

Impacto de los aprendizajes básicos de ciudadanía en la manifestación de violencia escolar en contextos de violencia. Evidencias de una ciudad mexicana

Impact of fundamental citizenship learning in the manifestation of school violence in contexts of violence. Evidence from a Mexican city

JOSÉ MIGUEL MUÑOZ MATÍAS*
SAMANA VERGARA LOPE-TRISTÁN**
FELIPE J. HEVIA DE LA JARA***

El objetivo de este estudio fue analizar la relación de los aprendizajes básicos de ciudadanía con la violencia escolar e identificar si esta es influida por el contexto de violencia. Con base en una metodología cuantitativa, se aplicaron los instrumentos aprendizajes para la ciudadanía y cuestionario de violencia escolar, así como un cuestionario sociodemográfico, a 468 estudiantes de secundarias de Xalapa, Veracruz, ubicadas en distintos contextos de violencia. Los principales resultados indicaron correlación significativa negativa entre los aprendizajes básicos de ciudadanía y la violencia escolar, y correlación significativa positiva entre la violencia escolar y el contexto de violencia. Se discute y concluye que la dimensión ciudadana en trabajo en equipo resultó más propensa a los procesos de violencia y que el impacto de los aprendizajes básicos de ciudadanía para mejorar la convivencia y atenuar la violencia escolar interpela a las prácticas escolares, familiares y del contexto.

Palabras clave:
educación para la ciudadanía, violencia escolar, acoso escolar, relación escuela-comunidad, relaciones interpersonales

Recibido: 27 de noviembre de 2023 | **Aceptado para su publicación:** 6 de julio de 2024 |

Publicado: 16 de agosto de 2024

Cómo citar: Muñoz Matías, J. M., Lope-Tristán, S. V. y Hevia de la Jara, F. (2024). Impacto de los aprendizajes básicos de ciudadanía en la manifestación de violencia escolar en contextos de violencia. Evidencias de una ciudad mexicana. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (63), e1630. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0063-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0063-008)

The aims of this study were to analyze the relationship between fundamental citizenship learning with school violence and identify if it is influenced by the context of violence. Based on a quantitative methodology employed the Citizenship Learning Assessment and the School Violence Questionnaire and a sociodemographic questionnaire, administered to 468 students from secondary schools in Xalapa, Veracruz, located in different contexts of violence. The main findings revealed significant negative correlation between fundamental citizenship learning and school violence and significant positive correlation between school violence and the surrounding violent environment. The research delves and conclude that dimension of citizenship teamwork prove more prone to processes of violence and that the impact of fundamental citizenship learning to improve coexistence and mitigate school violence interpellate to school, family and contextual practices.

Keywords:
citizenship education, school violence, bullying, school-community relationship, relationships

* Estudiante del doctorado en Investigación Educativa en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Maestro en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación. Líneas de investigación: aprendizajes básicos y violencia escolar. Correo electrónico: jomiguelm87@gmail.com/https://orcid.org/0009-0008-3326-6223.

** Doctora en Psicología. Profesora investigadora en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Líneas de investigación: aprendizajes básicos, innovaciones educativas, medición y evaluación. Correo electrónico: samanavergaralope@hotmail.com/https://orcid.org/0000-0001-8029-3533.

*** Doctor en Antropología. Profesor investigador en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS-Golfo). Líneas de investigación: antropología política, evaluación educativa, participación ciudadana y aprendizajes fundamentales. Correo electrónico: fhevia@ciesas.edu.mx/https://orcid.org/0000-0002-4424-5320.



INTRODUCCIÓN

La formación ciudadana, considerada como el proceso que habilita convivir social y políticamente de acuerdo con la ética de los derechos, responsabilidades y valores democráticos (Furlán y Spitzer, 2013; Barba, 2007), constituye una alternativa educativa para mejorar la convivencia a nivel interpersonal y colectivo.

El concepto de ciudadanía posee distintos ángulos y facetas de abordaje. Desde una concepción clásica, la ciudadanía “evoca una serie de derechos y obligaciones a los que todos, de una u otra manera, estamos sujetos” (González, 2015, p. 88), y un “estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad” (Marshall y Bottomore, 1998, p. 37). A partir de una aproximación holista, el término ciudadanía involucra cuatro ejes fundamentales: jurídico-político, subjetivo o cultural, ejercicio de la ciudadanía e institucional (Ramírez, 2012).

Asimismo, en las discusiones y reflexiones sobre ciudadanía se observan modelos o concepciones que enarbolan aprendizajes o dimensiones específicas tanto para enriquecer el concepto como para atender fenómenos sociales; por ejemplo, con la ciudadanía multicultural se intenta promover la justicia mediante el reconocimiento de las minorías nacionales con derechos poliétnicos y derechos de autogobierno (Kymlicka, 1996), mientras que la ciudadanía cosmopolita proclama que todas las personas del mundo se sepan y se sientan ciudadanas con derechos basados en la naturaleza humana sin importar la nación de nacimiento (Cortina, 2009).

Por ello, son recurrentes las propuestas políticas y educativas que tratan el tema de ciudadanía con el argumento común de que es importante para revertir y prevenir procesos y problemas sociales como la violencia (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2015). En el ámbito educativo, la ciudadanía se refleja al favorecer valores, habilidades, normas y oportunidades para la construcción de paz mediante la gestión democrática y justa de conflictos constructivos, no violentos (Bickmore, 2017). La ciudadanía participa en el establecimiento de mejores interacciones personales porque es, “... en términos pedagógicos, como un proceso de regulación moral y de producción cultural” (Giroux, 2003, p. 23).

En México, es imperativo ético y educativo que la escuela cumpla la función de formar ciudadanos y ciudadanas con la capacidad de establecer vivencias y convivencias democráticas, el bienestar y el buen trato, el cual es esencial para construir interacciones libres de violencias (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022).

Por lo anterior, en este trabajo, el problema de investigación versa sobre el análisis del impacto –en términos de asociación– de los aprendizajes básicos de ciudadanía en la manifestación de violencia escolar y cómo este vínculo se puede ver influido por el contexto de violencia de las escuelas.

APRENDIZAJES BÁSICOS DE CIUDADANÍA

Una de las estrategias formativas para gestionar la violencia escolar ha sido atender el clima escolar, el respeto y reconocimiento mutuo, los derechos y la solución pacífica de conflictos (Fierro, 2016). Todas estas competencias y aprendizajes de educación ciudadana están presentes, en general, en las asignaturas de Civismo y formación cívica y Ética del currículo nacional mexicano (Latapí, 2003).

Sin embargo, como el concepto de ciudadanía es amplio y complejo y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ciudadanía no se reduce a una materia escolar de la malla curricular, resulta útil dirigir la mirada hacia los denominados aprendizajes básicos, los cuales, son los que las personas necesitan para transitar y solucionar requerimientos de la vida diaria en las áreas individual, escolar, laboral, social y político (Coll, 2006; Vergara-Lope, 2018).

De acuerdo con dicha perspectiva, se entiende por aprendizajes básicos de ciudadanía el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que favorecen mejores relaciones de convivencia alineada a una moral de los derechos y deberes en una sociedad organizada democráticamente (Kymlicka y Norman, 1997; Bolívar, 2007; Espinoza y Vergara-Lope, 2021).

La propuesta de los aprendizajes básicos de ciudadanía es una aproximación que intenta sintetizar los aprendizajes sobre ciudadanía –a través de un proceso de fundamentación teórica y empírica– para abonar al debate sobre el concepto en cuestión, ofrecer una alternativa de formación ciudadana y, a la vez, analizar el impacto de esos aprendizajes en el desarrollo de actitudes, prácticas y relaciones de convivencia pacíficas en espacios escolares y extraescolares.

Violencia escolar

Esta es asumida aquí como los actos conductas o procesos intencionales que un estudiante o grupo utiliza para dañar física, psicológica o socialmente a un compañero o a otra persona dentro o en las inmediaciones de la comunidad escolar (Conde, 2011); es un problema en los sistemas educativos de todo el mundo (Unesco, 2017). En 2022, la Secretaría de Salud atendió a 557 personas de entre 1 y 17 años por violencia física ocurrida en escuelas mexicanas (Red por los Derechos de la Infancia en México [REDIM], 2022).

Este problema social se ha convertido en un área de interés para la investigación educativa por las siguientes razones:

- Por las consecuencias negativas en las víctimas: debilitamiento de la autoestima, ansiedad, depresión, suicidio, volverse victimario (Turanovic y Siennick, 2022) y violación al derecho a la educación y otros derechos de los niños, niñas y adolescentes (Zurita, 2011).
- Los estudiantes involucrados son cada vez de más corta edad (Mayeza y Bhana, 2021).
- La diversidad y gravedad de violencias ejercidas en las escuelas de los distintos niveles educativos (González, 2011).
- La relevancia de distinguir conceptualmente entre violencia escolar y *bullying* o acoso escolar. Aunque el acoso escolar es un tipo de violencia escolar, posee características específicas: es una conducta intencional y repetida entre pares estudiantes durante cierto tiempo y existe desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima (Gómez, 2013; Olweus, 2004).
- Se puede suponer que está en curso la construcción sistemática de un marco explicativo y comprensivo de utilidad para implementar estrategias preventivas

de la violencia escolar, ya que, aunque existe amplia y relevante producción sobre el área, en México es necesario realizar más estudios con enfoque mixto y en los diversos niveles educativos (por ejemplo, en los niveles preescolar y medio superior hay pocas indagaciones) (Prieto et al., 2021).

Algunos estudios indican que la violencia escolar se asocia a múltiples aspectos, entre ellos: los denominados factores de riesgo y de protección, como el consumo de sustancias adictivas y el apoyo en casa, respectivamente (Furlán, 2005); psicológicos, por ejemplo, con la poca habilidad de autocontrol de la conducta y problemas de autoestima (Marchesi, 2014); familiares, referidos al maltrato infantil y exposición a la violencia doméstica; sociales, relativos a la desconexión moral (Turanovic y Siennick, 2022), que subrayan que la moral es un aprendizaje central de ciudadanía para ejercer conductas individuales que sean aceptadas en el grupo social de pertenencia; y por último, aspectos de género (Pereda, 2009).

También, se ha analizado cómo la violencia escolar es influida por factores estructurales de la sociedad –como los prejuicios y estereotipos– (Krek, 2020), el impacto del narcotráfico (Reguillo, 2012), el nivel socioeconómico familiar (Aguilera et al., 2007) y el clima escolar inadecuado de las propias escuelas (Chatters y Joo, 2018).

Así, la violencia escolar se ha abordado desde diversas vertientes y variables de investigación. No obstante, una línea que es necesario fortalecer es la referida a los aprendizajes básicos de ciudadanía.

Aprendizajes básicos de ciudadanía y violencia escolar

Este trabajo se suma a uno de los temas que está generando un creciente interés en la literatura científica: el concepto de ciudadanía como variables relacionada con las manifestaciones de violencia y violencia escolar (Giraldo-Zuluaga, 2015). De acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019), los conocimientos cívicos logrados por los alumnos han promovido percepciones favorables sobre la convivencia y la negación a emplear la violencia.

Vergara-Lope et al. (2021) encontraron una correlación significativa y negativa (-.110 sig. al .001) entre aprendizajes de ciudadanía y violencia en general en niños, niñas y adolescentes de Yucatán, México, lo que indica que, a mayores aprendizajes de ciudadanía, menor es la violencia vivida, y en sentido contrario. En un estudio realizado en Xalapa, Sánchez (2016) encontró que, si bien los alumnos de secundaria expresaron que en la materia de Formación cívica y ética se trata cómo disminuir los conflictos, la asignatura no tiene efecto en la construcción de ciudadanía o de valores que sea puestos en práctica en sus convivencias cotidianas.

La relevancia de indagar las variables consideradas radica, en primer lugar, en que son pocos los trabajos que han abordado la influencia entre las variables ciudadanía y violencia (Molina y Heredia, 2013); en segundo lugar, es apremiante disponer de indicios sobre cómo están impactando los aprendizajes básicos de ciudadanía en la convivencia de los estudiantes, al considerar que la escuela instruye en conocimientos, pero también es donde los estudiantes desarrollan y viven la sociabilidad

(Gómez y Zurita, 2012); y en tercer lugar, permite comprender y visibilizar cómo participa la cultura de la calle o el contexto de violencia en los procesos de educación ciudadana y violencia en los recintos escolares (Conde, 2014).

La violencia escolar y la importancia del contexto

En México, estamos en una situación de creciente deterioro de la seguridad humana y un aumento de la violencia en sus múltiples manifestaciones y espacios. Por ello, es indispensable examinar y reflexionar cómo el fenómeno de la violencia afecta los procesos y actores educativos, ya que, como se ha investigado ampliamente, la escuela no es una institución aislada; al contrario, la relación comunidad-escuela es cada vez más relevante en la investigación y el desarrollo educativo (Conde, 2014).

Camargo (1997) ha sugerido la importancia de estudiar la violencia escolar en relación con la violencia presente en la sociedad. En otras investigaciones, estudiantes de secundaria explicaron la violencia en su escuela por los problemas de violencia y delincuencia presentes en el contexto (Chuquilin y Zagaceta, 2017), y los profesores indicaron más casos de violencia tanto dentro de sus escuelas como en el entorno (Muñoz, 2008).

Para comprender mejor la posible influencia que el contexto social tiene en la violencia escolar, fue pertinente asumir que el contexto de violencia está entretelado con la violencia de alto impacto y la violencia cotidiana. La primera entendida como los actos delictivos y violentos que se presentan en la calle o la colonia en la forma de homicidios, robos, enfrentamientos armados, secuestros, feminicidios, entre otros (Treviño, 2015) y la segunda, conocida también como impulsiva o difusa, alude a las violencias diarias que pueden darse en el hogar o fuera de este y que regularmente son el producto de conflictos en las relaciones interpersonales o de pequeños grupos (García, 2008).

La idea orientadora fue que, de acuerdo con un modelo socioecológico, la escuela forma parte de contextos anidados, entre cuyos contextos externos próximos se encuentran la colonia o barrio y la familia, y el contexto interno, referido a las propias características y procesos institucionales (Benbenishty y Avi, 2005). Por lo tanto, se intentó identificar cómo las violencias ejercidas en los contextos externos impactan en la escuela, ya que “la violencia escolar [...] puede estar ligada a la violencia delictiva, doméstica, institucional o de género” (Treviño, 2017, p. 24).

METODOLOGÍA

Es un estudio de corte cuantitativo, no experimental, realizado con estudiantes de cuatro secundarias públicas (una técnica-industrial y tres telesecundarias) de la ciudad de Xalapa, Veracruz. La matrícula total por las cuatro escuelas fue de 1,316 estudiantes, de los cuales 468 participaron en el estudio (35.5%). De estos, 468 estudiantes, 251 (53.6%) eran mujeres y 217 (46.4%) hombres, cuya edad osciló entre los 11 y 17 años y el promedio fue de 12.9 años (DE= .90). En la tabla 1 se muestra la distribución de participantes por escuela.

Tabla 1. Muestra total de participantes en el estudio por secundaria, grado escolar y género

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

Para seleccionar las cuatro escuelas, primero identificamos los índices de violencia de distintas colonias de la ciudad de Xalapa, Veracruz, según un informe estadístico de seis delitos y violencias de alto impacto (homicidio doloso, privación ilegal de la libertad, robo de vehículo, robo a negocio, robo a casa habitación y robo a transeúnte) solicitado y proporcionado por la Secretaría de Seguridad Pública del Estado de Veracruz (SSPEV).

Luego, ubicamos las secundarias en esas colonias y seleccionamos cuatro de manera intencional: la telesecundaria “A” y la secundaria técnica-industrial “B” localizadas en contextos con bajo índice de violencia, mientras que las telesecundarias “C” y “D”, en contextos de alta violencia. Esto permitió hacer la clasificación de escuelas de acuerdo con la violencia de alto impacto en el contexto.

Algunos aspectos generales de las escuelas y los participantes en el estudio son:

- “A”, el 51.3% vivía con papá y mamá; el 18.4% y el 23.7% de papás y mamás, en ese orden, tenían escolaridad universitaria; de acuerdo con el director, la escuela tuvo frecuentes y diversos casos de violencia escolar hasta 2011, pero con la participación conjunta de distintos agentes (director, maestros, policía y los padres de familia) se implementaron acciones preventivas y formativas que lograron disminuir gradualmente los casos de violencia.
- “B”: el 58.1% vivía con papá y mamá; el 62.6% y el 68.1% de papás y mamás, en ese orden, tenían escolaridad universitaria. En esta secundaria, otros estudios como el de Sánchez (2016) reportaron altas manifestaciones de violencia escolar.
- “C”: el 41.9% vivía con papá y mamá; el 25.6% y el 30.2% de papás y mamás, respectivamente, tenían escolaridad universitaria. De acuerdo con un profesor, antes de suspender las clases presenciales por razones de pandemia –marzo 2020– se presentaban altas incidencias de violencia escolar y personal de instituciones de gobierno ofrecía, de manera esporádica, pláticas y talleres para fomentar valores y la convivencia pacífica y prevenir violencia escolar.
- “D”: el 52.8% vivía con papá y mamá; ningún padre de familia tenía escolaridad universitaria; la directora expresó que antes de la pandemia había más casos de violencia escolar y que algunos padres de familia mostraban conductas de violencia.

La recolección de información fue transversal con el apoyo de dos instrumentos de medición y un cuestionario. Para medir la variable aprendizajes básicos de ciudadanía se utilizó el instrumento de aprendizajes para la ciudadanía (Espinoza y Vergara-Lope, 2021), el cual obtuvo un índice de consistencia interna alfa de Cronbach de .79 para esta muestra de estudiantes de secundaria. Cada ítem tiene tres opciones

de respuesta tipo escala Likert: no estoy de acuerdo (eso no es cierto), estoy más o menos de acuerdo y sí estoy de acuerdo (eso sí es cierto) y los rangos de puntaje son: 0-25=bajo, 26-75=medio y 76-100=alto.

Tabla 2. Dimensiones e ítems del instrumento de medición

Dimensión	Definición de la dimensión	Total de ítems (35)
1. Actitudes ciudadanas	Disposición negativa a actuar con base en los principios y normas establecidas para la convivencia ciudadana	Cuando estamos resolviendo un problema me enoja que los demás no piensen lo mismo que yo
		Todos tienen que pensar como yo
		Votar no sirve de nada
		Creo que los hombres son mejores que las mujeres
		No me gusta ayudar en las labores del hogar
		Me alejo de las personas que tienen alguna discapacidad
		No me gusta escuchar las opiniones de los demás
		Para resolver los problemas prefiero pelear
2. Participación y trato igualitario	El conocimiento de que ser parte de un grupo social implica que todos y todas pueden formar parte de la toma de decisiones colectivas y actuar en los espacios públicos y privados, sin importar las diferencias por sexo, origen étnico, religión o clase social; ya que ello no es motivo para mermar la dignidad ni los derechos de los otros.	Las reglas tienen que ser hechas con la participación de todos
		Todos los seres humanos debemos ser tratados con respeto y dignidad
		Me gusta jugar y platicar con niños y niñas diferentes a mí
		Aunque seamos diferentes, todos tenemos los mismos derechos
		Los mexicanos tenemos muchas cosas en común, pero también tenemos diferencias
		Las reglas sirven para ponernos de acuerdo
		Los niños y niñas pueden votar para tomar decisiones en grupo
		Los demás tienen los mismos derechos que yo
3. Trabajo en equipo	Reconocimiento de que la colaboración con otros tiene implicaciones positivas más allá del interés individual, ya que a través del trabajo colaborativo se contribuye para el bienestar del grupo social del que se forma parte.	Las niñas tienen los mismos derechos que los niños
		Me gusta trabajar en equipo
		Si trabajas en equipo, las cosas salen mejor
		Aprendo mejor cuando trabajo en equipo
		Trabajar en equipo es bueno para todos
		El trabajo en equipo permite aprender de los demás
4. Derechos	Se refiere al reconocimiento de que existen derechos universales e inherentes al ser humano y que su violación constituye un daño, por ello defendidos y respetados por todos y todas, para contribuir al bienestar colectivo.	Trabajar en equipo es mejor que trabajar solo
		Tener un acta de nacimiento es un derecho de todos los niños y niñas
		Cuando no llevan a un niño a la escuela, están violando su derecho a la educación
		Cuando alguien no respeta mis derechos, me hace daño
		Los niños y niñas deben respetar mis derechos
		Cuando yo nací, ya tenía derechos
		Cuando ponen a trabajar por dinero a un niño o niña, están violando sus derechos
5. Convivencia	Reconocimiento de las acciones que cada individuo puede realizar para relacionarse con todos de manera armónica, es decir, mejorar la relación con otros miembros del grupo social y la vida en común.	He sido informado sobre qué hacer cuando alguien no respeta mis derechos
		Para tener mejor convivencia es importante compartir lo que tenemos
		Compartir mis cosas me hace sentir bien
		Ayudo a mantener el orden en mi casa
		Si mi compañero o compañera necesita algo que yo tengo, se lo presto
		Me gusta ayudar a los demás

Nota: Elaboración con base en Espinoza y Vergara-Lope, 2021.

Para la variable violencia escolar se utilizó el instrumento de medición cuestionario de violencia escolar adaptado por Orozco et al. (2012). Tiene un índice de fiabilidad de $\alpha = .89$ y cada ítem tiene cuatro opciones de respuesta tipo escala Likert según

la frecuencia en que se presentan las conductas de violencia (nunca, pocas veces, muchas veces y siempre). Los rangos de puntaje son: 1-29=no hay violencia, 30-58=poca violencia, 59-87=mucha violencia y 88-116=siempre hay violencia.

Tabla 3. Dimensiones e ítems del instrumento de medición

Dimensión	Definición de la dimensión	Total de ítems (29)
1.Violencia física indirecta por parte del alumnado	Conducta o actos por las que un estudiante daña, esconde o roba objetos, material o dinero de otros compañeros, profesores o escuela	Estudiantes de mi escuela esconden pertenencias de otros compañeros para molestarlos
		Hay estudiantes en mi escuela que roban cosas de los profesores
		Existen estudiantes de mi escuela que rompen a propósito material de otros compañeros
		En mi escuela hay alumnos que roban objetos o dinero de otros compañeros
		En mi escuela hay estudiantes que amenazan a otros con navajas u otros objetos para meterles miedo u obligarles a hacer cosas
		Los alumnos de mi escuela esconden pertenencias de los profesores, o material de la escuela necesario en sus trabajos, para molestarlos
		Estudiantes de mi clase causan desperfectos intencionadamente en pertenencias del profesor
		Estudiantes de mi salón roban objetos o dinero de la escuela
		Estudiantes de mi salón roban deliberadamente material de la escuela
2.Violencia verbal del alumnado hacia sus compañeros	Conducta verbal mediante palabras o expresiones por las que un estudiante molesta, insulta, amenaza o pone en mal a otro estudiante	En mi escuela los estudiantes insultan a sus compañeros
		En mi escuela los estudiantes ponen sobrenombres molestos a sus compañeros
		En mi escuela los estudiantes hablan mal unos de otros
		Hay estudiantes de mi escuela que amenazan a otros de palabra para causarles miedo u obligarlos a hacer cosas
		En mi clase los alumnos hablan mal unos de otros
3.Violencia física directa entre alumnos	Conducta o acto por la que un estudiante daña o hiere con el cuerpo o sus extremidades, objeto o arma el cuerpo de otro estudiante	Se producen agresiones físicas entre compañeros
		Estudiantes de mi clase protagonizan agresiones físicas en las cercanías de la escuela
4.Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado	Conducta verbal mediante palabras o expresiones por las que un estudiante molesta, insulta o amenaza a un profesor	En mi escuela los alumnos ponen sobrenombres molestos a los profesores
		En mi escuela hay estudiantes que insultan a los profesores
		Hay estudiantes en mi escuela que en el aula faltan al respeto a sus profesores
		En mi clase hay alumnos que amenazan verbalmente a los profesores
5.Violencia del profesorado hacia el alumnado	Conducta o acción verbal por la que un profesor molesta, insulta, amenaza, discrimina o daña la autoestima de los estudiantes	En mi escuela hay profesores que insultan a los alumnos
		Hay profesores en mi escuela que etiquetan a algunos alumnos
		Hay profesores en mi escuela que ridiculizan a los alumnos en clase
		Hay profesores en mi escuela que no escuchan a sus alumnos
		Hay profesores en mi escuela que castigan injustamente
		Hay profesores en mi escuela que no tratan por igual a todos los alumnos
		Hay profesores en mi escuela que bajan calificaciones a algún alumno como represalia
		Hay profesores en mi escuela que intimidan a algún alumno
Hay profesores en mi escuela que tienen preferencias por ciertos alumnos		

Nota: Elaboración con base en Orozco et al., 2012.

El cuestionario sociodemográfico creado por Hevia y Vergara-Lope (2021) consta de 13 preguntas tipo abiertas, de opción múltiple y de única respuesta. En el cuestionario se solicitó información de identificación personal, escolar y familiar del alumno y si habían visto o sufrido episodios de violencia (robos, burlas, ofensas, golpes, y amenazas) de acuerdo con el lugar indicado en cada ítem (casa, colonia donde se vivía y colonia donde estaba su escuela). La aplicación de este cuestionario permitió hacer la clasificación de las escuelas según la violencia cotidiana en el contexto.

Los tres cuestionarios fueron respondidos por los estudiantes en las aulas de sus escuelas dentro del horario escolar, en hojas de papel con lápiz o lapicero de manera autoadministrada y grupal. En el estudio solo participaron los estudiantes que aceptaron voluntariamente y conforme al consentimiento de sus padres, para lo cual se les entregó de manera previa un asentimiento informado y un consentimiento informado, en ese orden, mediante los cuales expresaron su aceptación con el nombre o la firma. La recolección completa de datos abarcó un periodo pospandemia de noviembre de 2021 a enero de 2022.

RESULTADOS

Los datos encontrados se entregan en dos apartados. Primero, describimos las tres variables estudiadas y después compartimos las correlaciones.

Aprendizajes básicos de ciudadanía

El total de los participantes obtuvo en aprendizajes básicos de ciudadanía una media de 93.76 (DE= 6.541), que indica alto puntaje. En la tabla 4 exponemos las medias obtenidas por la muestra total en las dimensiones de dicha variable.

Tabla 4. Medias y medias ponderadas por dimensión obtenidas por toda la muestra

Dimensión	N	Media	DE	Reactivos	Media ponderada
Actitudes ciudadanas	468	21.82	2.346	8	2.72
Participación y trato igualitario	468	25.81	1.625	9	2.86
Trabajo en equipo	468	14.62	2.646	6	2.43
Derechos	468	18.41	2.172	7	2.63
Convivencia	468	13.1	1.68	5	2.62
Total	468	93.76	6.541	35	2.68

DE=Desviación estándar.

En el total, no encontramos diferencias significativas en los aprendizajes básicos de ciudadanía entre las secundarias, pero sí hubo diferencias en las dimensiones trabajo en equipo y derechos.

Tabla 5. Anova de medias ponderadas (por número de reactivos) de dimensiones que mostraron diferencias estadísticamente significativas por secundaria según contexto de violencia

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

VAI= violencia de alto impacto; ns= sin significancia estadística; gl= grados de libertad; **p<.01; ***p<.001

De acuerdo con el género, las mujeres obtuvieron una media más alta en la sumatoria total de aprendizajes básicos de ciudadanía: 94.03 (DE=6.468), respecto a los hombres: 93.44 (DE=6.626), pero no hubo diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, en las dimensiones sí hubo diferencias por razones de género.

Tabla 6. Medias de las dimensiones de aprendizajes básicos de ciudadanía por género

Dimensión	Mujeres	Hombres	t	gl
Actitudes ciudadanas	21.88	21.75	ns	---
Participación y trato igualitario	25.98	25.62	2.370*	438.472
Trabajo en equipo	14.46	14.80	ns	---
Derechos	18.45	18.36	ns	---
Convivencia	13.26	12.90	2.321*	456.923
Total	94.03	93.44	ns	---

t= prueba t de Student; gl= grados de libertad; ns= sin significancia estadística; *p<.05)

Violencia escolar

El total de los participantes obtuvo en violencia escolar una media de 39.87 (DE=10.370), lo que sugiere bajo puntaje o poca manifestación de violencia escolar. En la tabla 7 se exponen las medias alcanzadas para toda la muestra en las dimensiones de esta variable.

Tabla 7. Medias y medias ponderadas por dimensión de violencia escolar

Dimensión	N	Media	DE	Reactivos	Media ponderada
Violencia física indirecta por parte del alumnado	468	10.97	2.962	9	1.21
Violencia verbal del alumnado hacia sus compañeros	468	9.41	3.397	5	1.88
Violencia física directa entre alumnos	468	2.81	1.090	2	1.40
Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado	468	5.16	1.687	4	1.29
Violencia del profesorado hacia el alumnado	468	11.52	3.394	9	1.28
Total	468	39.87	10.370	29	1.37

DE= Desviación estándar.

Al considerar los resultados por género, en la sumatoria total de violencia escolar, las mujeres obtuvieron una media de 39.71 (DE=9.986) y los hombres, 40.05 (DE=10.817), pero la prueba t de Student no indicó diferencias estadísticamente significativas. De las cinco dimensiones, en cuatro, las medias indicaron puntajes más altos en los hombres que en las mujeres, excepto en violencia verbal del alumnado hacia sus compañeros, donde las medias obtenidas fueron 9.31 (DE=3.377) y 9.49 (DE=3.419), en ese orden, pero en ninguna dimensión el valor t mostró diferencias estadísticamente significativas.

Violencia en el contexto

Se estableció una tipología de contextos de violencia para la clasificación de las escuelas de acuerdo con dos medios: violencias de alto impacto (VAI) proporcionado por la SSPEV y violencia cotidiana (VC) con base en los datos recuperados en el cuestionario sociodemográfico. En la tabla 8 indicamos las violencias cotidianas sufridas por los participantes.

Tabla 8. Porcentajes totales de tipos de violencia cotidiana que sufrieron los participantes por lugar de ocurrencia

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

Al clasificar y sumar los tipos de violencia anteriores en violencia física (robos y golpes) y violencia psicológica (burlas, ofensas y amenazas), identificamos que los participantes de las secundarias ubicadas en contextos de baja VAI (A y B) sufrieron más casos y modalidades de VC, principalmente psicológica, que los de las escuelas en contextos de alta VAI (C y D), sobre todo en la colonia de su escuela.

Tabla 9. Porcentaje de participantes por escuela que sufrieron VC: violencia física y psicológica según el lugar de ocurrencia

Contexto	Secundaria	Violencias cotidianas sufridas por lugar de ocurrencia					
		Casa		Colonia donde vivo		Colonia de mi escuela	
		Física	Psicológica	Física	Psicológica	Física	Psicológica
Baja VAI	A (n=76)	17.1	30.3	27.6	53.9	23.7	52.7
	B (n=313)	18.5	40.9	19.5	38	15.7	65.5
Alta VAI	C (n=43)	11.7	37.3	25.6	34.9	4.6	41.9
	D (n=36)	8.4	5.6	16.6	58.4	16.7	30.6
Total	N= 468	16.9	36.1	21.1	41.9	16	58.6

Estos datos (véase tabla 9) justificaron la reclasificación de los contextos de violencia de las escuelas considerando los altos porcentajes obtenidos de VC.

Relaciones entre las variables de estudio

Aprendizajes básicos de ciudadanía y violencia escolar

El coeficiente de Pearson indicó una correlación significativa negativa (-.252, sig. al 0.001) entre las sumatorias totales de aprendizajes básicos de ciudadanía y violencia escolar. La correlación sugiere que, a mayor puntaje en aprendizajes básicos de ciudadanía, el puntaje o manifestación de violencia escolar tiende a ser menor y en sentido contrario.

En alusión a las dimensiones, en la tabla 10 se indica que la sumatoria total de aprendizajes básicos de ciudadanía y sus dimensiones establecieron correlaciones negativas débiles, pero significativas con la sumatoria total y cada una de las dimensiones de violencia escolar.

Tabla 10. Correlaciones de Pearson establecidas entre dimensiones y las sumatorias totales de aprendizajes básicos de ciudadanía y violencia escolar

Dimensiones y sumatoria de aprendizajes básicos de ciudadanía	Dimensiones y sumatoria de violencia escolar					
	Violencia física indirecta entre estudiantes	Violencia verbal entre estudiantes	Violencia física directa entre alumnos	Violencia verbal de estudiantes hacia profesores	Violencia del profesorado hacia los estudiantes	Sumatoria total de violencia escolar
Actitudes ciudadanas	-.093*	-.109*	-.111*	-.174***	-.216***	-.173**
Participación y trato igualitario	-.099*	ns	ns	ns	ns	ns
Trabajo en equipo	-.213***	-.355***	-.235***	-.313***	-.248***	-.334***
Derechos	ns	ns	ns	ns	ns	ns
Convivencia	ns	-.190***	ns	-.157***	-.128**	-.156*
Sumatoria total de aprendizajes básicos de ciudadanía	-.165***	-.243***	-.171***	-.231***	-.214***	-.252***

ns= sin significancia estadística; *p<.05, **p<.01 y ***p<.001.

Según el grado escolar, la sumatoria total de los aprendizajes básicos de ciudadanía y sus dimensiones no se correlacionaron con el grado escolar, excepto la dimensión trabajo en equipo ($\rho = -.186$, sig. al 0.001), la cual muestra que, a mayor grado escolar, los puntajes en aprendizajes asociados al trabajo en equipo tienden a disminuir. La violencia escolar sí presentó correlación significativa positiva con el grado escolar ($\rho = .231$, sig. al 0.001), que sugiere que, a medida que se avanza en el grado escolar en secundaria, se incrementa la manifestación o puntajes de violencia escolar.

Violencia escolar y violencia en el contexto

En la tabla 11 se muestran las correlaciones por escuela entre la sumatoria de violencia en el contexto: VC (violencia física y psicológica en los tres lugares de ocurrencia) y VAI (en la colonia de la escuela), y las sumatorias de aprendizajes básicos de ciudadanía y violencia escolar.

Tabla 11. Correlaciones de Spearman de la sumatoria de violencia en el contexto VC y VAI y los aprendizajes básicos de ciudadanía y violencia escolar por escuela

Variables	Escuelas según violencia en el contexto			
	Baja VAI		Alta VAI	
	Alta VC		Baja VC	
	A	B	C	D
Aprendizajes básicos de ciudadanía	ns	-.126*	ns	-.424**
Violencia escolar	.313**	.281***	.304*	.425**

ns=sin significancia estadística; *p<.05, **p<.01 y ***p<.001.

En cuanto a la sumatoria total, en la tabla 12 se presentan las diferencias estadísticamente significativas con un tamaño del efecto mediano y pequeño, respectivamente, en las medias de violencia escolar de forma intragrupo (entre las secundarias A y B y entre C y D) y entre grupo (entre las secundarias A y B respecto a las C y D), según los contextos de violencia de baja y alta VAI y VC.

Tabla 12. Medias de violencia escolar por secundaria que presentaron diferencias estadísticamente significativas según el contexto de violencia

Contexto		Secundaria	N	Medias	DE	Entre escuelas de contextos similares de violencia			Entre escuelas de contextos de baja y alta violencia		
VAI	VC					t	TE	gl	t	TE	gl
Baja violencia	Alta violencia	A	76	37.61	8.800	-3.848***	-0.43	133.41	8.741***	0.02	162.63
		B	313	42.12	10.62						
		total	389	41.24	10.43						
Alta violencia	Baja violencia	C	43	32.37	4.845	ns					
		D	36	33.97	8.591						
		total	79	33.10	6.812						
Total			468	39.87	10.37						

DE= desviación estándar; t= prueba t de Student; TE= tamaño del efecto; gl= grados de libertad; ns= sin significancia estadística; ***p<.001.

Asimismo, por dimensión, los datos plantean que las secundarias que más alto porcentaje de violencia cotidiana tienen en el contexto (A y B), muestran más altos puntajes en todas las dimensiones de violencia escolar.

Tabla 13. Anova de medias ponderadas de dimensiones de violencia escolar que mostraron diferencias estadísticamente significativas por secundaria según el contexto de violencia

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

p<.01 y *p<.001.

También, los aprendizajes básicos de ciudadanía y violencia escolar se correlacionaron de manera negativa y positiva, respectivamente, con la VC sufrida por los participantes en los tres lugares de ocurrencia.

Tabla 14. Correlaciones de la sumatoria total de aprendizajes básicos de ciudadanía y la violencia escolar con la violencia cotidiana según lugares de ocurrencia

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

p<.01 y *p<.001).

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los resultados sugieren que los estudiantes de las secundarias analizadas disponen de altos puntajes de aprendizajes básicos de ciudadanía y muestran poco puntaje o manifiestan poca violencia escolar. En clave de asociación, la correlación significativa y negativa (-.252, sig. al 0.001) establecida entre los aprendizajes básicos de ciudadanía y violencia escolar plantea, primero, que dichos aprendizajes son menores cuando es mayor la violencia escolar y viceversa; y segundo, es posible que esta sea un proceso configurado por otros fenómenos y elementos.

Con base en lo anterior, sería útil indagar la perspectiva de los estudiantes en términos educativos y sociales sobre cómo se fomentan los aprendizajes de ciudadanía en las escuelas (en particular en la asignatura de Formación cívica y ética) y cuáles son los procesos o situaciones concretas que impactan negativa o favorablemente tanto su adquisición o desarrollo como su utilidad, “uso” o ejercicio en la convivencia cotidiana, dado que, como señalamos, se encontraron algunas expresiones de violencia escolar a pesar de que los alumnos mostraron altos valores en aprendizajes básicos de ciudadanía.

En esta lógica, tres elementos para revisar en el terreno educativo escolarizado son: cómo se implementan y articulan la reflexión ética y las dimensiones intelectual, afectiva y conductual en los procesos de enseñanza-aprendizaje de ciudadanía (Latapí, 2003); la congruencia del currículo oficial, real y oculto (Gimeno, 1997); y observar si la escuela y el aula ofrecen las condiciones para movilizar la convivencia como “un aprendizaje, un esfuerzo por aceptar al otro en el marco de un orden que excede las individualidades y garantiza que los esfuerzos por coexistir pacíficamente valen la pena, que serán retribuidos —al menos— con la edificación de un mejor porvenir” (Patierno, 2020, p. 24).

En síntesis, en el espacio escolar parece que el potencial de los aprendizajes básicos de ciudadanía para desarrollar mejores disposiciones de convivencia interpela a los procesos didácticos y las prácticas de organización escolar, lo cual es afín a lo planteado por Bickmore (2017), quien afirma que la construcción de paz requiere actividades y materias de aprendizaje, pero también la transformación de toda la estructura política, curricular y prácticas escolares.

En cuanto a las dimensiones, en actitudes ciudadanas y participación y trato igualitario se obtuvieron las medias ponderadas más altas. En contraste, los aprendizajes relacionados con trabajo en equipo son los que más requieren atención educativa dado que en la sumatoria total se obtuvo la media ponderada de menor puntaje y por grado escolar se constató un decremento estadísticamente significativo entre primero y tercero.

En sentido similar, Vergara-Lope et al. (2021) reportaron una correlación negativa (-.213, sig. al 0.001) entre la dimensión trabajo en equipo y la edad de niños, niñas y adolescentes de entre 7 y 17 años, lo que indica que los aprendizajes asociados con esa dimensión son menores a medida que se incrementa la edad, y en orden contrario, a menor edad se observan mayores puntajes en tales aprendizajes.

Asimismo, las correlaciones sugieren que los aprendizajes de la dimensión trabajo en equipo fueron más susceptibles de ser afectados negativamente por la violencia escolar—sobre todo en la dimensión violencia verbal entre estudiantes—; por el contrario, los aprendizajes de la dimensión derechos no se vieron limitados por los episodios de violencia escolar.

De esas evidencias, junto con el hecho alarmante de que, a mayor grado escolar en secundaria, la violencia escolar tiende a incrementarse, surgen las cuestiones ¿qué sucede con el papel formativo de la escuela?, ¿cuáles son los aprendizajes de ciudadanía que fomenta la escuela?, ¿qué factores escolares o sociales obstruyen aprender y poner en práctica los temas de ciudadanía en la convivencia cotidiana?

Los resultados indican tres aspectos. Primero, que los procesos de violencia escolar impactan de forma distinta la adquisición y despliegue de los aprendizajes de ciudadanía según se trate de aprendizajes de carácter práctico, esto es, el establecimiento de interacciones personales—como los asociados a la dimensión trabajo en equipo—o aprendizajes teóricos—relacionados con conocimientos jurídicos o la dimensión derechos.

Segundo, el desarrollo de los aprendizajes que integran cada una de las dimensiones requiere procesos educativos con diversas y específicas estrategias de enseñanza-aprendizaje y tiempos distintos de aprendizaje.

Y tercero, lo anterior señala la importancia pedagógica de identificar y considerar la naturaleza de los aprendizajes por enseñar y la relevancia educativa de otros agentes extraescolares como la familia y el contexto comunitario en el reforzamiento o posible obstrucción de dichos aprendizajes.

Según los porcentajes de respuesta en los ítems de aprendizajes básicos de ciudadanía, algunos plantean alerta, reflexión y seguimiento. Por ejemplo, en el ítem 10 “cuando no llevan un niño a la escuela, están violando su derecho a la educación”, se obtuvo que más del 50% de los estudiantes desconoce, está en desacuerdo o duda que tiene derecho a la educación. Esto podría implicar que los alumnos sean objeto de violación de tal derecho o que no cuenten con los conocimientos básicos para exigir que sus escuelas ofrezcan los recursos y condiciones educativas y sociales mínimas necesarias para aprender.

En el ítem 33 “para resolver los problemas prefiero pelear”, el 15% de los estudiantes estuvieron de acuerdo o más o menos de acuerdo en dicha actitud negativa, la cual podría ser uno de los eslabones donde se suscita la violencia escolar o indicar la incapacidad para resolver los conflictos de manera pacífica.

De acuerdo con el género, a diferencia de los hombres, los datos señalaron que las mujeres atribuyeron más importancia a la dimensión participación y trato igualitario (crear y lograr reglas y acuerdos, tratar a todos los seres humanos con respeto y dignidad, asumiendo que tienen los mismos derechos sin importar las diferencias) y convivencia (compartir cosas y ayudar a los demás, así como apoyar en el orden de la casa).

Por otro lado, fueron bajos los puntajes o las expresiones de violencia escolar en las secundarias estudiadas. Sin embargo, en las dimensiones, las violencias que sucedieron con más frecuencia se ubicaron en las dimensiones violencia verbal del alumnado hacia sus compañeros y violencia física directa entre alumnos, en ese orden. Este dato se constató al identificar que, según los porcentajes totales de respuesta por ítem, las violencias más frecuentes fueron los insultos, los sobrenombres molestos, hablar mal y las agresiones físicas entre estudiantes.

De forma similar, Sánchez (2016) reportó que los más altos porcentajes de violencias que los estudiantes de secundarias de Xalapa indicaron haber padecido fueron las burlas (24.2%), los insultos (18.9%) y los golpes (16.9%). También, Zavaleta et al. (2020) mencionaron que el 61.7% y el 45% de adolescentes y jóvenes de entre 15 y 24 años de edad de la ciudad de Xalapa relataron que los insultos a los compañeros y las peleas dentro de la escuela, respectivamente, fueron las violencias más frecuentes.

Por género, aunque no hubo diferencias estadísticamente significativas en las medias de las dimensiones, parece que los hombres se distinguen por manifestar violencia física y las mujeres optan por la violencia verbal. Como dato afín, la Unesco (2017) refirió que los alumnos varones muestran el uso de la violencia física, mientras que en las alumnas es característico el empleo de violencia verbal o psicológica.

Referente a la violencia en el contexto, los estudiantes indicaron sufrir violencia física (robos y golpes) y psicológica (burlas, ofensas y amenazas) en casa, colonia donde viven y en la colonia de su escuela. De los tres lugares de ocurrencia, en la colonia de su escuela fue donde los estudiantes aseguraron haber sufrido más violencia psicológica.

Sufrir violencia en los tres lugares de ocurrencia se relacionó de manera inversamente proporcional con los aprendizajes básicos de ciudadanía y directamente proporcional con la violencia escolar, en mayor medida en la colonia de la escuela y en la casa. Este dato fundamentó la decisión de reclasificar los contextos de violencia donde se ubicaron las secundarias a partir de la VC.

En términos comparativos, la violencia en el contexto parece influir de manera diferente en los aprendizajes básicos de ciudadanía y violencia escolar según las violencias implicadas: VC o VAI. Los datos señalaron correlaciones negativas entre la VC y los aprendizajes básicos de ciudadanía y correlaciones positivas entre la VC y la violencia escolar.

Por otro lado, no se encontraron correlaciones claras entre la VAI y las variables de estudio, lo cual se alejó de la literatura considerada. Estos resultados abren al menos dos líneas de discusión que pudieran mantener imbricación.

La primera línea se relaciona con las fuentes de clasificación de los contextos de violencia y los tipos de violencias identificadas. Los contextos de VC se identificaron conforme a la experiencia de los estudiantes de cada secundaria, mientras que los contextos de VAI fue una clasificación proporcionada por la SSPEV. Entonces, parece

que las correlaciones establecidas entre la VC y las variables de estudio se asocian al hecho de que los estudiantes hayan experimentado o sufrido VC. En este sentido, como explicación, es posible que la VAI no haya presentado correlaciones con las variables porque los estudiantes no padecieron dichas violencias.

Por consiguiente, las violencias en el contexto impactan en la presencia o ausencia de las variables estudiadas según el grado en que los estudiantes estén involucrados en episodios de violencia y la afectación física o psíquica que hayan recibido. Al respecto, es importante precisar que las VC que más sufrieron los estudiantes fueron de carácter psicológico.

La unión de estos dos elementos (involucramiento y afectación) podría estar impactando de forma negativa en dos aspectos. Uno, en la subjetividad de las personas, lo que genera una “percepción de inseguridad, y los sentimientos de riesgo y miedo” (Treviño, 2017, p. 24). Al respecto, las opiniones subjetivas de los estudiantes sobre violencia escolar y la inasistencia a la escuela por miedo se ven influidas por los distintos tipos de victimización, las conductas riesgosas de sus pares y las acciones que el personal escolar implementa ante los episodios de violencia (Benbenishty y Avi, 2005). Y dos, impedir desarrollar prácticas y conductas de movilización de los aprendizajes básicos de ciudadanía para establecer convivencias pacíficas.

La segunda línea de análisis tiene que ver con las lógicas que dinamizan la VC y la VAI. La primera se desarrolla en relaciones interpersonales nivel micro- (se da en la interacción cotidiana por lo regular con personas conocidas) y la VAI se alimenta de procesos sistémicos nivel macro- (surge de aspectos económicos, políticos y culturales anclados en lo colectivo). Quizás estas dos lógicas arropan violencias cuyos factores y variables participantes sean marcadamente distintos y su estudio requiera un trato diferente. No obstante, es importante no descartar que entre estas lógicas podría haber puntos de encuentro o retroalimentación (Guerra, 2022; García, 2008).

Entre las lógicas de la VC, los estudiantes de secundarias en contextos de alta violencia VAI señalaron padecer altos porcentajes de violencia VC en casa (sobre todo de tipo psicológica en forma de burlas y ofensas) y se observó que dicha violencia se correlacionó de modo negativo con los aprendizajes básicos de ciudadanía y positivo con la violencia escolar.

Sin embargo, falta abundar con más estudios, entre ellos de enfoque mixto, ¿cómo afecta la violencia intrafamiliar el desarrollo y sobre todo el uso de los aprendizajes básicos de ciudadanía en las interacciones cotidianas de los estudiantes? ¿Cuáles son las condiciones sociales reales del entorno donde viven los estudiantes y sus familias y cómo afecta su convivencia y dinámica afectiva, de crianza y educativa? ¿Existe relación entre la escolaridad de los padres en la incidencia de violencia intrafamiliar hacia la pareja e hijos?

Esta última pregunta surge porque llama la atención que en la secundaria “B” se identificaron mayores puntajes de violencia escolar, con la particularidad de dos cuestiones contrapuestas: más del 60% de los padres de familia de los estudiantes participantes en esa escuela contaban con escolaridad universitaria, a la vez que fue donde se reportaron los más altos porcentajes de violencia en casa. En consecuencia, ¿los estudiantes que sufren violencia en casa son los que ejercen violencia en la escuela?, ¿de qué manera la violencia sufrida en casa afecta a los estudiantes

en la dimensión personal, escolar y social? Entonces, aclarar lógicas y cruces entre la VC sufrida en casa y la violencia escolar resulta una tarea pendiente.

El problema de la violencia escolar requiere análisis posteriores que ofrezcan más evidencias en las relaciones de las variables tratadas e identificar la influencia de otros procesos y factores. Por ejemplo, algunos temas por profundizar serían identificar las diferencias entre sufrir y observar violencia física, psicológica, social en distintos espacios, la influencia de la percepción o el sentimiento de inseguridad, el análisis de la congruencia de formación ciudadana ofrecida en la escuela-casa-contexto o comunidad y la relevancia de las estrategias de contención y resiliencia experimentadas en estos círculos para minimizar el impacto de las violencias en el desarrollo personal y educativo de los estudiantes.

Por lo anterior, cabe considerar que la violencia escolar sea un segmento episódico traslapado entre procesos que la potencian, como las violencias presentes en el contexto, y otros que la atenúan, directamente relacionados con lo educativo. Los resultados apoyan la idea de que los aprendizajes básicos de ciudadanía constituyen uno de los recursos educativos atenuadores de la violencia escolar y, en consecuencia, se autoerigen como los aprendizajes irrenunciables, comunicables y defendibles mediante el ejercicio y educación permanente como estrategia formativa frontal contra la efervescencia de la violencia escolar que tanto daña los vínculos de convivencia, la integridad personal y los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, M. A., Muñoz, G. y Orozco, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D230.pdf>
- Barba, B. (2007). Las (im) posibilidades de la educación ciudadana en México. REICE, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 5, núm. 4, pp. 51-69. <https://doi.org/10.15366/reice2007.5.4.003>
- Benbenishty, R. y Avi, R. (2005). *School violence in context: culture, neighborhood, family, school, and gender*. Oxford University Press.
- Bickmore, K. (2017). Conflict, peacebuilding, and education: Rethinking pedagogies in divided societies, Latin America, and around the world. En K. Bickmore, R. Hayhoe, K. Manion, K. Mundy y R. Read (eds). *Comparative and international education Issues for teachers* (segunda edición). Canadian Scholars.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Editorial GRAO.
- Camargo, M. (1997). *Violencia escolar y violencia social*. Ponencia presentada en el Quinto Congreso Nacional de Prevención y Atención del Maltrato Infantil, celebrado en Santafé de Bogotá, noviembre de 1996. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5407/4434>
- Chatters, S. y Joo, H. (2018). Dimensions of school climate associated with reports of bullying and victimization in a setting serving predominantly latino youth. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, núm. 1, vol. 7, pp. 52-67. <https://perrjournal.com/index.php/perrjournal/article/view/248>

- Chuquilin, J. y Zagaceta, M. (2017). La violencia en las escuelas desde la perspectiva de sus actores. El caso de una escuela secundaria de la ciudad de México. *Revista Educación*, núm. 2, vol. 41, pp. 1-18. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21751>
- Coll, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, núm. 1, vol. 8, pp. 1-17. <http://redie.uabc.mx/vol-8no1/contenido-coll.html>
- Conde, S. L. (2014). La violencia y la cultura de la calle entran a la escuela: acciones y reacciones. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 42, pp. 1-21. http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=42_la_violencia_y_la_cultura_de_la_calle_entran_a_la_escuela_acciones_y_reacciones
- Conde, S. L. (2011). *Entre el espanto y la ternura. Formar ciudadanos en contextos violentos*. Cal y Arena.
- Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial.
- Espinoza, A. K. y Vergara-Lope, S. (2021). Aprendizajes para la ciudadanía en la infancia: desarrollo y validación de un instrumento de medición. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, núm. 1, vol. 6, pp. 1-27. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2830>
- Fierro, M. C. (2016). Fortalecer la convivencia: (mucho) más que una estrategia remedial frente a la violencia. En J. Á. Vera y Á. A. Valdés (coords.). *La violencia escolar en México. Temáticas y perspectivas de abordaje* (pp. 211-231). Clave Editorial.
- Furlán, A. (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 26, vol. 10, pp. 631-639. <https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/788/788>
- Furlán, A. y Spitzer, T. C. (2013). Introducción. En A. Furlán y T. C. Spitzer (coords.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 21-38). COMIE/ANUIES, Colección Estados del Conocimiento.
- García, B. Y. (2008). Familia, escuela y barrio: un contexto para la comprensión de la violencia escolar. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 55, pp. 109-124. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7573/6089>
- Gimeno, J. (1997). El curriculum: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? En J. Gimeno y Á. Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 137-170). Ediciones Morata.
- Giraldo-Zuluaga, G. A. (2015). Ciudadanía: aprendizaje de una forma de vida. *Educación y Educadores*, núm. 1, vol. 18, pp. 76-92. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/3956/3855>
- Giroux, H. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gómez, A. (2013). Bullying: el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 53, vol. 18, pp. 839-870. <https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/271/271>
- Gómez, A. y Zurita, U. (2012). La escuela mexicana y la formación ciudadana. Notas para su estudio. *Actualidades Pedagógicas*, núm. 59, vol. 1, pp. 209-243. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=ap>

- González, P. (2015). Ciudadanía ante el espacio público. La difícil y necesaria relación para fortalecer a las instituciones. *CONfines*, núm. 21, año 11, pp. 87-106. <https://confines.tec.mx/index.php/confines/article/view/206/157>
- González, R. (2011). *La violencia escolar. Una historia del presente. Parte una: la invención de la violencia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Guerra, E. (2022). Territorios violentos en México. *El caso de tierra caliente, Michoacán*. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco/Editorial Terracota.
- Hevia, F. J. y Vergara-Lope, S. (2021). Evaluación de impacto de la educación a distancia durante la pandemia en México. S.d.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019). *Fortalecer la educación ciudadana en la educación obligatoria*. INEE.
- Krek, J. (2020). Structural reasons for school violence and education strategies. *C-E-P-S Journal*, núm. 2, vol. 10, pp. 145-173. <https://doi.org/10.26529/cepsj.636>
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Paidós.
- Kymlicka, W. y Norman, W. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Ágora*, núm. 7, pp. 5-42.
- Latapí, P. (2003). *El debate de los valores en la escuela mexicana*. Fondo de Cultura Económica.
- Marchesi, A. (2014). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Alianza Editorial.
- Marshall, T. H. y Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Alianza Editorial.
- Mayeza, E. y Bhana, D. (2021). Boys and bullying in primary school: young masculinities and the negotiation of power. *South African Journal of Education*, núm. 1, vol. 41, pp. 1-8. <https://doi.org/10.15700/saje.v41n1a1858>
- Molina, A. y Heredia, E. (2013). Educación y valores en el ámbito de la formación ciudadana y los derechos humanos. En A. Hirsch y T. Yurén (coords.). *La investigación en México en el campo de la educación y valores 2002-2011* (pp. 211-271). ANUIES/COMIE, Colección Estados del Conocimiento.
- Muñoz, G. (2008). Violencia escolar en México y en otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 39, vol. 13, pp. 1195-1228. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/596/596>
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2017). *Decidamos cómo medir la violencia en las escuelas*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246984_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la Realización de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Orozco, L. A., Ybarra, J. L. y Guerra, V. (2012). Adaptación del cuestionario de violencia escolar en estudiantes de educación secundaria de México. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, núm. 1, vol. 4, pp. 14-22. <https://doi.org/10.32870/rmip.v4i1.151>

- Patierno, N. (2020). Violencia y autoridad en la escuela secundaria. ¿Jóvenes “violentos” o adultos ausentes? *Perfiles Educativos*, vol. XLII, núm. 168, pp. 10-27. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59221>
- Pereda, A. E. (2009). *La violencia de género en la escuela secundaria en México. Estudio de caso*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz.
- Prieto, M. T., Ríos, J. y Romero, A. (2021). *Panorama de la investigación sobre violencia escolar en el centro y sur del país, 2012-2021*. Ponencia presentada en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa en Puebla, modalidad virtual.
- Ramírez, J. M. (2012). Dimensiones constitutivas y ejes estructurales de la ciudadanía. *Estudios Políticos*, novena época, núm. 26, pp. 11-36.
- Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM) (2022). *Violencia escolar en México (2019-2022)*. <https://blog.derechosinfancia.org.mx/2023/06/22/violencia-escolar-en-mexico-2019-2022/#:~:text=Tras%20una%20mayor%20aproximaci%C3%B3n%20se,eran%20mujeres%20y%2061.6%25%20hombres>
- Reguillo, R. (2012). De las violencias: caligrafía y gramática del horror. *Desacatos*, núm. 40, pp. 33-46. <https://doi.org/10.29340/40.254>
- Sánchez, F. (2016). *La violencia en las escuelas. El caso de las escuelas secundarias de las zonas metropolitanas de Xalapa y Veracruz, 2008-2012*. Tesis de doctorado. Universidad Veracruzana/Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022). Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022. <https://www.sep.gob.mx/mar-co-curricular/>
- Treviño, E. (2017). Atravesar el riesgo. Los docentes frente a la violencia en Veracruz. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIX, núm. 158, pp. 20-37. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58000/51377
- Treviño, E. (2015). Violencia escolar en contextos de violencia multidimensional. Continuidades y variaciones conceptuales y metodológicas en México. *Textos y Contextos desde el Sur*, núm. 3, vol. II, pp. 79-98. <http://www.revistas.unp.edu.ar/index.php/textosycontextos/article/view/33/32>
- Turanovic, J. J. y Siennick, S. E. (2022). *The causes and consequences of school violence: a review*. National Institute of Justice.
- Vergara-Lope, S. (2018). Aprendizajes básicos en niños y niñas de Veracruz: primeros resultados de la medición independiente de aprendizajes (MIA). *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, núm. 2, vol. 40, pp. 43-78.
- Vergara-Lope, S., Hevia, F. J. y Velásquez, A. (2021). Aprendizajes básicos de ciudadanía: validación y aplicación de un instrumento de medición. *CPUE, Revista de Investigación Educativa*, núm. 33, pp. 186-210. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i33.2766>
- Zavaleta, J. A., Castillo, N. y Cervantes, L. E. (2020). La inclusión social y la ciudadanía de las y los jóvenes en entornos de violencia, vulnerabilidad y exclusión en Veracruz. CLACSO/Universidad de Ciudad Juárez de México.
- Zurita, U. (2011). Los desafíos del derecho a la educación en México a propósito de la participación social y la violencia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 48, vol. 16, pp. 131-158. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/363/363>