que se ejerce hacia los alumnos a partir de los recursos propios de la escuela y que se expresa mediante procesos de exclusión, discriminación o maltrato por parte de los adultos. La violencia *en* la escuela alude a aquellos actos que se expresan en el espacio escolar y que se producen a partir de fenómenos externos, tanto en el contexto local como

⁷ Guerrero y García (2012) agregan a la definición propuesta por la OMS la posibilidad de que el uso de la fuerza no sea necesariamente intencional.



en la violencia estructural y sistémica. La violencia *contra* la escuela es una respuesta a la violencia institucional que se manifiesta a través de actos que dañan el espacio y las actividades escolares, o bien, contra docentes o autoridades (Dubet, 1998). Esta demarcación de los ámbitos no es simple, y tiene como principio concebir a la escuela no como un mero receptáculo de los actos violentos, sino reconocer las responsabilidades propias de la escuela en tanto que promueve y propicia muchas veces las relaciones violentas entre sus actores.

En relación con la vinculación entre distintos ámbitos en los que se expresa la violencia, para Kaplan (2006 y 2009) existen formas específicas de violencia en las escuelas que, si bien, no son un correlato directo de la violencia social, están imbricadas porque es allí en donde se originan y cobran sentido. Con base en los aportes de Galtung, se han realizado también intentos por demarcar la violencia escolar a partir de la diferenciación entre violencia estructural y cultural por una parte y la violencia directa por la otra, lo cual ha llevado, como en el caso de Guerrero y García (2012), a la propuesta de distinguir analíticamente las violencias macrosociales y microsociales, así como a establecer puentes entre estos dos ámbitos.⁸

Otros autores enfatizan las diferencias entre los factores endógenos y exógenos que inciden en la violencia escolar (Abramovay y Das Graças, 2002). Los primeros se refieren a la edad y el sexo de los alumnos, la disciplina escolar, los proyectos pedagógicos de la escuela y la importancia que le confieren los docentes a la violencia escolar. Los factores exógenos aluden a condiciones sociopolíticas y culturales como el ambiente en el que se sitúa la escuela, la influencia de los medios, los antecedentes de violencia familiar, la composición étnica, las relaciones raciales y de género.

8 Para Guerrero y García (2012:18) “las violencias microsociales obedecen a estrategias personales y cuando más, alcanzan lógicas de pequeños grupos; usualmente son el resultado de situaciones espontáneas y no obedecen a planes o estructuras organizadas o semi-organizadas; es el caso de las violencias familiares o comunitarias [...] En el caso de la violencia escolar se considera el acoso, el ciber-acoso, maltrato, contravenciones e infracciones. Las violencias macrosociales, denominadas también como instrumentales u organizadas tienen que ver con estructuras complejas de la sociedad y muchas de ellas, se nutren de dinámicas de grandes estructuras, incluso de carácter global”.

En el debate también se perfila una posición que reconoce la heterogeneidad de las prácticas violentas, sus distintas manifestaciones, significados, motivaciones y lógicas, por lo que se propone como un primer paso referirse a *las* violencias, más que a *la* violencia como un término genérico que incluye actos muy distintos y abordar cada uno desde su especificidad (Kaplan, 2006 y 2009; Abramovay y Das Graças, 2000). En este mismo sentido, destacan tanto la multiplicidad de participantes que intervienen en los actos violentos como la necesidad de analizar las relaciones entre ellos tomando en cuenta sus posiciones y recursos dentro del campo escolar (González y Ferreiro, 2014). En cuanto a los medios y las manifestaciones de la violencia, hay quienes se inclinan por nociones más acotadas como la violencia física o aquella que se concibe desde el ámbito jurídico, mientras que otros proponen nociones más amplias o menos restrictivas. Parece haber consenso entre quienes no sólo reconocen la violencia física, sino también la específicamente sexual, la psicológica o emocional y la simbólica.

En lo que se refiere a la gravedad de la violencia, el debate ha puesto especial interés en distinguir los actos propiamente delictivos —que atentan contra la ley— de los actos de indisciplina, las transgresiones a las normas escolares, y las incivildades que contravienen las relaciones de respeto y de convivencia, pero que van más allá de lo propiamente escolar, como son las faltas de respeto y las ofensas (Charlot, 2002). En este punto, Debarbieux (1998) enfatiza la importancia de analizar las microviolencias ya que, aunque no son tan graves como los actos delictivos, trastocan y afectan las actividades escolares. Así, lo más importante no solo es la gravedad de los actos sino su frecuencia ya que la persistencia de incivildades también genera daños.

En el terreno también de las microviolencias, García y Guerrero (2012) consideran que el maltrato escolar, físico y emocional tiene una naturaleza particular, en tanto que es esporádico, pero no por ello menos importante y que muchas veces se naturaliza o invisibiliza frente a otro tipo de violencias consideradas más graves por su intensidad y frecuencia.



Insistimos en que delimitar la noción de violencia escolar produce tensiones analíticas importantes. El campo de investigación nos ha arrojado énfasis diferentes, ya sea porque han atendido vastamente el acoso escolar, porque han descuidado la problemática de la disciplina escolar, porque han dado giros para repensar el clima de las escuelas y cómo intervenir en ellas a partir de la teorización sobre la convivencia escolar.

Desde nuestra perspectiva, sostenemos que para entender las violencias escolares hay que tomar en cuenta los entrecruces de las participaciones de diferentes actores sociales. Ellos construyen, a partir de sus propias posiciones y experiencias, explicaciones acerca de lo que es la violencia escolar y cómo tratarla. Así, el personal de la escuela por lo general tiende a responsabilizar a la familia y a los propios alumnos de los problemas que se presentan. Se llega a hablar de familias disfuncionales, barrios violentos, alumnos sin límites en sus hogares y padres poco interesados en apoyar a los docentes o que están en su contra. Aunque el personal de la escuela reconoce que hay prácticas escolares que pueden generar violencia en las aulas, finalmente la mirada explicativa recae en el exterior, hacia las familias y sus hijos. En cuanto a los alumnos, identificamos una postura distinta que se contrapone a la mirada institucional. Aquello que desde el punto de vista de los docentes y de los directivos son faltas de respeto, indisciplina o actos violentos, desde el sentido y el significado que le confieren los propios alumnos se trata de diversión, de formas de posicionarse y defenderse frente a los docentes o sus pares (Saucedo, 2010; Blaya, 2013). Por ejemplo, el aburrimiento en la escuela y el entrecruce de prácticas escolares y juveniles son poderosos campos de co-construcción de violencia escolar cuando los alumnos no alcanzan a regular su comportamiento y ante la ausencia de adultos que señalen límites de actuación. Finalmente, se encuentran los padres de familia, quienes explican la indisciplina y la violencia escolar a partir de que perciben falta de liderazgo de los directivos o bien que las normas de disciplina no se cumplen. Poco se ha investigado sobre las transformaciones de las creencias paternas sobre la crianza de sus hijos y en lo relacionado con la defensa

de los derechos humanos en las escuelas. Se trata de un terreno que ha originado conflictos importantes en la relación entre la familia y la escuela.

Consideramos que los debates teóricos expuestos deben ser tomados en cuenta tanto por los investigadores que ya cuentan con una trayectoria definida en el campo de análisis de la violencia escolar, como por quienes inician. Insistimos que existe una diferencia importante entre teorizar la violencia escolar y dar cuenta de sus manifestaciones. Sostenemos que la segunda cuestión ha sido la más frecuente ya que muchos estudios tienden a exponer en qué consiste la violencia escolar, de lo cual derivan listados de comportamientos heterogéneos que son ubicados como violentos, clasificaciones, análisis de sus consecuencias, énfasis en la gravedad de los acontecimientos y aportes para la intervención, sin embargo, no hay debates teóricos que apunten la mirada analítica.

De la investigación a la intervención en el campo de la violencia escolar

Otro campo de tensión que hemos identificado es la articulación entre los aportes de la investigación sobre y el diseño de programas de intervención. Este problema no es menor ya que ante los problemas que se presentan se esperan soluciones o respuestas prácticas. Por un lado, la mayoría de los textos académicos concluyen con propuestas y recomendaciones generales que no van dirigidas a interlocutores específicos, es decir, que apelan a sujetos abstractos como por ejemplo, “los directivos”, “las autoridades”, “los tomadores de decisiones”, “las políticas educativas”. Por otro, no hay canales de comunicación para que los productos de investigación lleguen a las instancias esperadas. Las tesis de grado tienen una circulación limitada y los interesados las conocen solo cuando los propios autores difunden su trabajo o las entregan a las autoridades de los planteles escolares en los que realizaron su investigación. En el caso de las publicaciones académicas sucede algo similar, ya que son consultadas principalmente por la comunidad científica, sin que las conozcan los directivos escolares que son quienes toman medidas dentro de los



planteles, o por diseñadores de programas de intervención (locales o nacionales) para prevenir y erradicar la violencia escolar.

Además de las dificultades para la circulación de los productos de investigación, otro punto de tensión radica en que los investigadores elaboran recomendaciones que muchas veces llevan implícito lo que se “debería hacer”, sin tomar en cuenta las especificidades de los problemas y de los diversos contextos escolares. Las investigaciones han documentado ampliamente las prácticas heterogéneas de violencia escolar, así como las especificidades de cada contexto, por lo cual difícilmente pueden existir soluciones generales que se apliquen a todas las escuelas.

Reconocemos que la producción y difusión de conocimiento de la investigación y las políticas de intervención tienen objetivos distintos, sin embargo, con frecuencia los diseñadores de programas afirman que se basaron en alguno o varios estudios realizados. Como lo señala Saucedo (2010), es difícil suponer que los actores escolares comparten las interpretaciones y las recomendaciones que se derivan de las investigaciones, sobre todo cuando no se realizaron por demanda de la propia escuela. La reticencia de las autoridades escolares responde al hecho de sentirse juzgados o cuestionados en su papel frente a la gestión de la violencia escolar. Ligado a lo anterior, hay investigaciones que tienen un tono de denuncia o enfatizan los aspectos negativos, más que reconocer lo que hace bien la escuela. En este terreno, hacen falta análisis que documenten las buenas prácticas que llevan a cabo las escuelas para disminuir la violencia escolar en sus diferentes manifestaciones.

Con todo, es importante destacar que en nuestro país se han generado diversos programas de intervención enfocados a prevenir o erradicar la violencia escolar. Ya sea por medio de programas federales, estatales o locales, por parte de las universidades públicas y privadas, o por actores internos como los directivos, docentes, orientadores o trabajadores sociales, la violencia escolar ha sido un campo importante de intervención (Zurita, 2013). Al analizar esta tendencia encontramos que, en la mayoría de los casos, no se realiza un diagnóstico de cada escuela, y los actores hacen frente y resuel-

ven como pueden la violencia en sus planteles, o bien se apropian de lo que los programas de intervención les ofrecen en la medida de sus posibilidades de organización (Saucedo, 2010). Las modalidades de intervención más frecuentes en las escuelas de nivel básico son las pláticas y talleres con los alumnos y padres de familia, además de carteles, periódicos murales, campañas sobre temas alusivos, circulación de folletería, así como de citas con alumnos problemáticos y con sus padres, ayuda psicológica, entre otros. Una característica común es la falta de evaluación de los programas realizados, de su impacto y la manera como fueron recibidos por la comunidad educativa. Cuando un programa de intervención se implementa pierde su efectividad si no se sostiene al paso del tiempo, ya que las escuelas no cuentan con apoyos adicionales que les permitan reproducir los programas ofrecidos.

En materia de propuestas de intervención, sabemos que el endurecimiento de las medidas disciplinarias produce efectos contrarios a la disminución de los problemas escolares; que las medidas aisladas tienen poco impacto ya que se requieren programas diversos, articulados y permanentes, en los que participen los distintos actores de la escuela y en los que se lleven a cabo procesos de evaluación continua y consistente (Saucedo y Furlán, 2016). Asimismo, tienen mejores resultados los programas que emergen de la propia escuela, que cuando se imponen o aplican programas generales. Como indican Fierro *et al.* (2013), es necesario no limitarse a visiones meramente instrumentales o pragmáticas que buscan erradicar la violencia, y pensar más en estrategias para la regulación de la convivencia que supongan la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Consideramos que es importante reconocer las diferencias de orden teórico-metodológico entre la investigación sobre la violencia escolar y los procesos de intervención en las escuelas. Aunque se realice investigación cualitativa que busca analizar la perspectiva de los propios actores, hay un trecho entre lo que se conoce y lo que se busca cambiar. Podemos entender que las prácticas como “echar relajo”, “llevarse y aguantarse”, “ser el bufón de la clase”, dan pie a problemas de convivencia y pueden escalar a la violencia. Pero de



dicha comprensión no podemos derivar lo que hay que hacer en el contexto escolar para cambiar esas prácticas. La intervención requiere miradas diagnósticas, además de teorizar sobre cómo penetrar en las prácticas escolares para fracturar creencias que conduzcan a la violencia, ofrecer pautas de relación accesibles a las personas que favorezcan la convivencia en lugar de la incivilidad e identificar y cuestionar lógicas de poder y políticas que atraviesan la vida cotidiana escolar. Asimismo, es necesario analizar el papel de quien interviene, sus reflexiones en la práctica, sus alcances y procesos de co-construcción de nuevas posibilidades de prácticas en la escuela.

De la investigación e intervención a las políticas públicas

Una tensión más radica en el hecho de que las instituciones públicas solicitan la realización de investigaciones sobre la violencia escolar para, hipotéticamente, derivar soluciones de intervención. Sin embargo, es común que los encargados de cumplir dicha demanda sean investigadores no especializados en el campo que, con frecuencia, no toman en cuenta la tradición de análisis que existe en nuestro país. Esto da como resultado estudios poco fundamentados, desvinculados del campo de reflexión ya avanzado, sin claridad respecto de lo que en las propias escuelas funciona o no en materia de intervención. A pesar de ello, desde la década pasada se han puesto en marcha numerosas acciones para prevenir y erradicar la violencia en las escuelas (González, 2014). El referente más importante ha sido el Programa Escuela Segura (PES) (Zurita, 2013)⁹ ya que es el único que ha sido aplicado a escala nacional.

EL PES entró en operación en el 2007 con el objetivo general de “contribuir a mejorar la calidad educativa que se ofrece a los

⁹ El PES es un programa federal que forma parte de la estrategia de seguridad del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y el Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Se trata de un programa voluntario en el que se eligen a las escuelas más vulnerables y se les otorgan recursos económicos, apoyo técnico y materiales educativos. Las acciones centrales del PES consisten en la puesta en marcha de dispositivos en los que participan maestros, directivos y padres de familia para la revisión de las mochilas que ingresan los alumnos, con el fin de detectar objetos peligrosos como armas y drogas.

alumnos de las escuelas públicas de educación básica mediante la gestión de ambientes escolares seguros” y con el objetivo específico de “consolidar a las escuelas públicas como espacios seguros, libres de violencia, delincuencia y consumo de sustancias adictivas, propicios para la formación integral de los alumnos”.¹⁰ Para el diseño y la fundamentación del programa se tomaron como base algunas encuestas a nivel nacional y datos de un estudio del INEE realizado por Aguilera, Muñoz y Orozco (2007).

Los cuestionamientos principales hacia el PES señalan que la violencia escolar se enfocó desde el punto de vista policiaco, el cual supone una noción de escuela como espacio potencial de la violencia y, por tanto, peligroso o de riesgo (González y Ferreiro, 2014). De manera puntual también se ha dicho que el PES supone criminalizar a los alumnos, violar sus derechos y permitir la intervención de instancias policíacas en contextos escolares. Asimismo, se critica porque dirige la mirada sobre todo a asuntos de drogas y delincuencia. Da por supuesto que las escuelas son iguales o comparten las mismas problemáticas, que se desconocen las perspectivas de los alumnos en torno al PES, además de que existen problemas operativos, confusiones y prácticas de simulación para obtener los recursos que ofrece el programa (Furlán y Pasillas, 2007; Nambo y Arredondo, 2009; Zurita, 2011).

La mayor parte de las críticas esgrimidas en contra del PES derivadas de procesos de investigación han sido contundentes. Sin embargo, no hay evidencias de que hayan sido tomadas en cuenta para replantear o ajustar el PES lo cual evidencia, de nuevo, la falta de diálogo entre diseñadores de programas e investigadores.

De manera paralela a los programas de prevención y erradicación de la violencia escolar, se han propuesto marcos jurídicos con el fin de legislarla, ya sea de manera directa, o por medio de propuestas de ley más generales. Las leyes *antibullying* elaboradas en diversos estados de la República Mexicana discuten las problemáticas asociadas a la violencia escolar, así como el papel que los actores deben tener

10 Diario Oficial de la Federación. Acuerdo número 557 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Escuela Segura. Se puede consultar en el siguiente enlace: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5172996&fecha=29/12/2010.



en la materia para erradicar los conflictos. De ellas se derivan normativas, lineamientos, marcos jurídicos, propuestas de coordinación entre diversas instancias y formulaciones en torno a propuestas de intervención. Como lo señala Zurita (2012), las leyes *antibullying* se diseñaron sin que terminemos de conocer realmente la situación nacional, regional y por entidad de la violencia escolar. Además, todavía no es claro cómo las escuelas pueden hacer efectivas las propuestas de intervención y los lineamientos propuestos, dadas las cargas de trabajo cotidiano o la escasez de recursos de diferente tipo. Las diversas propuestas legislativas dan cuenta del posicionamiento del tema de la violencia escolar en las agendas públicas, principalmente a partir del 2010, lo cual se ha expresado también en la amplia difusión que han dado los medios de comunicación de casos violentos ocurridos en las escuelas.

Como lo encuentra Zurita (2012), detrás de esta gama de propuestas subyace una noción de violencia escolar centrada en el acoso entre pares, y no se contemplan aspectos referidos a la organización de la escuela, al sistema educativo o condiciones sociales y económicas. Subyace también la idea de control asociada a las nociones de seguridad escolar y seguridad pública. En las propuestas más conservadoras se tipifica al *bullying* como delito, a pesar de que el sistema jurídico no permite sentenciar a menores de edad.

Desde el campo de la investigación educativa se puede constatar que no se ha conformado una línea de investigación que aborde como objeto de estudio el contenido, la fundamentación y la aplicación de los marcos jurídicos relacionados con la violencia escolar. Dicho vacío aumenta la distancia entre propuestas legislativas y la investigación.

Conclusiones: los desafíos de la investigación sobre la violencia escolar

Las tendencias de investigación que existen en nuestro país para el análisis de la violencia escolar nos permiten señalar que, dada su complejidad, no se puede establecer una definición única que dé

cuenta de la heterogeneidad de situaciones en las que se practica y mucho menos de su gravedad. En este sentido, un camino más fructífero podría ser que el investigador construya y delimite su propio objeto de investigación a partir de sus objetivos y sus referentes teóricos y conceptuales. Para ello es necesario dar a conocer *qué* se va a observar, *cómo* y *para qué*. La claridad de la investigación dependerá de que se expliciten dichos referentes y el proceso metodológico de construcción del objeto. Los alcances analíticos los establece el investigador, sin embargo, se configura como un desafío superar los estudios meramente descriptivos o clasificatorios para proponer investigaciones de mayor alcance que permitan explicar la violencia escolar. Justamente, las tensiones que hemos identificado en torno a esta cuestión nos indican la importancia de que cada investigador tome en cuenta los debates analíticos existentes y sobrepasar la idea de la violencia reducida a actos, hechos o conductas para pensar en procesos que se construyen día a día en una trama en la que interactúan aspectos socio-estructurales, culturales, institucionales, además de las características propias del sujeto.

Se requiere reconocer a los sujetos y destacar la dimensión relacional porque la violencia escolar es resultado de las prácticas en las que las personas le asignan significados a sus acciones. No se puede soslayar la dimensión corporal, pues son los cuerpos los que median estas relaciones. En este mismo sentido, partir de la perspectiva de las personas puede ayudar a comprender los puentes entre la violencia escolar, familiar y social, ya que son ellas quienes interactúan en distintos espacios y desde allí construyen sus experiencias.

A partir de los debates se ha hecho patente la necesidad de distinguir lo que concierne propiamente a la disciplina escolar, a las llamadas incivildades o microviolencias, y a la violencia, ya que no todo puede ser tratado analíticamente de la misma manera. En consecuencia, la gravedad de los hechos y su frecuencia son elementos que tienen que estar presentes porque el daño y las repercusiones no son las mismas. Es importante reconocer a la violencia en toda su complejidad porque se ha mostrado que no es solamente física, sino



que también hay componentes psicológicos, emocionales y simbólicos.

Identificar las múltiples dimensiones de la violencia escolar implica tomar en cuenta sus componentes y distinguir analíticamente a los sujetos que participan, los medios a través de los cuales se ejerce o se expresa y los espacios en los que se lleva a cabo. De este modo, las clasificaciones de los tipos de violencia no pueden plantearse en términos unívocos o excluyentes.

La diferenciación entre violencia *de*, *en* y *contra* la escuela, puede ser analíticamente útil, pero no se reduce a estas tres instancias. Hay violencias que superan este esquema, por ejemplo, la violencia política que ejerce el Estado en contra de la escuela como institución y contra los alumnos. Ejemplo de ello es la desaparición de los alumnos normalistas de Ayotzinapa, atentado que ha sido objeto de análisis minucioso para denunciar la gravedad del caso y para comprender los entramados históricos, políticos, institucionales que afectan a las escuelas, a los alumnos y a las comunidades en México. Sin duda, habrá que indagar qué efecto han tenido los programas y las reformas legislativas que se proclaman a favor de los derechos de los alumnos, en los conflictos actuales que se suscitan entre los distintos actores escolares.

De la misma manera, la espacialidad de la violencia escolar se ha transformado y se han abierto nuevos ámbitos de ejercicio y expresión en los que se dirimen cuestiones escolares, como por ejemplo a través del *cyberbullying*. De allí que se perfila como un desafío repensar el espacio escolar y su conexión con otras esferas sociales.

La violencia entre adultos, es decir, entre profesores, directivos y padres de familia también aqueja a las escuelas y sería importante investigarla para conocer cabalmente lo que sucede en los planteles escolares. Es necesario tomar en cuenta que cada uno de los actores tiene miradas distintas hacia la violencia escolar, mismas que se entrecruzan, por ello se configura como un desafío colocarse en esta trama compleja de miradas. En este mismo sentido, hay niveles educativos que requieren más investigación ya que poco se conoce sobre la situación en preescolar o en el nivel superior.

El campo de la violencia escolar, por su propia naturaleza, es propicio para los juicios y las condenas morales por parte de los actores más diversos. No corresponde a los investigadores emitir este tipo de juicios, sino construir un conocimiento fundamentado que los contrarreste y aportar elementos para que el debate sobrepase el nivel de condena moral.

Hoy en día existe una amplia gama de información que proviene de encuestas nacionales que, de manera directa o indirecta, dan cuenta de la violencia escolar. Sin embargo, esta información no ha sido explotada suficientemente para ampliar el campo de conocimiento, y tampoco para pensar procesos de intervención. Cabe reconocer que se trata de un objeto difícil de delimitar y, por tanto, de medir. Con frecuencia las bases de datos contienen información dispersa e incluso contradictoria, ya que cada una de las encuestas parte de sus propios objetivos y marcos conceptuales. También es difícil realizar comparaciones entre muestras indagadas porque no existe una misma fuente que abarque los distintos niveles educativos. Sin embargo, varias encuestas ya están abriendo la posibilidad de establecer comparaciones temporales.

Ahora bien, es importante no utilizar las encuestas de manera determinista, lineal, o para estigmatizar a las poblaciones de alumnos y escuelas consideradas “violentas”. El desafío general para el campo de la investigación sobre la violencia escolar radica en el conocimiento sistemático de las fuentes de información con las que se cuenta, sus alcances y limitaciones, pero también, en la posibilidad de entablar un diálogo con sus diseñadores.

Como se ha mostrado, existe un problema de vinculación entre los procesos de investigación y la intervención social, ya que, como hemos visto, la última se lleva a cabo sin tomar en cuenta los hallazgos de la investigación, que podrían contribuir para orientar el diseño de las intervenciones. Al tiempo que las prácticas de intervención basadas o construidas a partir de diagnósticos superficiales o demasiado puntuales limitan muchas veces, los alcances de sus objetivos. La heterogeneidad de contextos escolares y de problemáticas exige



un conocimiento puntual, pero también profundo y sistemático en el que se requiere de una vinculación estrecha con la investigación.

El diálogo entre investigadores y diseñadores de políticas públicas es muy importante para fundamentar de mejor manera los programas para prevenir y erradicar la violencia escolar. De igual manera, cabe recordar el riesgo de aplicar programas generales a todas las escuelas por igual, ya que se requiere del conocimiento de los contextos específicos y a su vez, de una visión amplia del problema. En este mismo tenor, las propuestas de marcos jurídicos que pretenden regular y controlar la violencia en las escuelas también requieren partir de un conocimiento profundo de las maneras a través de las cuales se expresa la violencia, así como del sistema educativo mexicano en su conjunto. Las dificultades que actualmente tienen las escuelas mexicanas son conocidas: grupos saturados, docentes con cargas extras de tipo burocrático, diseños curriculares que continúan siendo enciclopédicos, escasez de personal preparado para apoyar y complementar la labor docente. De este modo, todo programa de intervención que se lleve a las escuelas, por medio del gobierno o de alguna otra institución, se convierte en una carga extra para los directivos y docentes. Un gran reto consiste en reflexionar sobre los cambios estructurales y organizativos que debe tener la escuela mexicana para rescatar las buenas prácticas e implementar estructuras educativas que fomenten la convivencia.

Por su parte, hay un vacío en el campo de investigación sobre los marcos jurídicos propuestos para controlar la violencia escolar, y se requiere de conocimientos puntuales que den cuenta de las tendencias, el contenido y su aplicación. Finalmente, el gran desafío para la investigación comienza con la demarcación de su propio objeto de estudio. El diálogo y la circulación de los productos de investigación podrán ser el inicio para destrabar las tensiones e iniciar un proceso que vincule la intervención y las políticas públicas.

En este camino será necesario evitar una mirada individualizante o que considere las variables que explican la violencia de manera aislada. Sostenemos que es urgente analizar los contextos de época en los cuales se ha construido la concepción de lo que significa ser

cierto tipo de persona (alumno, maestro, padre de familia), así como las restricciones sociales y estructurales en las que ello sucede: una escuela que busca borrar la individualidad y las diferencias (homogeneidad en uniformes, en evaluaciones); las condiciones estructurales escolares de baja calidad que empobrecen los procesos educativos; la interpretación que los padres de familia en la actualidad hacen de los derechos humanos de sus hijos y el uso de demandas contra los docentes; la vulgarización en el uso de conceptos derivados de la psicología que han permitido la construcción de sujetos frágiles; los efectos perversos del empoderamiento femenino (las peleas físicas, emocionales y sociales entre mujeres van en aumento) y otras condiciones y prácticas sociales como por ejemplo, la delincuencia y la presencia del narcotráfico, que, inevitablemente favorecen el surgimiento de la violencia escolar en distintos momentos y espacios de la vida cotidiana escolar. Afrontar los desafíos propuestos puede conducirnos al fortalecimiento de este campo de investigación y colocarnos en mejores condiciones para encarar los graves problemas que se presentan.

Referencias bibliográficas

- Abramovay, Miriam y María Das Graças Rua (coords.) (2002). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO.
- Aguilera, Ma. Antonieta, Gustavo Muñoz y Adriana Orozco (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias tóxicas nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México: INEE.
- Blaya, Catherine (2013). Violencia en los centros educativos. Perspectivas europeas. En Furlán, Alfredo, Miguel Ángel Pasillas, Terry Carol Spitzer y Antonio Gómez (comps.). *Violencia en centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires: Noveduc.
- Carrillo, José Claudio, María Teresa Prieto y José Jiménez Mora (2013). Bullying, violencia entre pares en escuelas de México. En Furlán, Alfredo y Terry Carol Spitzer (coords.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México: ANUIES-COMIE. Colección Estados del Conocimiento. pp. 223-260.

- Charlot, Bernard (2002). A violencia nas escolas: como os sociólogos franceses abordam essa questao. *Interface*. 4 (8), 432-443.
- Debarbieux, Éric (1998). La violence à l'école: approches européennes, *Revue Française de Pédagogie*, 123, 73-78.
- Dubet, François (1998). Las figuras de la violencia en la escuela. *Docencia*. Núm. 19, 2003. <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730000726.pdf>
- Fierro, María Cecilia (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, (40), 01-18. Recuperado el 26 de enero de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100005&lng=es&tlng=en.
- Fierro, María Cecilia, Adela Lizardi, Guillermo Tapia y Maricela Juárez (2013). Convivencia escolar: un tema emergente de investigación educativa en México. En Furlán, Alfredo y Terry Carol Spitzer (coords.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México: ANUIES-COMIE. Colección Estados del Conocimiento. pp. 71-132.
- Furlán, Alfredo (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, Alfredo y Terry Carol Spitzer (coords.) (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México: ANUIES-COMIE. Colección Estados del Conocimiento.
- Furlán, Alfredo y Miguel Ángel Pasillas (2007). El programa Escuela Segura y la violencia en la escuela. *Memoria Electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, Yucatán, México: COMIE
- García, Bárbara y Javier Guerrero (2012). *Violencias en contexto escolar en Bogotá desde la mirada de las familias*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gómez, Antonio y Úrsula Zurita (2013). El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias. En Furlán, Alfredo y Terry Ca-

- rol Spitzer (coords.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México: ANUIES-COMIE. Colección Estados del Conocimiento. pp. 183-222.
- González, Elda Lucía, Patricia Inzunza y Lourdes Benítez (2013). Narcoviolencia en las escuelas. En Furlán, Alfredo y Terry Carol Spitzer (coords.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México: ANUIES-COMIE. Colección Estados del Conocimiento. pp. 437-456.
- González, Roberto (2014). Inventario de acciones, programas e iniciativas de gestión de la violencia escolar en México: 1994-2010. En Roberto González y Lucía Rivera Ferreiro (coords.) *La gestión de la violencia escolar*. México: UPN.
- González, Roberto y Lucía Rivera Ferreiro (coords.) (2014). Presentación. *La gestión de la violencia escolar*. México, UPN.
- Guerrero, Javier y Bárbara García (2012). Violencias en contexto. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Serie Grupos No. 2.
- Guzmán, Carlota y Saucedo, Claudia (2013). “La investigación sobre estudiantes en México: tendencias y hallazgos”. En Claudia Saucedo; Carlota Guzmán; Etelvina Sandoval y Jesús Galaz (coords.), *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates, 2002-2011*, México: ANUIES-COMIE, Colección Estados del Conocimiento pp. 27-279.
- Imjuve (2010). *Encuesta Nacional de la Juventud*. Instituto Mexicano de la Juventud. <http://www.imjuventud.gob.mx>
- Inegi (2003). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, México.
- Inegi (2006). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, México.
- Inegi (2007). *Encuesta Nacional sobre Violencia en el Noviazgo*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, México.
- Kaplan, Carina (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.
- Kaplan, Carina (2006). Introducción. Violencia ¿escolar? Hacia una sociología de la violencia en el sistema educativo. En: Kaplan,



- Carina (dir.) *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. pp. 15-24.
- Nambo de los Santos, Juan Salvador y Adelina Arredondo (2009). Un estudio exploratorio sobre el Programa Escuela Segura en el Municipio de Cuernavaca. *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México: COMIE.
- Pasillas, Miguel Ángel (2010). Presentación de la primera sección. Problemática del desarrollo conceptual en investigaciones sobre violencia escolar. En Furlán, Alfredo, Miguel Ángel Pasillas, Terry
- Carol Spitzer y Antonio Gómez Nashiki (comps.). *Violencia en centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires: Noveduc.
- Pereda Estela, Mónica Paulina Hernández y María del Carmen Gallegos (2013). El estado del conocimiento de la investigación sobre violencia de género y violencia en contra de las mujeres en el ámbito educativo. En Furlán, Alfredo y Terry Carol Spitzer (coords.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México: ANUIES-COMIE. Colección Estados del Conocimiento. pp. 333-380.
- Pereda, Alicia Estela, Sebastián Plá y Elizabeth Osorio (2013). Disciplina e indisciplina en la escuela. Un estado del conocimiento. En Furlán, Alfredo y Terry Carol Spitzer (coords.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México: ANUIES-COMIE. Colección Estados del Conocimiento. pp. 133-182.
- Saucedo, Claudia (2010). Dilemas teórico-prácticos para pensar la indisciplina y la violencia en la escuela en Furlán, Alfredo, Miguel Ángel Pasillas, Terry Carol Spitzer y Antonio
- Gómez (comps.). *Violencia en centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires, Noveduc.
- Saucedo, Claudia y Alfredo, Furlán (2016). Aportes y retos para la investigación en procesos de indisciplina y violencia escolar, En Nelia Tello y Alfredo Furlán (Coords.). *Violencia escolar: aportes para la comprensión de su complejidad*. México: UNAM. Pp. 115-124.

- Saucedo, Claudia y Alfredo, Furlán (2009). Copetes “emo” y celulares en la escuela secundaria: la disciplina escolar puesta prueba. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Memoria Electrónica, Veracruz, México: COMIE.
- SEMS e INSP (2009). *Segunda Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas de Educación Media Superior*. Subsecretaría de Educación Media Superior e Instituto Nacional de Salud Pública México.
- Velázquez, Luz María (2013). Convivencia y violencia a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación. En Furlán, Alfredo y Terry Carol Spitzer (coords.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México: ANUIES-COMIE. Colección Estados del Conocimiento. pp. 261-278.
- Velázquez, Luz María (2011). Sexting, sexcasting, sextorsión, grooming y cyberbullying: el lado oscuro de las TIC's. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Memoria Electrónica. Monterrey, Nuevo León, México: COMIE.
- Zurita, Úrsula (2014). La legislación en materia de convivencias, seguridad y violencia escolar en México. *Educación y Territorio*, 2(1): 19-36.
- Zurita, Úrsula (2014). El programa escuela segura. Balance de una gestión. En: José Alfredo Zavaleta, Ernesto Treviño y Modesta Jiménez (coords.). *Elementos conceptuales y metodológicos para el estudio de la violencia en las escuelas*. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Zurita, Úrsula (2013). Políticas, programas, legislación, proyectos y acciones gubernamentales y no gubernamentales. En Furlán, Alfredo y Terry Carol Spitzer (coords.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México: ANUIES-COMIE. Colección Estados del Conocimiento. pp. 457- 520.
- Zurita, Úrsula (2012). Las propuestas legislativas en torno a la violencia en las escuelas mexicanas. *Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Infancia y Juventud en Lucha por sus Derechos*, 1(5): 215-225.
- Zurita, Úrsula (2011). Los desafíos del programa “Escuela Segura” en el vigésimo aniversario de la Convención sobre los derechos del niño. *Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Infancia y Juventud en Lucha por sus Derechos*, 2, 118-124.