

# 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

***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. Informe ejecutivo***  
2021

Coordinación general  
Francisco Miranda López y Julianna Mary Mendieta Melgar

Coordinación académica y redacción  
Humberto Othón Rivera Navarro, Ma. Edith Vázquez Víquez  
y María José Corona Burch

---

D. R. © Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.  
Barranca del Muerto 341, col. San José Insurgentes, alcaldía Benito Juárez,  
C. P. 03900, México, Ciudad de México

---

Coordinación editorial. Blanca Estela Gayosso Sánchez  
Directora de área

Editor responsable. José Arturo Cosme Valadez  
Subdirector de área

Editora gráfica responsable. Martha Alfaro Aguilar  
Subdirectora de área

Corrección de estilo. María Luisa Santiago López  
Jefa de departamento

Formación. Heidi Puon Sánchez  
Jefa de departamento

---

Hecho en México. Prohibida su venta.

La elaboración de esta publicación estuvo a cargo del Área de Evaluación Diagnóstica (AED). El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad de Mejoredu. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

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. Informe ejecutivo.*

## **DIRECTORIO**

### **JUNTA DIRECTIVA**

Silvia Valle Tépatl  
Presidenta

María del Coral González Rendón  
Comisionada

Etelvina Sandoval Flores  
Comisionada

Florentino Castro López  
Comisionado

Oscar Daniel del Río Serrano  
Comisionado

---

Armando de Luna Ávila  
Secretaría Ejecutiva

Laura Jessica Cortázar Morán  
Órgano Interno de Control

---

### **TITULARES DE ÁREA**

Francisco Miranda López  
Evaluación Diagnóstica

Gabriela Begonia Naranjo Flores  
Apoyo y Seguimiento a la Mejora  
Continua e Innovación Educativa

Susana Justo Garza  
Vinculación e Integralidad  
del Aprendizaje

Miguel Ángel de Jesús López Reyes  
Administración

# Introducción



La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) tiene un mandato muy claro en relación con el estudio de la violencia escolar para coadyuvar a la promoción de la convivencia escolar pacífica. La Ley General de Educación (artículo 74, fracción v) establece que las autoridades educativas deberán solicitar a Mejoredu:

estudios, investigaciones, informes y diagnósticos que permitan conocer las causas y la incidencia del fenómeno de violencia o maltrato entre escolares en cualquier tipo, ya sea psicológica, física o cibernética, así como su impacto en el entorno escolar, en la deserción de los centros educativos, en el desempeño académico de los educandos, en sus vínculos familiares y comunitarios y el desarrollo integral de todas sus potencialidades, así como las medidas para atender dicha problemática (Cámara de Diputados, 2019).

En este sentido, Mejoredu, además de asumir de manera responsable las obligaciones que la ley señala, tiene la firme convicción de dar prioridad a la promoción de la convivencia escolar pacífica y se compromete con ello. Las políticas de prevención y atención a la violencia no sólo contribuyen a asegurar el derecho de niñas, niños y adolescentes (NNA) a una vida libre de violencia, sino también el que tienen a una buena educación (Mejoredu, 2020). De esta manera, una educación en la que haya presencia de violencia física o simbólica no puede considerarse buena, aun cuando exista aprendizaje.

Estas afirmaciones se sustentan tanto en las leyes y las normas nacionales e internacionales como en los hallazgos derivados de la investigación educativa, que demuestran que la violencia ejercida en contra de NNA tiene un efecto negativo en su aprendizaje y en su desarrollo personal (Trucco e Inostroza, 2017; SEP-UNICEF, 2009; INEE, 2018a).

Con la finalidad de analizar la frecuencia de la violencia entre estudiantes en las escuelas mexicanas de primaria, secundaria y educación media superior, así como las variables asociadas con este fenómeno a partir de fuentes preexistentes –específicamente, investigaciones y evaluaciones a gran escala que contienen información empírica valiosa sobre este problema en la educación básica (EB) y la educación media superior (EMS) del país–, Mejoredu emprendió el desarrollo de un estudio en el marco de sus atribuciones constitucionales. Con base en lo anterior, se planteó un conjunto de recomendaciones dirigidas a las autoridades educativas y escolares, y se delinearon rutas para desarrollar el análisis del fenómeno en estudios posteriores.

Con el fin de estudiar la frecuencia de la violencia, se utilizaron los reportes de nueve estudios<sup>1</sup> realizados en el país, con muestras que permiten hacer inferencias a escala nacional y por tipo de servicio.<sup>2</sup> Para el análisis de las variables asociadas, se empleó la información contenida en las bases de datos de tres de esos estudios –uno de primaria, uno de secundaria y otro de EMS–. Dichas bases de datos son parte del acervo de Mejoredu.

Si bien las fuentes utilizadas tenían otros temas como objeto principal (por ejemplo, el aprendizaje o la educación cívica), incluyeron variables sobre violencia escolar, así como de diferentes aspectos de las

---

<sup>1</sup> Se utiliza la palabra *estudio* como un término genérico que incluye investigaciones, evaluaciones y otros procesos sistemáticos de recopilación y análisis de información.

<sup>2</sup> Los estudios utilizados fueron la Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) 2014 de primaria, el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) 2015 de primaria, Planea 2018 de primaria, el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (Cívica) 2016 de secundaria, Planea 2015 de secundaria, Planea 2017 de secundaria, el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) 2015 de secundaria y de media superior, PISA 2018 de secundaria y de media superior, y Planea 2017 de media superior.

escuelas y el estudiantado. En el presente documento se busca aprovechar dicha información existente para contribuir a que se conozca ese fenómeno.

Para establecer la frecuencia de la violencia entre estudiantes, se analizaron los porcentajes de sus respuestas a preguntas relacionadas con haber sufrido agresiones, y esta información se complementó con las percepciones de estudiantes, docentes y directivos sobre la ocurrencia de conductas violentas en sus escuelas. A partir de ello, se identifican algunas tendencias de la violencia entre pares en EB y EMS, y se plantean recomendaciones para alcanzar una medición más válida y confiable del fenómeno, y asimismo más útil para la toma de decisiones.<sup>3</sup>

El análisis de variables asociadas se realizó sobre un subconjunto de los estudios revisados con el fin de conocer su frecuencia. Se incluyeron aquellos que tenían preguntas sobre violencia más compatibles con el concepto de violencia adoptado en este estudio, y los que tenían una mayor cantidad de preguntas sobre variables potencialmente relacionadas. La asociación potencial se determinó en función de la revisión de literatura.

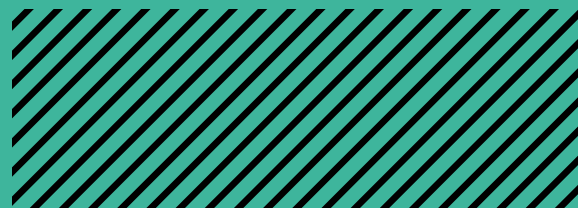
Cabe aclarar que identificar variables asociadas no representa necesariamente una relación de causalidad entre ellas y los hechos de violencia, sin embargo, implica un aporte al conocimiento del fenómeno. En primer lugar, porque es un acercamiento inicial para elaborar estudios que establezcan sus causas y, en segundo lugar, porque permite reconocer situaciones y contextos donde es más probable que haya violencia escolar, lo cual facilita la focalización de acciones de prevención y atención.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Esto se logró mediante un trabajo de análisis y comparación de las preguntas usadas en los estudios consultados para identificar similitudes y divergencias en las conductas que se midieron y en la forma de medirlas.

<sup>4</sup> La pandemia de covid-19 modificó las dinámicas escolares, y seguramente también las relacionadas con la violencia. Está por documentarse si la violencia por medios electrónicos se ha incrementado o ha evolucionado en este periodo. Por lo demás, no hay razones para pensar que las antiguas dinámicas de violencia desaparecerán al volver a clases presenciales o híbridas.

# El concepto de violencia escolar y las formas de clasificarla



El concepto que se utilizó en este estudio para delimitar las conductas que constituyen el objeto de la violencia parte de la definición de la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2002) y de las contribuciones de varios autores sobre la violencia en general y la violencia escolar (Ajenjo y Bas, 2005, *apud* Del Tronco y Madrigal, 2013; Bobbio *et al.*, 2013; Capp *et al.*, 2017). De esa manera, se entiende que esta última consiste en el “uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea como amenaza o de manera efectiva, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad” (OMS, 2002), y en contra de la voluntad de éstos, “que cause o pueda causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (OMS, 2002), así como daños en sus posesiones, dentro de los límites físicos del plantel o en cualquier otra relación o situación gestada a partir de la escuela.

Esta conceptualización de la violencia escolar es bastante amplia para dar cabida a diferentes enfoques, ya que no presupone modalidades, causas, efectos o soluciones específicas al problema. Además, la medición de la violencia conforme a esta definición involucra necesariamente elementos objetivos (la aplicación de fuerza física o poder) y admite la interpretación de la víctima como criterio de determinación del acto violento (si, por ejemplo, percibe o no daño en su persona), pero no establece como parámetro de exclusión el que la víctima reconozca el derecho de quien la agrede a dañarla. De esta manera, pueden considerarse como violencia los golpes que una persona recibe de su pareja, aunque la primera piense que la segunda está en su derecho. Por el contrario, es posible excluir de dicha calificación

acciones en las que se aplica fuerza física, pero no existe daño objetivo ni subjetivo. La noción expuesta aquí conforma la perspectiva desde la que se analizaron los estudios a gran escala seleccionados.

Con respecto a las formas de clasificar la violencia, en la literatura revisada se utilizan diferentes tipologías, que se organizan, a su vez, según cuatro criterios: 1) tipos de violencia escolar a partir de las acciones que se ejercen contra individuos o materiales; 2) tipos de violencia escolar a partir de la relación entre los sujetos involucrados; 3) tipos de violencia escolar a partir de los espacios en los que sucede; y 4) tipos de violencia a partir de la relación de dominación entre grupos sociales.

Las tipologías de esos cuatro grupos no necesariamente comprenden todos los tipos de violencia posibles de acuerdo con su criterio de organización, y por otra parte, los elementos de cada tipología no son excluyentes entre sí. Varias de las etiquetas, más que clasificar una situación en oposición a otra (como física respecto de psicológica), delimitan fenómenos que han ido cobrando relevancia por la evolución de la violencia escolar y su estudio. De esa manera, combinan criterios, como el tipo de agresión/daño (físico o psicológico), los espacios donde ocurre la violencia, las intenciones y los factores asociados. El *bullying* forma parte de los fenómenos descritos, pero, a pesar de su presencia en el lenguaje cotidiano no representa toda la violencia entre estudiantes. Se trata de “una forma específica de violencia escolar entre iguales continuada, en el que uno o varios agresores con mayor poder e intencionalidad de causar dolor tienen sometido con violencia a un compañero de colegio (víctima) que es más débil” (Garaigordobil y Oñederra, 2009, *apud* UNICEF, *et al.*, 2018: 4).

Al examinar los informes de los estudios utilizados, así como en la selección de variables empleadas para hacer el análisis de asociación se consideraron la violencia física y la psicológica, caracterizadas por el tipo de daño que se inflige en cada una de ellas. También se retomaron datos sobre violencia cibernética y sexual de algunas de las fuentes.

# Principales resultados y recomendaciones



Los resultados y las recomendaciones que se derivan de este estudio se organizan en torno a tres rubros clave: 1) la relevancia de estudiar la violencia escolar y actuar sobre ella; 2) los grupos y contextos en mayor riesgo, que deben recibir atención; y 3) los retos teóricos y metodológicos de la investigación sobre el tema. Estos tres puntos se desarrollan a continuación.

## **1** La frecuencia de reportes de haber sufrido violencia y la percepción de los actores educativos sobre la ocurrencia de violencia escolar entre estudiantes la convierten en un asunto prioritario para la investigación y la política educativas

A partir de las respuestas de los informantes puede establecerse que la violencia entre estudiantes no es una situación excepcional en el sistema educativo mexicano.

- a) La violencia psicológica (burlas, apodosos ofensivos y otras agresiones similares) es más frecuente que la física cuando se mide por medio de reactivos donde se pregunta a estudiantes si han sido víctimas de violencia. Por ejemplo, en secundaria –Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (Cívica) 2016– 64.2% de reportó que algún compañero dijo cosas de su persona para hacer reír a otros, y 63.3% dijo que



otro estudiante lo llamó con un sobrenombre o apodo ofensivo, mientras que sólo 20.1% señaló haber sido atacado físicamente por otro estudiante. En educación media superior (EMS) –Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) 2018– 34% expresó que había sido objeto de burla de otros estudiantes y 29.5%, que se habían hecho circular rumores desagradables sobre su persona, pero sólo 19.1% afirmó haber recibido golpes o empujones.<sup>5</sup>

- b) La violencia psicológica también es más frecuente cuando la medición se basa en las percepciones de estudiantes y de sus docentes y directores en relación con su ocurrencia. Sin embargo, este procedimiento no arroja distancias tan grandes entre los dos tipos de violencia. Ello puede observarse en los resultados de Cívica 2016, donde 69.6% de las y los directores refirió observar intimidación o abuso verbal (*bullying* y otras formas de acoso escolar) y 60.2%, agresiones físicas. Asimismo, 69.5% del personal docente mencionó que en sus grupos existían situaciones de intimidación o abuso verbal entre estudiantes, y 58.7% reportó que había agresiones físicas entre estudiantes.
- c) La información derivada de los estudios que han medido la violencia entre estudiantes no siempre resulta comparable, pues incluso en distintos levantamientos de un mismo estudio se cambia la forma de medir el fenómeno. La excepción es PISA, que utilizó idénticas preguntas en 2015 y 2018. De las 6 formas de violencia –física y psicológica– medidas, 5 se incrementaron ligeramente en ese periodo: ser excluido a propósito (de 22.8% en 2015 a 28.5% en 2018); ser amenazado por otros estudiantes (de 10.6 a 15.9%); ser despojado de objetos por otros estudiantes o que éstos los hayan destruido (de 13 a 17.4%); haber recibido golpes o empujones (de 15.1 a 19.1%); haber sido objeto de rumores desagradables (26.8 y 29.5%). No hubo diferencia significativa en el porcentaje de estudiantes que reportaron burlas entre ambos años. Si bien dos mediciones son insuficientes para establecer una tendencia, a partir del ejemplo de PISA se plantea la necesidad de que éstas sean comparables en el tiempo en otros estudios.

---

<sup>5</sup> En los estudios de primaria revisados no se les preguntó a las y los estudiantes si habían sido víctimas de violencia.

- d) Algunos estudios preguntaron por violencias más específicas, como la sexual –que puede ser física o psicológica– y la cibernética –que, en principio, es más bien, psicológica–.<sup>6</sup> Los porcentajes fueron, en general, más bajos que los de las otras formas de violencia; por ejemplo, en Cívica 2016, 20.98% de los docentes afirmó que hay problemas de acoso sexual entre estudiantes, resultado mucho más bajo que el de otros tipos de violencia reportados en el mismo estudio. En el caso de la violencia cibernética, 11.03% de las y los estudiantes registró que hubo fotografías o textos ofensivos sobre él en internet publicados por otro estudiante. Cabe señalar que es necesario afinar las formas de medir estos tipos de violencias, pues cada vez hay más conciencia de la violencia sexual y nuevas mediciones podrían ofrecer resultados muy diferentes.
- e) Las condiciones para la violencia cibernética son cada vez más propicias por el creciente uso de dispositivos que se conectan a internet, el cual se aceleró a consecuencia de la pandemia de covid-19. En el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) de EMS 2017, 12.5% de las y los estudiantes mencionó que otros alumnos de su escuela alguna vez lo molestan por medio de redes sociales (Instagram, Facebook, Twitter), correo electrónico o mensajes de texto del celular. Aun cuando es el tipo de violencia reportada por los estudiantes con menos frecuencia, es un porcentaje que no debe desestimarse.

La violencia entre pares es relevante desde una perspectiva de derechos humanos, por lo estipulado en la normatividad mexicana y por las consecuencias que genera. La violencia ordinaria –la no letal– ocurre con una frecuencia que no debe permitir el desentendimiento de ella. Es esta violencia la que debe llamar la atención de todas las personas involucradas en la educación, desde las autoridades federales hasta los integrantes de las comunidades escolares.

---

<sup>6</sup> No se preguntó por *hacking*, agresión que podría dañar la información guardada por las víctimas y quizá podría configurarse como violencia física.

## **2 Hay grupos y contextos con mayor riesgo de experimentar violencia entre estudiantes, por lo que es necesario considerar esta información al tomar decisiones sobre estrategias de prevención y atención para que sean pertinentes<sup>7</sup>**

A partir de los reportes de los estudios revisados y del análisis de las bases de datos para identificar variables asociadas con la violencia escolar, se encontró una diversidad de contextos o situaciones –así como de grupos– donde hay mayor probabilidad de que ocurran conductas violentas.

### **Contextos escolares con mayor riesgo**

- a) La secundaria es el nivel educativo donde la violencia de todos los tipos ocurre con mayor frecuencia, tanto desde la perspectiva estudiantil como desde la de docentes y directivos. Por ejemplo, en Cívica 2016, 6 de cada 10 estudiantes refirieron haber sido objeto de violencia psicológica y al menos una quinta parte mencionó serlo de violencia física. En cambio, en Planea 2017 de EMS, 3 de cada 10 estudiantes afirmaron haber recibido violencia psicológica, y 1 de cada 10 recibió violencia física. Aquí no se plantean hipótesis sobre las causas de esta situación (el nivel de desarrollo psicológico, la estructura y la gestión escolar, las condiciones del personal docente y directivo para lidiar con el asunto, etcétera), pero sí se propone que las iniciativas de investigación y atención eviten estigmatizar a las y los adolescentes e individualizar el problema.
- b) El otro contexto donde se encontró mayor frecuencia de violencia es el de las escuelas que, en principio, tienen mejores condiciones en materia de recursos, es decir, las escuelas urbanas ubicadas en áreas de baja y muy baja marginación (las situadas en zonas de marginación media también, según

---

<sup>7</sup> Esta información se basa tanto en las conclusiones de estudios revisados como en los análisis de asociación realizados para este trabajo mediante la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis.

las opiniones de directores), del servicio general y de organización completa (en primaria), así como las privadas.<sup>8</sup> Es necesario continuar investigando lo que ocurre en este tipo de escuelas, por ejemplo, mediante la segmentación de los análisis en su interior, pues los que se realizaron no llevan a concluir que, individualmente, los estudiantes de menor nivel socioeconómico sufran en general menor violencia, sino al contrario. Además, no debe descartarse el problema en escuelas rurales, indígenas y comunitarias. La forma de medir podría estar minimizando lo que ocurre en ellas.

## Los grupos de riesgo

Es importante resaltar que la identificación de factores de riesgo a partir de las características individuales de las y los estudiantes no implica la adopción de un enfoque que excluya factores familiares, escolares, del contexto de la escuela y estructurales, mucho menos uno que responsabilice a los individuos de ser objeto de violencia. De hecho, muchas características personales pueden vincularse a procesos y factores sociales más amplios, es decir, a dinámicas estructurales.

Enseguida se presentan los grupos con mayor riesgo, de acuerdo con los estudios analizados.

*Primaria (con base en INEE, 2007; SEP-UNICEF, 2009; y CEPAL-UNICEF, 2013)*

- a) Estudiantes con algún tipo de discapacidad.
- b) Estudiantes con calificaciones reprobatorias en el bimestre previo.
- c) Estudiantes que perciben las exigencias académicas y disciplinares de su escuela como muy laxas o muy rígidas.
- d) Hombres.
- e) Niños que no cumplen con el estereotipo masculino, sobre todo en escuelas rurales.

---

<sup>8</sup> La base de datos de secundaria no contaba con información de la escuela y su contexto.

- f) Niñas que no cumplen con el estereotipo femenino en escuelas del servicio indígena y en zonas rurales.
- g) Estudiantes de nivel socioeconómico más bajo.
- h) Estudiantes de escuelas indígenas, en cuanto a agresiones sexuales.
- i) Estudiantes que trabajan.

*Secundaria (con base en cálculos propios complementados con INEE, 2007; SEP-UNICEF, 2009; y CEPAL-UNICEF, 2013)*

- a) Estudiantes con algún tipo de discapacidad.
- b) Estudiantes que no viven con su madre y su padre.
- c) Estudiantes con calificaciones menores a 8 en el bimestre previo.
- d) Estudiantes que perciben las exigencias académicas y disciplinares de su escuela como muy laxas o rígidas (con la posible excepción de los estudiantes de telesecundarias).
- e) Hombres.
- f) Niños que no cumplen con el estereotipo masculino, sobre todo en escuelas rurales.
- g) Niñas que no cumplen el estereotipo femenino en escuelas de zonas rurales.
- h) Estudiantes de nivel socioeconómico más bajo.
- i) Estudiantes que trabajan.
- j) Sin embargo, también estudiantes con algunas características familiares que podrían dar cuenta de un nivel socioeconómico más alto, como: madre con estudios de bachillerato, o tener en casa dos o más computadoras, tres o más tabletas, acceso a internet y teléfonos con acceso a internet. Es entendible que estas características los hagan más susceptibles de agresión en redes sociales, sin embargo, también son objeto de burlas con más frecuencia que los demás.
- k) Estudiantes extranjeros (en cuanto a que rompen sus pertenencias).

*Educación media superior (con base en cálculos propios complementados con OCDE, 2017; INEE, 2018a)*

- a) Estudiantes con madre o padre hablante de lengua indígena.
- b) Estudiantes que viven sólo con su padre o viven separados de su madre y padre.

- c) Estudiantes con características familiares o personales relacionadas con un bajo nivel socioeconómico, por ejemplo, si su madre o padre no estudiaron, si no tienen libros en casa o si deben trabajar.
- d) Igualmente estudiantes con las características opuestas a las anteriores (excepto trabajar), es decir, con un nivel socioeconómico alto.
- e) Estudiantes casados.
- f) Estudiantes que trabajan.
- g) Estudiantes con extraedad.
- h) Estudiantes con promedio de calificaciones muy bajo.
- i) Estudiantes con promedio de calificaciones muy alto (10 exacto).
- j) Estudiantes que perciben la disciplina de su escuela como muy laxa.

En un intento de encontrar denominadores comunes, se plantea que las y los estudiantes con mayor riesgo de sufrir violencia escolar son quienes:

1. Están en una situación de desventaja por discapacidad o condición socioeconómica.
2. Son percibidos por los demás como diferentes respecto a lo que suele concebirse como *normal* en términos de género, aprovechamiento escolar, estado civil, conformación del hogar, lengua y cultura (aunque esto último no siempre mostró una tendencia consistente).
3. Están en una situación socioeconómica mucho mejor que la mayoría.
4. Cursan la secundaria.
5. Estudian en un plantel urbano ubicado en zonas de baja y muy baja marginación, que no pertenece al servicio indígena, telesecundaria o el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), o que es privado.
6. Perciben su escuela como muy laxa en términos académicos o disciplinares, y, en educación básica (EB), también los que la perciben como muy estricta.
7. Son hombres.

Ninguno de los tres estudios cuyas bases de datos se analizaron en este trabajo contenía todas las variables necesarias para configurar la existencia de ciertos tipos de violencia basada en relaciones de

dominación y en la discriminación. Por ejemplo, no contaban con variables para configurar violencia de género,<sup>9</sup> por lo que sólo se ha podido concluir que los varones son objeto de violencia con más frecuencia que las mujeres.

Aun con la carencia de información puede formularse la hipótesis de que varias de las condiciones de riesgo, sobre todo las dos primeras, están ligadas a tendencias estructurales que ponen a determinados grupos en situación de desventaja social, política o económica, pues generan estereotipos y estigmas que, a su vez, propician la discriminación. Por supuesto, no puede descartarse la relevancia de factores propios del sistema educativo y del contexto de las escuelas, así como tampoco otros propiamente individuales.

Respecto de la prevención y la atención a la violencia escolar, se plantean las siguientes sugerencias:

- a) Conviene que las autoridades educativas pongan especial atención a los centros escolares en contextos urbanos y con condiciones más favorables, pues en ellos hay mayor probabilidad de violencia de todos los tipos y en todos los niveles. También debe observarse la posibilidad de violencia asociada con estereotipos de género.
- b) A escala del sistema y de los centros escolares, es recomendable focalizar a los hombres como víctimas y responsables principales de diferentes tipos de violencia. Sin embargo, también es necesario atender la violencia de género de la que son objeto principalmente las estudiantes y, asimismo, hombres que no se ajustan a los estereotipos de género.
- c) El estudiantado en situación de desventaja económica o que tiene una condición de discapacidad, así como aquel que vive en situaciones familiares complicadas y el que tiene rezago académico también deberían ser objeto de atención y apoyo especial.
- d) Evitar la laxitud extrema en los ámbitos académico y disciplinar puede ser una manera de prevenir la violencia.
- e) Debe promoverse el involucramiento de madres y padres en la educación de sus hijas e hijos para incidir en los factores individuales y familiares de la violencia escolar.

---

<sup>9</sup> Por ejemplo, sexo de quien agrede, relación con la víctima, motivación, situación en la que ocurrió, entre otros datos.

- f) Vale la pena utilizar el currículo, las normas del centro educativo y la gestión escolar y pedagógica para promover actitudes y prácticas inclusivas entre el estudiantado y, en general, la comunidad escolar.

Por supuesto, no se está planteando llevar adelante estas sugerencias sin considerar otros problemas y retos del sistema educativo, sino hacerlo de manera integrada. Así, por ejemplo, las escuelas rurales podrían no ser una prioridad en relación con la violencia, pero sí deberían serlo en función de otras necesidades.

### **3 Debe mejorarse la investigación de la violencia escolar a gran escala mediante el desarrollo de la teoría y de métodos más apropiados, incluyendo el de complementar con investigación cualitativa, de manera que este fenómeno pueda comprenderse y explicarse mejor<sup>10</sup>**

Conviene destacar que este último grupo de recomendaciones se orienta a la investigación a gran escala, pues los estudios que se revisaron y las bases de datos que se analizaron fueron de ese tipo. En ningún caso se trata de desestimar la investigación cualitativa: por el contrario, una de las sugerencias consiste en que la investigación a gran escala se vincule con aquellas de metodología cualitativa, y se esbozan algunas formas de hacerlo.

En su mayoría, los estudios aquí revisados no presentaron en sus reportes un planteamiento teórico explícito, e incluso no desarrollaron las definiciones de manera suficiente. Estas características dificultaron el análisis, en sus términos, de la información sobre violencia que recabaron, así como vincularla con la referida a otros temas. Por ello, se sugiere que quienes investigan la violencia escolar –incluida la institución que produce este documento– trabajen colaborativamente para desarrollar teoría con base en las ciencias sociales y no sólo en posturas normativas.

---

<sup>10</sup> Algunas de las ideas aquí presentadas son similares a las expuestas en Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (ELSEM) y United Nations Girls' Education Initiative (UNGEI) (2017), o se han beneficiado de ellas.



Uno de los retos de los marcos teóricos de la violencia escolar es elaborar taxonomías (clasificaciones completas cuyos elementos son mutuamente excluyentes), pero también caracterizar formas de violencia que tienen relevancia teórica y, en especial, social. La violencia de género, la basada en el capacitismo<sup>11</sup> o la cibernética son ejemplos de conceptualizaciones que requieren seguir en desarrollo y no debe tratárselas como un caso de las taxonomías existentes (violencia física/psicológica, entre docentes y alumnos/entre alumnos); ello permitirá darles el poder analítico proveniente de convertirlas en perspectivas desde las que se enfocan las relaciones en la escuela.

Otro reto es superar la disyuntiva de explicar la violencia escolar por factores individuales o estructurales. La violencia se concreta en agresiones que son sufridas por individuos y ejercidas por individuos, pero con frecuencia está ligada a factores de diferente tipo y nivel de abstracción: estructura social, instituciones, familias. La explicación de la violencia escolar, como la de cualquier tipo de violencia, sólo puede lograrse involucrando diferentes niveles.

En el campo metodológico se plantean las siguientes recomendaciones:

- a) Llevar a cabo investigaciones donde la violencia escolar no sea sólo una variable auxiliar para conocer otros objetos de estudio, sino el asunto central. Sería conveniente adoptar diseños metodológicos multinivel y emplear índices de violencia en lugar de preguntas aisladas.
- b) Diseñar estudios que permitan observar tendencias en la prevalencia de la violencia escolar, para lo cual será necesario mantener la comparabilidad en los métodos y en los reactivos. Con la información derivada de estos estudios podrían valorarse los resultados de los esfuerzos hechos en el sistema educativo. También podrían diseñarse indicadores especiales para valorar estrategias específicas.

---

<sup>11</sup> El *capacitismo* puede entenderse como el discurso según el cual el conjunto de características y funcionamientos del sujeto estándar conforma el que debería tener el cuerpo de todas las personas. “El capacitismo se basa en los valores, representaciones y prácticas sociales que privilegian ese funcionamiento estándar como criterio de normalidad y norma reguladora sobre cuerpos y entornos” (Toboso, 2018: 796).

- c) Trabajar en la validez de las mediciones en cualquier tipo de aproximación al estudio de la violencia mediante cuestionarios. Es vital que los reactivos detecten situaciones correspondientes a la definición que se adopte y excluyan acciones que comparten aspectos superficiales con la violencia sin cumplir con otros criterios. Las preguntas de los cuestionarios también deberían ser capaces de identificar conductas que pudieran justificar los propios sujetos que experimentan la violencia, pero que cumplen con los criterios de infligir un daño deliberadamente y contra la voluntad de la persona quien lo recibe, como puede ser la violencia en las parejas de novios o en los grupos que se forman en las escuelas.
- d) Fortalecer el desarrollo de instrumentos válidos a través de la integración de las encuestas con estudios cualitativos mediante métodos mixtos, que investiguen cómo los sujetos de diferentes grupos y contextos conciben las conductas que se pueden calificar externamente de violentas y cómo las verbalizan. Además, la investigación cualitativa puede fortalecer de manera importante los hallazgos de la investigación cuantitativa, al identificar fenómenos que después puedan estudiarse con métodos que permitan hacer inferencias hacia la población. Por su parte, la investigación cuantitativa puede encontrar factores cuyo mecanismo de acción sea estudiado con más profundidad por métodos cualitativos.
- e) Vincular lo individual con lo institucional y lo estructural en las preguntas de los cuestionarios. Es necesario incluir las preguntas ordinarias acerca de ser víctima o agente de violencia, pero también preguntas acerca del papel que se tiene como observador, de las relaciones entre las personas involucradas, de sus concepciones y actitudes acerca de asuntos relacionados con la violencia y de sus características culturales y también físicas, como el color de piel –Telles y The Project on Ethnicity and Race in Latin America (PERLA), 2014–.
- f) Prevenir el sesgo en las preguntas, en especial el de carácter cultural. Incluso, podría proponerse una línea de investigación cuyo propósito sea probar y mejorar los reactivos para medir la violencia.
- g) Definir marcos temporales adecuados a cada tipo de conducta violenta, de informante y de papel que se asume en los hechos (“en el último año”, “en el último mes”).
- h) Introducir escalas de respuesta tanto de frecuencia como de gravedad, buscando que sean lo más objetivas posibles.

- i) Que los reactivos puedan contestarse sin el requisito de que quien informa aprenda una noción compleja.

Las recomendaciones aquí planteadas no se oponen a la diversidad de aproximaciones. Ésta siempre enriquecerá el conocimiento y la acción. Lo que se busca es fomentar la realización de los estudios a gran escala –dentro de la diversidad de enfoques teóricos, metodológicos e, incluso, ideológicos– con un sustento teórico y una consistencia metodológica suficientes para dar los frutos esperados.

En general, en este estudio y sus recomendaciones sobre la violencia entre estudiantes se reconoce que se está abordando sólo una parte del complejo problemático, si se consideran la información disponible y los métodos de análisis. Por estas razones, el presente documento se asume como una primera aproximación de Mejoredu a esta línea de investigación, y como un primer acercamiento al diálogo con los estudiosos del tema y con las personas con atribuciones para incidir, desde el gobierno federal hasta las escuelas y los hogares, en que los centros escolares de México sean comunidades inclusivas y pacíficas, libres de cualquier tipo de violencia.

## Referencias

- Bobbio, N., Matteucci, N. y Pasquino, G. (2013). *Diccionario de política* (vols. 1 y 2). Comisión Bicameral del Sistema de Bibliotecas del Congreso de la Unión, LXII Legislatura; Siglo Veintiuno Editores.
- Cámara de Diputados (2019, 30 de septiembre). Ley General de Educación. <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf)>.
- Capp, G., Moore, H., Pitner, R., Lachini, A., Berkowitz, R., Avi, R. y Benbenishty, R. (2017). *School Violence*. Oxford Research Encyclopedia of Education. Consultado el 6 de abril de 2021. <<https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-78>>.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*.
- Del Tronco, J. y Madrigal, A. (2013). Violencia escolar en México: una exploración de sus dimensiones y consecuencias. *Revista de Trabajo Social UNAM*, (4), 23-42.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2019). *Panorama estadístico de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en México*. UNICEF México.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Ministerio de Educación de Ecuador y World Vision (2018). *Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador. Violencia entre pares en el sistema educativo*. UNICEF.
- Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo y United Nations Girls' Education Initiative (2017). *Decidamos cómo medir la violencia en las escuelas*. Documento de política 29. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*.
- \_\_\_\_ (2014). Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje. <<https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/ecea/bases-de-datos-primaria-2014/>>.
- \_\_\_\_ (2015). Evaluaciones de Logro referidas al Sistema Educativo Nacional. Sexto grado de primaria y Tercer grado de secundaria, ciclo escolar 2014-2015. <<https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/planea/sexto-primaria-y-tercero-secundaria-ciclo-2014-2015/>>.
- \_\_\_\_ (2016) Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana. <<https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/civica/>>.
- \_\_\_\_ (2017a). Evaluaciones de Logro referidas al Sistema Educativo Nacional. Tercer grado de Secundaria, ciclo escolar 2016-2017. <<https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/planea/tercero-secundaria-ciclo-2016-2017/>>.
- \_\_\_\_ (2017b). Evaluaciones de Logro referidas al Sistema Educativo Nacional. Último grado de Educación Media Superior, ciclo escolar 2016-2017. <<https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/planea/media-superior-ciclo-2016-2017/>>.
- \_\_\_\_ (2018a). *La convivencia escolar en las escuelas primarias de México. ECEA 2014*.
- \_\_\_\_ (2018b). Evaluaciones de logro referidas al Sistema Educativo Nacional. Sexto Grado de Primaria. Ciclo escolar 2017-2018. <<https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/planea/sexto-primaria-ciclo-2017-2018/>>.
- \_\_\_\_ (2019). *La convivencia escolar como condición básica para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México*.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2017). *PISA 2015 Results* (vol. III: Students' Well-Being). OECD Publishing. <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>>.
- (2019). *PISA 2018 Results* (vol. III: What School Life Means for Students Lives). OECD Publishing. <<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/acd78851-en.pdf?expires=1618854664&id=id&accname=guest&checksum=B873A44AB-1872B57CFF0325353649E4F>>.
- Organización de las Naciones Unidas (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)*. UNESCO Santiago; Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Organización Panamericana de la Salud.
- Secretaría de Educación Pública y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2009). *Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México*. UNICEF México.
- Secretaría de Gobernación (2019, 15 de mayo). Decreto por el que se Reforman, Adicionan y Derogan Diversas Disposiciones de los Artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia Educativa. Diario Oficial de la Federación.
- Telles, E. y The Project on Ethnicity and Race in Latin America (PERLA) (2014). *Pigmentocracies. Ethnicity, Race, and Color in Latin America*. The University of North Carolina Press.
- Toboso Martín, M. (2018). Diversidad funcional: hacia un nuevo paradigma en los estudios y en las políticas sobre discapacidad. *Política y Sociedad*, 55(3), 783-804.
- Trucco, D. e Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.



**GOBIERNO DE  
MÉXICO**



**MEJOREDUCACIÓN**

COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA  
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN