



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LGAC: Gestión Educativa

**Atención de la violencia escolar en instituciones públicas de
Educación Media Superior en Morelos 2018-2024**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

Dulcecita Monzerrat Ramos González

DIRECTOR: Dr. José Francisco Alanís Jiménez

COMITÉ:

Dr. José Carlos Aguirre Salgado

Dra. Tania Galaviz Armenta

Dra. Elisa Lugo Villaseñor

Dra. Cony Brunhilde Saenger Pedrero

Dra. María Luisa Zorrilla Abascal

Dra. Úrsula Zurita Rivera

CUERNAVACA, MORELOS

Mayo, 2026

A la memoria de mi abuelita y de mi hermana

Cuyo apoyo y ejemplo han dejado una huella perdurable en mi vida y fueron fundamentales para la culminación de este grado académico.

A mi mamá y a mi hermano

Por sus enseñanzas, por acompañarme e impulsarme siempre a alcanzar mis metas. A ustedes debo la posibilidad de haber llegado hasta aquí.

A los maestros que creyeron en mí en las distintas etapas de mi formación académica

Con su esfuerzo y dedicación, fueron una fuente constante de inspiración. Gracias a su ejemplo, hoy continúo su legado al asumir la enseñanza como mi vocación.

Agradecimientos

A mis amigos y compañeros de seminarios, gracias por sus consejos, por acompañarme en esta aventura y por hacer más amenos los momentos de aula. No hace falta nombrarlos: cada uno sabe cómo me apoyó en distintas etapas del doctorado.

A mi comité tutorial, gracias por el tiempo dedicado a las revisiones y por los comentarios que contribuyeron a mi formación y a mi crecimiento como investigadora. Aprecio profundamente la seriedad y el rigor con que acompañaron este proceso.

Deseo expresar un agradecimiento especial al Dr. Aguirre. Su seminario de Políticas Públicas constituyó la base e inspiración sobre la cual se construyó este proyecto. Con el tiempo, su manera de pensar se convirtió en un horizonte intelectual que orientó mi forma de comprender este tema, siempre acompañado por una humildad académica que admiré profundamente. Agradezco también su apoyo en los momentos más complejos de esta etapa, un acompañamiento hecho no solo de palabras, sino de gestos concretos cuya importancia fue decisiva para el desarrollo y la culminación de este trabajo.

También agradezco profundamente al Dr. Francisco: gracias por aceptarme como su padawan, por caminar conmigo, por su acompañamiento y por la confianza brindada. Gracias por ofrecerme un espacio en el que podía expresar con libertad mis ideas y dudas. Siempre aprecié las historias que compartía: tenía un cuento breve para cada situación, y esa manera tan suya de enseñar hizo más ligero y humano este camino.

Las asesorías al estilo peripatético —hechas de pasos, consejos y esas pláticas casuales en las que brotaban ideas de investigación— son recuerdos que siempre llevaré conmigo. Su manera de acompañar —casi silenciosa, pero de una fuerza indudable— me enseñó más de lo que cualquier palabra podría haber hecho. Sin duda, un verdadero maestro Jedi.

Agradezco igualmente a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y al Instituto de Ciencias de la Educación por brindarme un espacio académico en el que pude formarme, crecer y desarrollar este proyecto. Me siento profundamente orgullosa de haber sido parte de esta comunidad. Extiendo también mi agradecimiento a la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) por la beca otorgada, un apoyo fundamental que hizo posible la realización de mis estudios doctorales.

Índice

<i>Introducción</i>	9
Capítulo I. Panorama internacional y nacional.....	16
<i>Panorama internacional</i>	16
Aproximación de la violencia escolar.....	16
Algunas cifras.....	17
Mecanismos para su atención.....	19
<i>Panorama nacional</i>	21
Atención de la violencia escolar	22
<i>Educación Media Superior</i>	39
<i>Síntesis del capítulo</i>	47
Capítulo II. Panorama estatal.....	49
<i>Características sociodemográficas y socioeconómicas de la población</i>	49
<i>Características educativas</i>	50
<i>Características de la Educación Media Superior</i>	54
<i>Acciones estatales para la atención de la violencia escolar</i>	56
Ley Estatal para la Convivencia y Seguridad de la Comunidad Escolar	56
Estudio exploratorio sobre el contexto social y las estrategias implementadas en el estado de Morelos durante el periodo 2000-2018	62
<i>Resumen del capítulo</i>	69
Capítulo III. Estado de la cuestión.....	71
<i>Revisión de fuentes</i>	71
<i>Primeras investigaciones</i>	71
Panorama por tipos de educación:.....	73
Tipos de violencia investigadas.....	75
Abordajes metodológicos y teóricos	77
Evaluación de programas para atender la violencia escolar	78
<i>Balance de la información</i>	79
<i>Preguntas de investigación</i>	80
Pregunta general.....	80
Preguntas específicas	80
<i>Objetivos</i>	80
Objetivo general	80
Objetivos específicos.....	80

Capítulo IV. Marco teórico.....	82
<i>Violencias</i>	82
Violencia en el contexto escolar.....	87
<i>Políticas públicas</i>	92
Diferencia entre política y políticas públicas.....	93
Diferencia entre políticas públicas, planes, estrategias y programas.....	101
Ciclo de las políticas públicas.....	102
Implementación de las políticas públicas.....	103
A manera de recapitulación sobre políticas.....	106
<i>Modelos en el proceso de implementación</i>	108
Variables en el modelo de Van Meter y Van Horn.....	109
<i>En resumen</i>	113
Capítulo V Metodología.....	115
<i>Diseño metodológico</i>	116
Postura onto- epistemológica.....	116
Enfoque.....	116
Diseño.....	117
Alcance de la investigación.....	119
Técnicas e instrumentos.....	120
<i>Trabajo de campo</i>	121
Escenarios.....	121
Muestra.....	123
Informantes.....	124
Almacenamiento de datos.....	125
Consideraciones éticas.....	126
<i>Análisis de datos</i>	126
Reducción del dato.....	127
Recursos analíticos y representación de los datos.....	128
Reorganización de los datos.....	130
<i>A manera de cierre</i>	134
Capítulo VI Hallazgos	137
<i>Iceberg de la violencia</i>	137
Violencia directa.....	137
Violencia estructural.....	148
Violencia cultural.....	154

<i>Del cielo de los proyectos a la realidad</i>	156
Acciones implementadas	157
Características de la institución.....	159
Comunicación	191
Conclusiones	213
<i>Breve recorrido de los capítulos</i>	213
<i>Principales hallazgos</i>	216
Violencia	216
Factores que favorecieron, obstaculizaron o que requieren consolidarse en la implementación	218
Orientaciones.....	220
<i>Aportes</i>	227
<i>Limitaciones de la investigación</i>	233
<i>Líneas futuras de investigación</i>	234
Referencias.....	237
Anexos	260
<i>Anexo A. Guion de preguntas para entrevista</i>	260
<i>Anexo B. Pilotaje</i>	264
Pertinencia de las Preguntas	266
Reflexiones finales	280
<i>Anexo C. Indicadores para determinar las Zonas de Atención Prioritaria (ZAP)</i>	282
<i>Anexo D. Proceso de elaboración de la cartografía</i>	284
<i>Anexo E. Consentimiento informado</i>	289

Índice de tablas

<i>Tabla 1 Grado de escolaridad a nivel municipal 2020. Morelos</i>	<i>42</i>
<i>Tabla 2 Matricula de estudiantes de tipo Media superior en los ciclos escolares de 2018-2019 hasta el ciclo 2020-2021</i>	<i>46</i>
<i>Tabla 3 Estudiantes, docentes y planteles de educación media superior por sostenimiento, control administrativo, tipo de institución y plantel, Morelos (2020-2021)</i>	<i>54</i>
<i>Tabla 4 Legislaciones estatales para la atención de la violencia escolar</i>	<i>57</i>
<i>Tabla 5 Expresiones de violencia escolar de acuerdo con la tipología de Galtung.....</i>	<i>89</i>
<i>Tabla 6 Propuesta de expresiones de violencia escolar a partir de la tipología de Galtung.....</i>	<i>91</i>
<i>Tabla 7 Resumen del perfil de los informantes.....</i>	<i>124</i>
<i>Tabla 8 Interpretación de las realidades fecundadas</i>	<i>134</i>
<i>Tabla 9 Matriz de orientaciones</i>	<i>225</i>
<i>Tabla 10 Propuesta de adaptación del modelo de Van Meter y Van Horn.....</i>	<i>229</i>
<i>Tabla 11 Comparación estructural de los subsistemas Leones (estatal) y Alebrijes (federal)</i>	<i>231</i>

Índice de figuras

<i>Figura 1 Grado de escolaridad a nivel municipal 2020. Morelos</i>	51
<i>Figura 2 Porcentaje de analfabetismo por grupos de edad</i>	52
<i>Figura 3 Porcentaje de población que no sabe leer ni escribir a nivel municipal 2020. Morelos</i>	52
<i>Figura 4 Porcentaje de asistencia escolar</i>	53
<i>Figura 5 Planteles públicos de Educación Media Superior por municipio</i>	55
<i>Figura 6 Triangulo de violencia de Galtung</i>	84
<i>Figura 7 Triangulo de actores</i>	97
<i>Figura 8 Diferencia entre políticas públicas y otros instrumentos gubernamentales</i> ...	102
<i>Figura 9 Modelo de Van Meter y Van Horn</i>	110
<i>Figura 10 Tipos de diseño de estudios de caso</i>	118
<i>Figura 11 Área de influencia de las Zonas de Atención Prioritarias (ZAP), en el estado de Morelos durante el ejercicio fiscal 2021-2022</i>	122
<i>Figura 12 Estructura general de una disyunción</i>	129
<i>Figura 13 Ejemplo de una disyunción</i>	129
<i>Figura 14 Representación de una estructura paralela</i>	130
<i>Figura 15 Representación de la estructura cruzada</i>	133
<i>Figura 16 Estructura cruzada onto-fenomenológica</i>	133
<i>Figura 17 Estructura paralela</i>	149
<i>Figura 18 Circulo vicioso de tensiones</i>	163
<i>Figura 19 Niveles jerárquicos en Leones</i>	178

Introducción

La novela *El hombre que fue jueves*, de G.K. Chesterton, puede interpretarse como una metáfora que permite comprender el funcionamiento simulado de algunas instituciones para cumplir sus funciones, alcanzar sus objetivos y responder a las necesidades y desafíos sociales presentes. En esta novela, un detective se infiltra en una supuesta organización anarquista y descubre que los presuntos conspiradores también son policías encubiertos. Así, lo que parecía una amenaza al orden se revela como una coreografía bien montada de papeles asumidos con tanta convicción que la apariencia termina por suplantar el propósito.

En una de las escenas de la novela, el personaje principal *Syme*, descubre que ciertas máscaras no solo esconden, sino que revelan. Este gesto literario describe el proceso de la presente investigación. Lo que al inicio permanencia invisible (como las tensiones y contradicciones) permitió descubrir la realidad de los planteles. Dicho de otra manera, fue necesario entrar en la penumbra del funcionamiento real para entender qué obstaculiza la atención a la violencia escolar, pero también para reconocer lo que posibilita, sostiene y abre caminos. Como en el disfraz chestertoniano, lo que parecía ocultar terminó por revelar, y en esa revelación se iluminó tanto la fragilidad como el potencial de la acción institucional.

Este guiño literario abre la puerta para adentrarnos a una de las problemáticas centrales de la política pública en educación: la simulación institucional. Porque en ocasiones, el verdadero desorden no es el caos visible, sino el orden que oculta el caos, y en México la atención a la violencia escolar no se fractura por falta de normatividad, sino por la implementación de múltiples programas, estrategias o acciones que se ejecutan sin antes transformar las condiciones estructurales que la originan.

Los protocolos y reportes cumplen con los requerimientos formales del deber ser, pero a menudo encubren —o más bien revelan— un trasfondo de precariedad, fragmentación y violencia institucional. Así, la burocracia educativa funciona como esa máscara que, lejos de disimular, hace visible la imposibilidad de cumplir con lo que se promete.

Las violencias escolares en los planteles siguen siendo un problema persistente aun y cuando existen diversos lineamientos y programas que buscan atenderlas y prevenirlas. Esta realidad, obligó a desplazar la mirada desde lo que se prescribe hacia lo que realmente ocurre en la vida cotidiana de las escuelas. Desde este enfoque, el propósito de este trabajo fue analizar la implementación de las acciones orientadas a atender la violencia escolar en instituciones públicas de Educación Media Superior del estado de Morelos durante el periodo 2018-2024, mediante un estudio de caso múltiple de predominio cualitativo.

Con ello, no solo se buscó describir la brecha entre la política diseñada y la práctica vivida, sino también identificar los elementos que podrían orientar la construcción de políticas futuras más viables, más sensibles al contexto y más capaces de transformar los escenarios de violencia que enfrentan los jóvenes. Es por ello por lo que la presente investigación se articula con el criterio de Responsabilidad Social de la Política Nacional de Evaluación del Aprendizaje en la Educación Superior (PNEAES).

La violencia escolar en México no es un fenómeno nuevo, pero su magnitud y complejidad se han intensificado. Se estima que cuatro de cada diez jóvenes de entre 15 y 17 años han experimentado o presenciado alguna forma de violencia escolar, y más de la mitad (57%) la justifica (Nares et al., 2019). Pero estas cifras, apenas capturan la superficie del problema. Las violencias escolares van más allá de las agresiones físicas o verbales; también existe en formas más invisibilizadas, por ejemplo, las violencias estructurales (desigualdad sistemática, exclusión de servicios básicos, precarización laboral) y violencias culturales normalizadas (minimización de problemas emocionales, estigmatización territorial, dinámicas institucionales excluyentes).

Además, el contexto mexicano añade una capa adicional de complejidad. Desde 2006, el país enfrenta niveles de violencia generalizada. La estrategia de seguridad conocida como "guerra contra el narcotráfico" desató una escalada de violencia que permeó todos los espacios sociales, incluidas las escuelas. En Morelos, estado que es el foco de esta investigación, la situación se agravó particularmente entre 2009 y 2011 con eventos críticos como la ejecución del narcotraficante Arturo Beltrán Leyva y el asesinato de Juan Francisco Sicilia Ortega, hijo del poeta Javier Sicilia. Estos "eventos

gatillo" no solo visibilizaron la crisis de seguridad, sino que presionaron a las autoridades educativas y gubernamentales a implementar estrategias de atención a la violencia escolar.

Por otra parte, esta investigación se centra específicamente en la Educación Media Superior (EMS), un nivel educativo que ha sido históricamente desatendido en la investigación sobre violencia escolar en México. Mientras que la producción académica sobre primaria y secundaria es relativamente abundante, los estudios sobre EMS son escasos a pesar de que los adolescentes de 15 a 18 años enfrentan vulnerabilidades específicas: mayor autonomía sin plena maduración emocional, exposición a violencia en el noviazgo, presión de pares, riesgos de reclutamiento por grupos delictivos, crisis de identidad, problemas de salud mental como depresión e ideación suicida.

Aunado a lo anterior la EMS en México se caracteriza por una heterogeneidad estructural: múltiples subsistemas (bachilleratos generales, tecnológicos, telebachilleratos, CECyTE, CONALEP, preparatorias universitarias, entre otros) con diferencias sustanciales en modelos pedagógicos, tipos de sostenimiento (federal, estatal, autónomo, particular), normativas internas, capacidades de gestión y recursos disponibles. Esta fragmentación representa un desafío adicional para la implementación de políticas públicas uniformes. Aunque la presidenta Claudia Sheinbaum tiene contemplado implementar solo un subsistema con dos modalidades General y Tecnológico.

Considerando este contexto, la pregunta central que orienta esta investigación fue: ¿Cómo se implementaron las acciones orientadas a atender la violencia escolar en instituciones públicas de Educación Media Superior durante el periodo 2018-2024?

Con la finalidad de dar respuesta al objetivo y a la pregunta de investigación, la tesis se estructuró en seis capítulos:

Capítulo I. Panorama Internacional y Nacional

Contextualiza la violencia escolar como fenómeno global y analiza las políticas implementadas en México durante los últimos tres sexenios (2006-2024), con énfasis particular en EMS. Revela cómo las estrategias se diseñaron desde enfoques de

seguridad pública y prevención del delito, con implicaciones significativas para el ámbito educativo.

Capítulo II. Panorama estatal

Presenta el contexto específico de Morelos: características sociodemográficas, situación de la EMS, marco legal estatal y un estudio exploratorio sobre las estrategias implementadas entre 2006-2018. Identifica los "eventos gatillo" que influyeron en la agenda de política educativa estatal.

Capítulo III. Estado del conocimiento

Revisa sistemáticamente la literatura sobre violencia escolar en México, identificando avances, vacíos y limitaciones. Demuestra la escasez de investigaciones cualitativas sobre implementación de políticas en EMS, justificando la pertinencia de esta investigación.

Capítulo IV. Marco teórico

Establece los fundamentos conceptuales: la tipología de violencias de Galtung (2003) (directa, estructural, cultural), el concepto de políticas públicas y sus diferencias con programas y estrategias, y el modelo de implementación de Van Meter y Van Horn, que luego se adapta al contexto mexicano.

Capítulo V. Metodología

Describe el diseño de investigación: postura onto-epistemológica interpretativa-holística, enfoque cualitativo, estudio de casos múltiples. Detalla las técnicas de recolección (entrevistas, análisis documental), estrategias de análisis (codificación temática, análisis estructural, razonamiento abductivo) y consideraciones éticas.

La selección de los casos de estudio en esta investigación no respondió a criterios de conveniencia o acceso, sino a una fundamentación empírica territorial. Se elaboró un mapa georreferenciado de reportes de violencia escolar en planteles de EMS en Morelos, herramienta que permitió identificar zonas de alta concentración del

fenómeno y seleccionar estratégicamente los casos representativos de contextos críticos.

Esta cartografía no solo justifica la elección de los subsistemas Leones y Alebrijes, sino que visibiliza la dimensión espacial de la violencia escolar: no se distribuye uniformemente, sino que se concentra territorialmente en función de variables socioeconómicas y presencia de violencia comunitaria. Además, esta herramienta tiene transferibilidad a otros contextos de investigación sobre fenómenos educativos con dimensión territorial: deserción escolar, trayectorias discontinuas, embarazo adolescente, entre otros. Por lo que representa un aporte concreto al campo de la metodología cualitativa donde la selección de casos frecuentemente se justifica de manera narrativa sin fundamentación empírica robusta.

Capítulo VI. Hallazgos

Presenta la evidencia empírica organizada en dos ejes: El iceberg de la violencia (directa, estructural, cultural) e Implementación de acciones, del cielo de los proyectos a la realidad. Sin pretender adelantar la totalidad de los resultados que se desarrollan extensamente en este capítulo, en concordancia con la perspectiva de Galtung (2003), esta investigación documentó que las violencias en los planteles de EMS no son fenómenos aislados sino estructuras interrelacionadas. Por cada manifestación de violencia directa visible (agresión física, insulto, ciberacoso) existen violencias estructurales invisibilizadas (desigualdad sistemática, negación de becas, sobrecarga laboral, abuso de poder) y violencias culturales normalizadas (minimización de problemas como "cosas de adolescentes", estigmatización territorial, dinámicas institucionales excluyentes).

Por otra parte, la comparación entre los subsistemas Leones y Alebrijes reveló que el fracaso o éxito de la implementación no radica en el diseño de los programas, sino en las condiciones estructurales que permiten —o impiden— que se vuelvan realidad. Factores como la comunicación, los recursos humanos y la actitud de los implementadores determinan si las acciones se vuelven un cumplimiento ceremonial o una apropiación contextualizada. Con ello se desplaza la narrativa tradicional que responsabiliza a docentes " como actores resistentes al cambio".

Aunque esta investigación partió del modelo clásico de implementación de Van Meter y Van Horn (1975), que identifica seis variables: estándares y objetivos, recursos, comunicación interorganizacional, características de las agencias implementadoras, condiciones económicas, sociales y políticas, y disposición de los implementadores. Al confrontar este marco con la evidencia empírica mexicana, su capacidad explicativa resultó limitada.

El modelo de Van Meter y Van Horn fue desarrollado en Estados Unidos durante la década de 1970, asumiendo contextos con: instituciones estables, recursos predecibles, sistemas burocráticos consolidados, Estado de derecho funcional, y ausencia de violencia generalizada. Ninguna de estas condiciones caracteriza el contexto mexicano actual

Por ello, esta investigación realizó una adaptación del modelo para capturar las especificidades estructurales que determinan el fracaso o éxito de las políticas en el contexto mexicano. En primer lugar, se reorganizaron sus seis variables en tres factores: Características del plantel, comunicación y actitud del implementador. En segundo lugar, esta investigación identificó una categoría analítica no contemplada en el modelo de Van Meter y Van Horn: la *postura neutralizada*. En donde los implementadores sí conocen las necesidades, sí tienen compromiso y sí intentan actuar, pero están estructuralmente impedidos de hacerlo efectivamente.

Esta categoría tiene transferibilidad más allá del contexto educativo. Puede aplicarse al análisis de cualquier política donde profesionales comprometidos enfrentan restricciones estructurales, por ejemplo: sistemas de salud colapsados, policías sin respaldo, trabajadores sociales sobrecargados. Es una contribución conceptual al campo de análisis de políticas públicas en contextos de precarización.

Esta adaptación no es solo un ajuste metodológico para esta tesis: es un llamado a construir modelos teóricos latinoamericanos de análisis de políticas públicas. Porque mientras los modelos del Norte global asumen que estos elementos son "distorsiones" del funcionamiento normal, para los países latinoamericanos se trata de condiciones estructurales que condicionan el éxito de la implementación.

Conclusiones

Las conclusiones sintetizan los hallazgos principales, exponen las contribuciones teóricas, metodológicas, empíricas y ético-legales de la investigación, formulan recomendaciones en tres niveles (mínimos no negociables, transformaciones estructurales, cambios paradigmáticos), al mismo tiempo reconocen las limitaciones y proponen líneas futuras de investigación.

Los hallazgos de esta investigación revelaron que el compromiso ya existe entre docentes y directivos, frecuentemente a niveles extraordinarios e insostenibles; los programas ya están diseñados; los marcos normativos ya están establecidos. Lo que sistemáticamente falta son las condiciones estructurales que hagan posible la efectividad: recursos humanos suficientes y especializados, financiamiento equitativo, protocolos con respaldo jurídico, gobernanza horizontal institucionalizada, comunicación oportuna y bidireccional, vinculación interinstitucional real.

Como en *El hombre que fue jueves*, la farsa no es producto de conspiradores maliciosos sino de una estructura que todos sostienen sin cuestionarla. ¿Por qué el Estado mexicano continúa diseñando acciones que sabe que no se pueden implementar y luego responsabiliza a quienes fracasan en lo imposible? Transformar las condiciones de implementación de políticas educativas no requiere nuevos programas, más protocolos o mayores exigencias a implementadores. Requiere decisión política para invertir en lo que ya sabemos que funciona, voluntad institucional para dejar de simular y empezar a transformar, y responsabilidad ética para reconocer que cada día sin condiciones adecuadas es un día más donde adolescentes enfrentan violencias sin atención efectiva y docentes trabajan en precarización estructural. El panorama es complejo y en ocasiones poco alentador, pero la investigación educativa aún tiene mucho por aportar. Retomando las palabras del escritor Javier Sicilia "...Las velas no se han apagado, la oscuridad no es absoluta".

Capítulo I. Panorama internacional y nacional

El presente capítulo aborda el panorama internacional y nacional de la violencia escolar. Se puntualiza que es un fenómeno que al relacionarse con otros elementos como la violencia familiar, los problemas socioemocionales, las condiciones políticas y la estructura del sistema educativo (por mencionar algunos elementos), se convierte en un problema sumamente complejo. Se exponen los diferentes mecanismos creados para su atención, así como los principales programas y estrategias nacionales implementadas con énfasis en Educación Media Superior (EMS). Además, se señala la urgencia de implementar políticas públicas que aborden las diferentes manifestaciones de violencia, incluyendo aquellas que pueden pasar desapercibidas o que se encuentran normalizadas.

Panorama internacional

Aproximación de la violencia escolar

La violencia escolar es un fenómeno ampliamente extendido a nivel internacional y afecta a un gran número de niños, niñas y adolescentes (NNA), y al personal docente. Sin embargo, hasta el momento no existe un consenso en su definición, debido a que sus manifestaciones son diversas. Esto ha llevado a conceptualizarla desde diversas perspectivas y áreas de conocimiento. Por ejemplo, para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se refiere a:

Todas las formas de violencia que dentro o fuera de las aulas, en los alrededores de las escuelas, en el camino hacia o desde la escuela, así como en línea y otros entornos digitales. La violencia escolar la padecen principalmente los educandos, y puede ser perpetrada por otros educandos, docentes u otras personas de la comunidad escolar (UNESCO, 2024a párr.1)

De manera sintética, esta definición sostiene que la violencia escolar trasciende las manifestaciones comúnmente asociadas al acoso y al ciberacoso, e incluye también expresiones externas como la violencia comunitaria o social —por ejemplo, peleas

entre grupos o conflictos armados—, las cuales pueden comprometer la seguridad de los entornos educativos y generar un clima generalizado de miedo. En otros informes, la UNESCO incluye la violencia institucional, la cual se produce cuando existen políticas discriminatorias o prácticas sesgadas en el sistema educativo, que perjudican desproporcionadamente a los estudiantes por motivos relacionados con el género, la discapacidad o su origen social. Este tipo de violencia a menudo queda invisibilizada, en gran medida porque termina siendo justificada o normalizada (UNESCO, 2024b)

Por lo tanto, para atender de manera integral la violencia escolar, es necesario reconocer los elementos culturales que contribuyen a su normalización. Aunque esto se profundiza en el capítulo tres, para efectos de este apartado resulta importante partir de una noción de definición de tal manera que permita comprender las cifras que se exponen a continuación, así como reconocer la importancia y la urgencia de atender esta problemática.

Algunas cifras

Se estima que, a nivel internacional, alrededor de 150 millones de estudiantes de entre 13 a 18 años experimentaron violencia entre pares en las escuelas y en las inmediaciones (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2018). Cada mes, uno de cada tres estudiantes es víctima de acoso escolar, mientras que uno de cada diez niños es afectado por el ciberacoso. Si bien estas cifras proporcionan un panorama de alguna manera es impreciso, debido a que violencias como la sexual o de género no siempre son denunciadas. Por el momento, los datos mundiales demuestran que una de cuatro mujeres jóvenes ha sufrido violencia por parte de su pareja antes de los 24 años, sugiriendo que existe este tipo de violencias en niños de edad escolar (UNESCO, 2024c).

Adicionalmente, las figuras de autoridad en las comunidades educativas, en ocasiones, pueden generar miedo entre los estudiantes cuando utilizan los castigos corporales como medida de disciplina. Este tipo de medidas incluyen el uso de la fuerza física (golpes con la mano u otros objetos, empujones, pellizcos, etc.,) hasta posturas que causan incomodidad o dolor (sin importar que este sea mínimo) en los estudiantes (UNICEF, s.f).

Aunque puede prevalecer la idea de que el uso de los castigos quedó en el pasado, lo cierto es que continúa siendo una realidad en diversos países. El informe de la UNICEF de 2018 reportó que cerca de 73 millones de niños en edad escolar vivían en países donde los castigos corporales no estaban totalmente prohibidos, quedando desprotegidos ante esta forma de violencia (UNICEF, 2022a). Más allá de la cifra, estos datos, proporcionan cierta idea sobre la asimetría de poder que prevalece entre el docente-alumno, pero, además, revela que se trata de una práctica aceptada y justificada en entorno para mantener el orden y la disciplina a tal punto que los docentes son incapaces de reconocerlas como actos violentos (UNESCO, 2023). Lo cual refleja la importancia de crear mecanismos que contemplen las expresiones más invisibilizadas de la violencia.

Por otra parte, es importante señalar que factores sociales como el género, orientación sexual, situación socioeconómica, discapacidad, color de piel, etnia, religión e ideología política aumentan la vulnerabilidad de ciertos grupos. Por ejemplo, mundialmente, el 42 % de los jóvenes con identidades y sexualidades no normativas son particularmente objeto de burlas, ridiculizaciones y amenazas en la escuela (UNESCO, 2024b). De manera similar, el 44 % de estudiantes con trastorno del espectro autista fueron víctimas de acoso escolar. Es decir, los alumnos con alguna discapacidad registran tasas de acoso desproporcionadamente más altas en comparación con estudiantes sin discapacidad (UNESCO, 2021).

No obstante, estos factores sociales a menudo se entrecruzan no como una suma aislada, sino como elementos que multiplican la desigualdad y la discriminación. Para aclarar este punto, se puede mencionar un estudio realizado en las zonas rurales de Estados Unidos, el cual mostró que las niñas con discapacidad tienen cuatro veces más probabilidades de sufrir acoso, mientras que la probabilidad en los niños con esta misma condición era de dos veces y media (Ibid.). Es decir, aunque ambos sufren este tipo de violencias se incrementa en función del género.

Esta realidad, nos lleva a considerar, la perspectiva de la interseccionalidad, que analiza las desigualdades educativas a partir de diversos factores sociales. Incluir esta perspectiva en el diseño de políticas educativas y estrategias es fundamental para garantizar que las medidas implementadas para prevenir la violencia escolar sean

inclusivas y efectivas, capaces de atender las distintas formas de vulnerabilidad que enfrentan los estudiantes.

Hasta momento, se ha puesto un énfasis en los NNA, no obstante, aunque es prioritario protegerlos de la violencia escolar, conviene recordar que los directivos, docentes y otros miembros del personal educativo también pueden padecerla. Si bien la disponibilidad de datos al respecto es menor en comparación con las cifras sobre los estudiantes, algunas investigaciones y encuestas nos brindan una aproximación sobre este fenómeno. Entre las violencias más frecuentes se encuentran: las agresiones físicas y verbales, chantajes, intimidaciones, amenazas, presiones laborales y robos (McMahon et al., 2014). Las cuales pueden ser perpetradas por alumnos, docentes, directivos y padres de familia.

A nivel internacional, se han elaborado tratados para la protección de cualquier forma de violencia, los cuales, de manera sintética se presentan a continuación.

Mecanismos para su atención

La Declaración Universal de Derechos Humanos, en 1948, marcó un antes y un después en la protección de los derechos humanos fundamentales (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948). Aunque no aborda de manera explícita la violencia escolar, establece principios que protegen contra toda forma de abuso y trato cruel, por ejemplo, el artículo cinco menciona: “Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes” (ONU, 1948. Artículo 5). Además, los derechos que protege como el derecho a la vida, a la seguridad y a la libertad, han sido fundamentales para el desarrollo de mecanismos destinados a prevenir, mitigar o erradicar la violencia en sus distintas expresiones.

Esto ha dado lugar a tratados más específicos como la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) en 1989. Se trata del instrumento internacional de carácter vinculante más importante en materia de protección de los NNA ya que los reconoce como sujetos de pleno derecho que por encontrarse en desarrollo requieren de medidas de protección especial (UNICEF, 2019). Entre los derechos que protege se encuentra el de una vida libre de violencia. Por ejemplo, el artículo 19 de la CDN menciona:

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo (UNICEF, 1989, Artículo 19).

Para comprender mejor este artículo es necesario analizarlo con algunas de las definiciones que propone el Comité de los Derechos del Niño. En primer lugar, por medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas se refiere a establecer normas que prohíban todas las formas de violencia y que garanticen el bienestar, la salud y el desarrollo del niño. Así como el establecimiento de programas sociales que permitan prevenir la violencia, identificarla, notificar a instituciones encargadas tanto de realizar la investigación correspondiente como proporcionar la asistencia adecuada tanto al niño como a quienes lo cuidan, en caso de que sufran algún tipo de violencia (ONU, 2011).

En segundo lugar, de acuerdo con el Comité de los Derechos del Niño, los cuidadores no solo abarcan al padre, madre o tutor, sino que, se extiende a los cuidadores temporales, es decir incluye a los cuidadores de niños empleados por los padres, el personal de las instituciones educativas, adultos responsables en los centros de salud y en los centros correccionales de menores (ONU, 2013, p. 1). Por lo tanto, las instituciones educativas tienen la responsabilidad de proteger a los niños de cualquier forma de violencia mientras se encuentren bajo su cuidado.

Un artículo de la CDN estrechamente relacionado con la violencia escolar es el 28, que establece:

Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención (UNICEF, 1989, Artículo 28, párr.2).

Aunque está establecido en la CDN, este derecho no está plenamente garantizado por los Estados. En algunos países, como se mencionó anteriormente, se justifican y aplican algunas expresiones de violencia bajo el pretexto de disciplina,

contradiendo los principios fundamentales de la Convención. Esta realidad, deja en evidencia la brecha existente entre lo establecido en los tratados internacionales y su cumplimiento. Además, refleja las dificultades que enfrentan los Estados para erradicar la violencia institucionalizada y arraigada dentro de sus sistemas educativos.

Panorama nacional

Ahora bien, en México, la violencia escolar es un problema grave que se presenta en las escuelas de todos los tipos de educación y en años recientes ha adquirido relevancia no solo por su incidencia sino también por las consecuencias que genera en las víctimas tanto físicas, emocionales, académicas y económicas. Aunque se trata un problema público y de interés en las agendas políticas (Saucedo & Guzmán, 2018), la información disponible es limitada lo que impide la creación de acciones contextualizadas (UNICEF, 2019).

De acuerdo con el Informe Anual de UNICEF (2019), la escuela en nuestro país es el segundo espacio más violento contra niños, niñas y adolescentes entre 12 y 17 años. En este espacio y en la vía pública suceden 8 de cada 10 agresiones, mientras que el hogar ocupa el tercer lugar. La Encuesta de Jóvenes en México (EJM) de 2019, señaló que cuatro de cada 10 jóvenes de entre 15 a 17 años, ha experimentado o presenciado alguna forma de violencia entre pares que puede ir desde burlas hasta el ciberacoso. Si esta situación ya es en sí preocupante, se suma que más de la mitad de los jóvenes (57%) justifica este tipo de violencia (Nares et al., 2019).

De manera similar, la Encuesta Nacional sobre la Discriminación (ENADIS) en 2022, reportó que tres de cada diez adolescentes de 12 a 17 años, se sintió acosado por algún compañero de la escuela y el 27% de los estudiantes, de este grupo etario, enfrentó algún acto de discriminación, entre los motivos más frecuentes fue al peso o estatura (13.2%), seguido por su forma de vestir o arreglo personal (9.8%) (INEGI, 2022). Por su parte, los docentes también han sido agredidos por los estudiantes y sus tutores, quienes, en algunos casos, tienen acceso a armas ya sea porque pertenecen a grupos policiacos o delictivos (Herrera et al., 2021; Maldonado 2021).

Aunque la frecuencia de tiroteos en las escuelas es menor en comparación con Estados Unidos, se han presentado algunos eventos en nuestro país como lo sucedido en una escuela secundaria del Estado de México, donde un alumno intentó dispararle a

su maestra (Milenio, 2023). Este tipo de situaciones, intensifican los debates sobre las medidas de seguridad que han sido implementadas por algunas instituciones, ya que estas además de proteger a los NNA y personal educativo, deben garantizar el respeto a sus derechos fundamentales (Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México [CDHCM], 2022).

Atención de la violencia escolar

La atención de la violencia escolar en México ha sido un desafío complejo debido factores como la alternancia política de los últimos años, la estructura del sistema educativo y el contexto de violencia generalizada que el país enfrenta desde hace más de dos décadas. Aunque la violencia en las escuelas no es un fenómeno reciente, a partir de los años noventa comenzaron a visibilizarse diversos casos de inseguridad en los planteles, lo que impulsó la creación de programas orientados a su prevención.

Entre las primeras medidas se encuentra el “Operativo Mochila”, implementado en 2001 durante el gobierno del Presidente Vicente Fox Quesada, a partir de constantes denuncias de los ciudadanos de la alcaldía de Iztapalapa sobre peleas entre los alumnos y pandillas; consumo de drogas dentro de las aulas; así como portación de armas y objetos considerados peligrosos. Con el paso del tiempo, extendió su cobertura a otras alcaldías del entonces Distrito Federal (ahora Ciudad de México), como: Coyoacán, Benito Juárez y Álvaro Obregón (Hernández, 2013).

Posteriormente, en 2004 se realizó una segunda versión del operativo denominándolo “Mochila Segura” a través del Programa Escuela Segura-Sendero Seguro, en planteles de educación secundaria. Su origen nuevamente se vinculó a un incidente ocurrido en Iztapalapa, cuando un estudiante ingresó un arma y lesionó accidentalmente a una compañera. A partir de ese suceso, el programa se aplicó en escuelas públicas y privadas de educación básica, con el propósito de impedir el ingreso de armas, drogas y otros objetos que representaran un riesgo para la comunidad escolar (Comisión de Educación, 2020).

Gobierno de Felipe de Jesús Calderón Hinojosa (2006-2012)

Durante el sexenio 2006-2012 correspondiente al periodo presidencial de Felipe de Jesús Calderón Hinojosa (FCH), el programa Mochila Segura continuó aplicándose; sin embargo, surgieron otro tipo acciones que no se pueden entender sin tomar en cuenta su estrategia para combatir el narcotráfico, la cual inició el 10 de diciembre de 2006 con un operativo realizado en Michoacán para desarticular el cartel llamado “La Familia Michoacana”. A partir de ese momento, se desplegaron operativos en otros estados del país mediante acciones coordinadas entre la policía y ejército. Con el tiempo adquirió un carácter nacional y se comenzó a utilizar el término de “Guerra contra el narcotráfico” porque implicaba la militarización de la seguridad pública y el combate frontal de los carteles del crimen organizado a pesar de que no hubo una declaratoria oficial (Zepeda, 2018).

Para Zepeda (2022), esta estrategia, generalizó y exacerbó la violencia en México como consecuencia del “efecto cucaracha”, que describe cómo las organizaciones criminales se extienden a otras ciudades cuando se captura o se ejecuta a su líder. Al desarticularse su estructura, los carteles suelen fragmentarse y dar origen a nuevos grupos criminales que compiten entre sí por el control de territorios, lo que alimenta un ciclo de violencia en donde se suman los enfrentamientos con las fuerzas militares y los internos.

Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012)

En este contexto, se derivaron diversas políticas y estrategias enfocadas a potenciar las capacidades del Estado en el combate y prevención de la delincuencia, especialmente en los jóvenes, así como en la reducción de consumo de drogas y otros delitos contra la integridad (Presidencia de la República, 2007). De este modo, la atención de la violencia escolar quedo incorporada dentro de las políticas de seguridad y de salud, establecidas en el Plan Nacional de Desarrollo (PND). documento fundamental en el que se definen los objetivos, estrategias y prioridades que orientan el desarrollo del país en cada administración presidencial. El objetivo 16 del PND de 2007-2012, planteaba:

Fomentar un mayor nivel de desarrollo y mejores condiciones de vida que prevengan conductas delictivas en las comunidades y espacios urbanos, y que garanticen a toda la población el goce de sus derechos y libertades (Presidencia del República, 2007, p.74)

Es decir, se planteó la eliminación de riesgos que favorecieran las conductas delictivas a través del incremento de oportunidades para el desarrollo. A partir de este objetivo, se derivaron cuatro estrategias, de las cuales una estaba dirigida específicamente al ámbito escolar. Esta buscaba:

Reforzar la seguridad y la cultura de prevención en las escuelas, con la participación de maestros, padres de familia y la comunidad, a fin de lograr escuelas seguras sin la amenaza de las drogas, priorizando las escuelas ubicadas en las zonas de mayor índice delictivo (Presidencia del República, 2007, p.75).

Entre las acciones realizadas para este fin, se intensificaron las campañas informativas sobre los efectos nocivos del consumo de drogas en la salud; se crearon programas para la detección anticipada de grupos en riesgo de cometer delitos; y se proporcionaron capacitaciones a maestros y padres de familia para enfrentar el problema de adicciones y la construcción de un entorno seguro (Presidencia del República, 2007).

Plan Sectorial de Seguridad Pública 2007-2012

En consonancia con el objetivo 16 del PND, el Plan Sectorial de Seguridad Pública 2007-2012, estableció la estrategia “Limpiemos México” conformada por tres programas: “Recuperación de espacios públicos para la convivencia social” “, “Salud sin Drogas” y Escuela Segura”. Su implementación se llevó a cabo en colaboración con las Secretarías de Educación Pública, Salud y Desarrollo Social (Secretaría de Seguridad Pública [SSP], 2007).

El programa “Recuperación de espacios públicos”, pretendió mejorar la convivencia, la cohesión social y la percepción de seguridad, a través de la rehabilitación de espacios en condición de deterioro o inseguridad. Priorizando aquellos que se encontraban en áreas con mayor densidad poblacional, altos índices de violencia, delincuencia y conductas antisociales. Aunque el programa no atendió directamente a la población estudiantil, las escuelas participaron de dos formas:

apoyando el uso de espacios rehabilitados, a través de la promoción de actividades físicas como la organización de torneos deportivos; y fomentando actividades de servicio social, en estudiantes de Educación Media Superior y Superior (SSP, 2007).

Por otra parte, el programa “Salud sin Drogas” tenía como objetivo:

Disminuir el uso, abuso y la dependencia, así como el impacto de las enfermedades y las lesiones que ocasionan en individuos, familias y comunidades, mediante intervenciones de tipo universal, selectivas e indicadas dirigidas a los diversos grupos de población. (Secretaría de Salud Pública [SSA], 2008, p.4)

Se estableció como meta “disminuir en 10% la prevalencia de consumo por primera vez, de drogas ilegales en la población de 12 a 17 años en el período 2007-2012” (SSA, 2008, p.17). Para ello se realizaron actividades en las escuelas que incluyeron campañas de prevención y realización de tamizajes para la detección temprana consumidores. Cabe mencionar que, si bien el consumo de drogas no se relaciona directamente con la violencia escolar puede potenciar las expresiones de esta (Carillo, 2015).

El “Programa Escuelas Seguras” (PES) fue el único que tuvo aplicación directa en las escuelas. Estaba dirigido a estudiantes de educación básica de las 32 entidades federativas, aunque priorizaba los planteles ubicados en los 150 municipios con alta incidencia delictiva. Tenía como finalidad:

Contribuir a mejorar la calidad educativa que se ofrecía a los alumnos de las escuelas públicas de educación básica mediante la gestión de ambientes escolares seguros (SEP, 2008).

Para conseguir el objetivo, se establecieron tres actividades:

- I. Realizar acciones de vinculación interinstitucional, incluyendo a la sociedad civil, para mejorar la seguridad en la escuela;
- II. Diseño y elaboración de materiales educativos acordes con el PES; y
- III. La promoción de acciones de capacitación a los actores educativos y a los integrantes de los Consejos Escolares de participación Social (CEPS),

en temas vinculados con la operación del PES y de seguridad escolar (SEP, 2008).

Como parte de las actividades para mejorar la seguridad en las escuelas, se retomó el operativo “Mochila Segura”. Si bien en la administración de Vicente Fox ya operaba en algunas instituciones de educación básica, como parte del PES en un inicio se aplicó únicamente en los estados de Baja California, Chihuahua, Distrito Federal, Guerrero, Jalisco, Estado de México, Michoacán, Sinaloa y Quintana Roo, en instituciones de educación básica. Posteriormente, se implementó en todos los estados. La implementación del programa recibió múltiples críticas, principalmente porque se ejecutaba incorrectamente. De acuerdo con los lineamientos la revisión de las mochilas debía ser realizada por los padres de familia y los docentes, sin embargo, en algunos estados, el operativo lo realizaron policías municipales y federales, acompañados con perros entrenados para la detección de drogas, así como por presidentes municipales, directores y supervisores. En el estado de Chihuahua, por ejemplo, las mochilas las examinaron exclusivamente agentes policiales (Hernández, 2013). Estas acciones fueron condenadas por padres de familia, autoridades escolares y otras instancias como la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) porque invadía la privacidad y criminalizaba a los estudiantes (Lazo, 2011; Zurita, 2014).

Además, tampoco cumplió con su objetivo, debido a que aquellos estudiantes que ingresaban drogas o cigarros no los guardaban en su mochila; como sabían que era lo único que revisaban, los portaban en su uniforme. Por lo tanto, los objetos decomisados generalmente se trataban de revistas, reproductores de música, tijeras, reglas de metal, pintura en aerosol, plumones de aceite, barajas, maquillaje y medicamentos (Furlán & Pasillas, 2019). A pesar de los cuestionamientos realizados al operativo desde su origen, en los sexenios subsecuentes se continuó implementando en los planteles de educación básica y en algunas instituciones de tipo Medio Superior, sin que exista evidencia de que se efectuaran cambios en los lineamientos de operación tomando en cuenta las recomendaciones de los investigadores y de la CNDH (Saucedo & Guzmán, 2018).

Gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018)

En 2012, con la llegada de Enrique Peña Nieto (EPN) a la presidencia, el Partido Revolucionario Institucional (PRI) regresó al poder ejecutivo federal después de dos sexenios encabezados por el Partido Acción Nacional (PAN), iniciados con Vicente Fox Quesada. En ese momento la situación de violencia en el país había escalado. En 2011, se registró la tasa de homicidios más alta por arma de fuego, con 24 víctimas por cada 100 000 habitantes (INEGI, 2019). En ese contexto, EPN planteó un cambio de estrategia orientada a la pacificación del país mediante un pacto social entre el Estado y la ciudadanía, con el fin de responder a los retos democráticos y de seguridad que enfrentaba el país (Presidencia de la República, 2013).

Por tal motivo, en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 se estableció la meta denominada “México en Paz”, que comprendía seis objetivos:

1. Promover y fortalecer la gobernabilidad democrática,
2. Garantizar la Seguridad Nacional,
3. Mejorar las condiciones de seguridad pública,
4. Garantizar un Sistema de Justicia Penal eficaz, expedito, imparcial y transparente,
5. Garantizar el respeto y protección de los derechos humanos y la erradicación de la discriminación y
6. Salvaguardar a la población, a sus bienes y a su entorno ante un desastre de origen natural o humano.

A diferencia del PND 2007-2012, el de 2013-2018 incorporó otras formas de violencia como la ejercida contra las mujeres, la violencia escolar y las violaciones a los derechos humanos, reconociendo que también requerían atención (Ibid.). A partir de estas metas se derivaron estrategias que se desarrollaron en los Programas Sectoriales de Gobernación y de Educación, vigentes durante el periodo 2013-2018 y descritos a continuación.

Programa Sectorial de Gobernación 2013-2018

EPN, con el propósito diferenciar su estrategia de seguridad respecto a la implementada por FCH, así como reforzar y facilitar la coordinación de los esfuerzos de seguridad llevados a cabo por los distintos niveles de gobierno, decidió desaparecer la

Secretaría de Seguridad Pública (Chabat, 2019). A partir de las reformas a Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, las funciones en materia de seguridad pública de la Policía Federal, así como del Sistema Penitenciario Federal y de Prevención del Delito, se le otorgaron a la Secretaría de Gobernación (DOF, 2013).

Por tal motivo, la Secretaría de Gobernación en línea con el eje “México en Paz”, estableció como objetivo mejorar las condiciones de seguridad pública, para ello, se encargó de diseñar un programa para la prevención de delitos, que atendiera las causas sociales pero que al mismo tiempo utilizara menos fuerza represiva (Chabat, 2019). De esta manera surge el Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia 2014-2018 (PNPSVD) y se creó, además, la Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana, institución encargada de implementar el PNPSVD (Hernández, 2020).

El objetivo del PNPSVD 2014-2018 fue reducir los factores de riesgo de la violencia y la delincuencia, en colaboración con los tres órdenes de gobierno, la sociedad civil organizada, el sector empresarial y académico; y la sociedad en general, través del fomento de acciones para mejorar el espacio individual y comunitario en sus diversos ámbitos. En esta acción, se coordinaron nueve secretarías de Estado —entre ellas la Secretaría de Educación Pública (SEP)—, a las que se les asignaron tareas específicas y ordenadas para evitar la duplicidad de funciones y poder alcanzar los objetivos propuestos (Gobierno de la República, 2014). La SEP tenía como tareas específicas reforzar la enseñanza de los valores cívicos y éticos; ampliar el Programa de Escuelas de Tiempo Completo y el acceso de jóvenes a bachillerato y la universidad; así como fortalecer la promoción de la cultura y deporte escolar.

Para desarrollar, el programa y sus estrategias, se identificaron los territorios y la población prioritaria (Gobierno de la República, 2015a). Los recursos fueron entregados a las entidades federativas, a través del Programa Nacional de Prevención del Delito (PRONAPRED) para su aplicación en los polígonos de intervención (Secretaría de Gobernación [SEGOB], 2018). Sin embargo, los mecanismos para la selección de los municipios beneficiarios no fueron claros y la información pública limitada, lo que imposibilitó replicar la metodología utilizada para corroborar si realmente estas demarcaciones requerían una atención prioritaria.

Por otra parte, los recursos designados al PRONAPRED disminuyeron significativamente a nivel nacional. Por ejemplo, en el estado de Nuevo León pasó de 136 millones de pesos en 2014 a 69 millones en 2016 (Sumano, 2023). En 2017, no se asignaron recursos, su implementación dependió de la “buena voluntad” de los gobiernos locales. En 2018, nuevamente recibió recursos, pero aún persistió el cuestionamiento sobre si realmente la prevención social de la violencia y la delincuencia fue un compromiso verdadero (Díaz & Jasso, 2019). En el capítulo dos, se muestra cómo se aplicó este programa en el estado de Morelos en el sector educativo, señalando sus limitaciones en el desarrollo de estrategias para atender la violencia escolar.

Programa Sectorial de Educación 2013-2018

En otro sentido, las acciones sobre violencia escolar en el Programa Sectorial de Educación (PSE), se encuentran contenidas en cinco de los seis objetivos que componen el documento. En Educación Media Superior, por ejemplo, se abordó desde las estrategias para disminuir el abandono escolar y fortalecer la educación integral. Las líneas de acción de estas estrategias tenían la intención de fomentar ambientes libres de violencia y propiciar la apreciación por las diversas expresiones de la cultura, el deporte, la sana convivencia y la no discriminación. Además, de impulsar la educación integral con actividades para contribuir a mejorar la salud física y mental.

Gran parte de estas acciones fueron dirigidas a educación básica y otras se plantearon desde la transversalidad en el apartado titulado “Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres “. En ellas se establecieron códigos de conducta en las escuelas para eliminar la violencia entre los estudiantes; la implementación de mecanismos para detectar y sancionar el maltrato docente; el establecimiento de una instancia para atender denuncias de maltrato, hostigamiento y acoso sexual en las escuelas; y la creación de mecanismos para detectar la violencia familiar y difundir sus consecuencias mediante campañas. Posteriormente se desarrollaron otras medidas y marcos normativos para la protección integral de NNA (SEP, 2013).

Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes

Un avance importante en nuestro país en materia de protección de los derechos de los NNA fue la aprobación de la Ley General de los Derechos de Niños, Niñas y

Adolescentes (LGDNNA), en 2014. Esta ley, se fundamenta en los estándares establecidos en los instrumentos internacionales de derechos humanos, sobre todo en los establecidos en la CDN. Para comprender la creación de la LGDNNA, es necesario considerar la Observación General No. 14 como un antecedente clave para su elaboración.

De manera general, esta Observación pretendía que los Estados Partes, respetaran el interés superior de la niñez y tomaran las medidas necesarias para su aplicación, por ejemplo: la aprobación de leyes, políticas, estrategias, programas, planes, presupuestos, iniciativas legislativas y presupuestarias; y directrices (ONU, 2013). Bajo estas recomendaciones, se crea la LGDNNA.

De manera sintética, esta ley tiene por objeto:

- Reconocer a los NNA como titulares de derecho
- Garantizar el pleno ejercicio, respeto, protección y promoción de los derechos humanos de los NNA
- Crear y regular la integración, organización y funcionamiento del Sistema Nacional de Protección Integral de los Derechos de NNA (SIPINNA)
- Establecer los principios rectores y criterios para orientar la política nacional en materia de derechos de NNA y las facultades, competencias, concurrencia y coordinación entre la federación y las entidades federativas, así como de los tres órdenes de gobierno.
- Establecer las bases generales para la participación de sectores público y privado para garantizar la protección y el ejercicio de sus derechos de los NNA (LGDNNA, 2014).

En cuanto a la atención de la violencia escolar, el artículo 59 menciona:

Sin perjuicio de lo dispuesto en otras disposiciones aplicables, las autoridades competentes llevarán a cabo las acciones necesarias para propiciar las condiciones idóneas para crear un ambiente libre de violencia en las instituciones educativas, en el que se fomente la convivencia armónica y el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes, incluyendo la creación de mecanismos de mediación permanentes donde participen quienes ejerzan la patria potestad o tutela. Para efectos del párrafo anterior, las autoridades federales, de las entidades federativas, municipales y de las

demarcaciones territoriales de la Ciudad de México, en el ámbito de sus respectivas competencias, y las instituciones académicas se coordinarán para:

- I. Diseñar estrategias y acciones para la detección temprana, contención, prevención y erradicación del acoso o la violencia escolar en todas sus manifestaciones, que contemplen la participación de los sectores público, privado y social, así como indicadores y mecanismos de seguimiento, evaluación y vigilancia;
- II. Desarrollar e implementar cursos de sensibilización y formación sobre igualdad de género, prevenir y atender los diferentes tipos de violencia y cultura de la paz, dirigidos a servidores públicos, personal administrativo y docente, para que a través de ellos se evite la reproducción de roles estereotipados de género y se impulse la igualdad sustantiva;
- III. Establecer mecanismos gratuitos de atención, asesoría, orientación y protección de niñas, niños y adolescentes involucrados en una situación de acoso o violencia escolar, y
- IV. Establecer y aplicar las sanciones que correspondan a las personas, responsables de centros de asistencia social, personal docente o servidores públicos que realicen, promuevan, propicien, toleren o no denuncien actos de acoso o violencia escolar, conforme a lo dispuesto en esta Ley y demás disposiciones aplicables. (LGDNNA, Art. 59)

Sin embargo, la LGDNNA no proporciona ninguna definición sobre violencia escolar, lo cual es una deficiencia importante de mencionar, porque, aunque se enuncien medidas, su aplicación queda limitada a la interpretación que cada uno realice sobre qué es la violencia escolar y qué situaciones o comportamientos requieren atención. Lo que, sin duda, genera inconsistencias tanto en el diseño políticas como en su implementación.

A partir de LGDNNA, se crea el Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA). Se trata de un órgano de decisión política, que analiza, define propone y articula las políticas públicas, normas institucionales, actores y acciones en los tres órdenes de gobierno, así como la articulación de los sistemas locales a través de los sistemas estatales. Está integrado por los representantes de los

Poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial de la federación y de las entidades federativas, así como miembros de la sociedad civil y NNA (LGDNNA, artículo 125).

Para hacer efectiva las propuestas del SIPINNA, se estableció el Programa Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (PRONAPINNA), el cual establece objetivos y estrategias para la atención de los problemas que afectan a los NNA, incluyendo la violencia escolar. Algunas de estas líneas de acción se mencionan a continuación:

- Promover una cultura de paz y de derechos de la infancia en el ámbito familiar, escolar, social y comunitario. 1.2.6
- Promover la educación estética como herramienta para erradicar la violencia contra niñas, niños y adolescentes. 1.3.3
- Promover la concientización para erradicar la práctica del castigo corporal, como forma de violencia contra niñas, niños y adolescentes 1.5.4.
- Fortalecer campañas de sensibilización entre niñas, niños y adolescentes, respecto a la igualdad sustantiva, diversidad y equidad social. 1.5.7
- Capacitar al servicio público sobre su responsabilidad de garantizar una vida libre de violencia a niñas, niños y adolescentes. 1.6.6
- Promover la detección y atención oportuna de trastornos mentales y el riesgo suicida en adolescentes. 2.1.3
- Garantizar que niñas, niños y adolescentes accedan en igualdad de condiciones, trato y oportunidades a la educación básica y media superior. 3.3.3
- Implementar acciones que contribuyan a erradicar los prejuicios, roles y estereotipos discriminatorios basados en la idea de la inferioridad. 3.3.7
- Fortalecer medidas para prevenir, atender y erradicar la discriminación múltiple de la que son objeto niñas, niños y adolescentes.
- Coordinar acciones contra delitos cibernéticos de mayor impacto que afecten a niñas, niños y adolescentes en sus derechos. 4.7.6
- Elaborar protocolos de actuación para prevenir, atender y canalizar casos de acoso o violencia escolar en todos los centros educativos en los que

asisten niñas, niños y adolescentes, a fin de contribuir a erradicar este fenómeno. 4.7.9. (PRONAPINNA, 2017, p.60-73)

El desarrollo de estas estrategias no involucra únicamente a la Secretaría de Educación Pública, sino que participan diversas instituciones gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil, empresarial y de la sociedad en general. Sin embargo, para que estas acciones se cumplan es fundamental que PRONAPINNA se consolide como una política de Estado, trascendiendo los periodos gubernamentales. De esta manera, se les daría continuidad a los esfuerzos iniciados y facilitaría la evaluación de su implementación, independientemente de los cambios en la administración pública. Esto sin duda es un gran reto para nuestro país.

Alianza Global para Poner Fin a la Violencia contra la Niñez

Otra medida importante durante el gobierno de EPN, fue sumarse a la Alianza Global para poner fin a la violencia contra la niñez, impulsada por la UNICEF. Se trata de una iniciativa promovida por distintos países, organismos internacionales y la sociedad civil, en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Tiene como objetivo que los países participantes se comprometan a implementar, de manera prioritaria y urgente, acciones concretas que visibilicen, prevengan, atiendan y eliminen la violencia contra niñas, niños y adolescentes. (SIPINNA, 2017, p.1)

Para ello, la Alianza Global definió cuatro prioridades estratégicas:

- Capacidad de implementación de leyes y políticas
- Servicios de atención y respuesta
- Datos e Indicadores
- Entornos seguros (Gobierno de la República, 2015b, p.5)

En este contexto, se elaboró un plan de acción para el periodo 2017-2018, estaba alineado con los ODS, particularmente con el Objetivo 5 “*Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas*”; y el Objetivo 16 “*Paz, Justicia e Instituciones sólidas*”, especialmente con la Meta 16.2, relativa a la prevención y combate contra todas las formas de violencia contra niñas, niños y adolescentes (ONU, 2016); y la CDN. Además, a nivel nacional, el plan se estructuró en torno al PND de 2013-2018; y el PRONAPINNA.

La metodología del Plan de Acción está basada en siete estrategias que conforman el acrónimo INSPIRE:

Implementación y cumplimiento de las leyes:

Normas y valores;

Seguridad en el entorno;

Padres, madres y cuidadores reciben apoyo;

Ingresos y fortalecimiento económico;

Respuesta de los servicios de atención y apoyo; y

Educación y habilidades para la vida. (Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2017, p.3)

Cada país está llamado a adaptar el contenido de las estrategias a sus condiciones particulares y ejecutarlas con sus propias estructuras. Aunque no es obligatorio incluir las siete estrategias, México decidió implementarlas todas, demostrando un gran compromiso con la iniciativa. No obstante, esta decisión también fue ambiciosa y representa un gran reto, ya que exige una sólida articulación entre las acciones y las instituciones participantes para garantizar una ejecución efectiva.

Cabe señalar que INSPIRE aborda las distintas manifestaciones de violencia hacia la niñez, partiendo del concepto propuesto por el Comité de los Derechos del Niño en la Observación General No. 13 que se refiere a: *“toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual”* (ONU, 2011). Aunque no hay definición explícita de violencia escolar dentro del Plan esta se atendió a partir de la estrategia *Educación y habilidades para la vida*, cuyo objetivo es:

Aumentar el acceso de los niños y las niñas a una educación que sea más eficaz y equitativa en cuanto al género, el aprendizaje social y emocional, y la adquisición de aptitudes para la vida, así como garantizar que los entornos escolares sean seguros y propicios (OPS, 2017, p.66).

Para tal fin se definieron tres acciones: El Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) (dirigido a instituciones públicas de educación básica), el Programa Construye-T y el Sistema de Alerta Temprana (SisAT), ambos dirigidos a educación

media superior (EMS). Estas acciones estaban orientadas a prevenir la violencia, generar una cultura de paz, la resolución de conflictos de manera pacífica, el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales para mejorar el logro académico y evitar la deserción escolar. Si bien estos programas fueron implementados antes de la Alianza Global, se esperaba ampliar su cobertura en el periodo 2017-2018 a 70,000 escuelas de educación básica y en todos los planteles de EMS (Gobierno de la República, 2015b).

Por otra parte, una de las estrategias transversales era contar con información clara y actualizada sobre todo forma de violencia. Desde el 2017 reconocían los vacíos existentes en la información, sin embargo, estas deficiencias aún persisten pues la información pública disponible es limitada, metodológicamente inconsistente y dispersa (UNICEF, 2019. p.23)

Esta falta de información, además de incumplir con los objetivos de la Alianza y del SIPINNA, dificulta creación de políticas públicas que atiendan la violencia escolar. Aunado a lo anterior, también un obstáculo para las investigaciones sobre los tipos de violencia contra NNA; las causas y consecuencias; así como el impacto de las políticas públicas orientadas a la prevención y atención de violencia escolar. Paradójicamente, la línea de acción 30 del Plan de Acción de 2017-2018 planteaba el fortalecimiento de la investigación académica para visibilizar la violencia, generar alternativas de solución pero que además tuvieran un impacto en el diseño de políticas públicas para la atención de este fenómeno.

Gobierno de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024)

En 2018, asumió la presidencia Andrés Manuel López Obrador (AMLO), representando al partido Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA). Desde el inicio de su mandato, aseguró que su gestión conllevaría un cambio profundo y radical en el país, al que denominó “la Cuarta Transformación de la vida pública de México” (4T). Mientras que Felipe Calderón inició su mandato con un combate frontal al narcotráfico y Peña Nieto prometió la pacificación del país, López Obrador estableció como prioridad la atención a la pobreza y a los problemas estructurales, bajo el lema “Por el bien de todos, primero los pobres” (Presidencia del República, 2019). Con esta frase, de tono populista, buscó proyectar la imagen de un movimiento social orientado a

mejorar las condiciones de los sectores más vulnerables, en oposición al modelo neoliberal. Bajo esta lógica, en distintos momentos de su campaña y cuando asumió el cargo, anunció (al igual que Peña Nieto) un cambio de estrategia en materia de seguridad, con su famosa frase “abrazos, no balazos” con la que planteó la desmilitarización del país (Correa, 2021). Además, comunicó que los homicidios se reducirían entre 30 y 50% durante los tres primeros años de su administración (Páramo, 2018); no obstante, estas cifras tuvieron que ajustarse. Alfredo Durazo, entonces titular de la Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana del Poder Ejecutivo Federal, reconoció que no era posible alcanzar esos porcentajes dada la complejidad del problema. Por lo tanto, al igual que en los gobiernos anteriores, se continuó utilizando la fuerza militar para combatirlo (Serrano, 2019).

Esta decisión probablemente estuvo influenciada por la diversificación de las actividades criminales de los carteles que no se limitan a la venta exclusiva de drogas, sino que, realizan otras como el cobro de derecho de piso; el amplio acceso a armas de alto calibre y la participación de personal con entrenamiento militar (Correa, 2021). Aunque en su discurso continuó empleando la frase “abrazos no balazos” como síntesis de su política de seguridad (Belmont, 2018).

En este contexto, una de sus acciones clave en su política de seguridad fue la creación de la Guardia Nacional el 26 de marzo de 2019 (DOF, 2019). Sin embargo, este organismo fue muy criticado por los opositores políticos, la sociedad civil organizada y algunos organismos internacionales como Amnistía Internacional, porque lo consideraron una amenaza a los derechos humanos y una acción que no fortalecía a los policías estatales y municipales (Serrano, 2019).

Plan Nacional de Desarrollo (2019-2024)

En cuando a los programas o estrategias para atender la violencia escolar en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 no existieron programas concretos, sino que estas estrategias quedaron en manos de los gobiernos estatales. Una de las medidas relacionada indirectamente con la violencia escolar fue el programa de becas dirigida a los jóvenes de EMS descrita en el eje rector “No puede haber paz sin justicia”, el cual mencionaba lo siguiente:

[...] Estamos aplicando ya un nuevo paradigma en materia de paz y seguridad que se plantea como prioridades restarle base social a la criminalidad mediante la incorporación masiva de jóvenes al estudio y al trabajo para apartarlos de conductas antisociales; recuperación del principio de reinserción social; fin de la "guerra contra las drogas" y adopción de una estrategia de prevención y tratamiento de adicciones [...] (Presidencia del República, 2019, p.4)

En las acciones concretas, se describió la beca Benito Juárez García como un programa Nacional de Becas dirigido a niños y jóvenes en situación de pobreza extrema, inscritos en una institución pública de educación Básica, Media Superior y Superior. El apoyo se limitó a una beca por familia y constaba de \$800 pesos bimestrales (Ibid.). Llama la atención que, a diferencia de sus predecesores, el PND 2019-2024 no incluyó medidas específicas para la protección de NNA, frente a cualquier tipo de violencia, en su lugar, hay una tendencia clara hacia la implementación de programas sociales.

Programa Sectorial de Educación 2020-2024

Por otra parte, el Programa Sectorial de Educación, en el objetivo prioritario 4. Generar entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, específicamente en la estrategia 4.4. Propiciar la transformación de las escuelas en comunidades educativas para el aprendizaje y la reconstrucción del tejido social, se incluyen algunas acciones puntuales relacionadas con la violencia escolar, entre ellas:

- Apoyar al personal docente y directivo a generar y mantener un ambiente de disciplina y respeto a las reglas dentro del aula.
- Fomentar acciones que promuevan valores como la tolerancia y la solidaridad para crear un ambiente de convivencia sano y libre de violencia.
- Asegurar la aplicación de mecanismos con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género para la prevención, detección y actuación oportuna en casos de maltrato, acoso y violencia escolar y en la escuela, así como el registro de las incidencias que se presenten en la escuela.

- Realizar acciones, actividades y eventos para fortalecer el vínculo de las escuelas con su entorno, con atención a las comunidades con mayor rezago social, marginación y violencia (SEP, 2020).

Cabe resaltar que el PSE de 2020-2024, no contempló ninguna acción dirigida a la prevención y atención del ciberacoso, aunque en los últimos años ha cobrado relevancia por la facilidad en el acceso a distintas redes sociales que, sin la debida supervisión, ponen en riesgo a los NNA. De acuerdo con el Módulo sobre ciberacoso (MOCIBA) del INEGI, en 2020 el 21 % los NNA mayores de doce años fueron víctima de ciberacoso (INEGI, 2020).

Continuidad en programas de atención a la violencia escolar

A pesar de la radicalidad en los discursos de AMLO, varios programas establecidos en administraciones anteriores se continuaron implementando, por ejemplo, los programas Construye-T, Tutorías y el controvertido Operativo Mochila Segura.

Si bien la LGDNNA, significó un avance normativo en materia de protección de los derechos humanos de Niños, Niñas y Adolescentes (NNA), al igual que en los gobiernos anteriores, el Operativo Mochila Segura, se continuó realizando sin cambios en su operación. Por ello, la Comisión Nacional de Derechos Humanos en 2019, solicitó atender las observaciones del SIPINNA, para determinar si era conveniente continuar realizando estos operativos. Se solicitaba que estos se aplicaran como medida de protección y cuidado en favor de NNA bajo el enfoque de los Derechos humanos y privilegiando el interés superior de la niñez (CNDH 2019).

La Recomendación 48/2019 derivó en que el operativo dejara de aplicarse únicamente en la Ciudad de México, donde la Autoridad Educativa Federal suspendió su implementación desde agosto de 2019. Sin embargo, al no tratarse de una política federal ni contar con un marco normativo nacional, el operativo continuó aplicándose en diversas entidades del país —como Tamaulipas, Coahuila, Jalisco y el Estado de México.

Esto ocasionó que otras instancias también se pronunciaran en contra del Operativo Mochila, tal es el caso de la Iglesia Católica. La Conferencia del Episcopado Mexicano (CEM) a través de su presidente Monseñor Rogelio Cabrera pidió a las

autoridades evitar el uso de agentes policiacos, perros entrenados o arcos detectores de armas, en las escuelas, argumentado que estas medidas no son pedagógicamente correctas (Proceso, 2020).

Posteriormente, el 10 de febrero de 2022, la Suprema Corte de Justicia de la Nación publicó una tesis en la que determinó que, si bien el Operativo Mochila Segura era inconstitucional debido a la ausencia de un marco legal que regulara su implementación, esto no impide que se continúe realizando siempre y cuando las revisiones sean consensuadas y tanto padres de familia como educandos expresen su consentimiento de manera libre e informada (Suprema Corte de Justicia de la Nación [SCJN], 2022).

Por tal motivo, la revisión de mochilas continúa realizándose en algunas escuelas de educación básica y media superior, cuando es solicitado por las autoridades educativas o padres de familia, con la finalidad de mitigar posibles riesgos de seguridad en los planteles.

Educación Media Superior

Hasta el momento, se describieron las acciones realizadas a nivel internacional y en los tres últimos sexenios presidenciales de México para atender la violencia escolar. No obstante, la población objetivo, aunque se trata de NNA es distinta porque se encuentran en distintos momentos de formación. En nuestro país, de acuerdo con Ley General de Educación [L.G.E.] (2019), el sistema educativo está organizado en tipos, niveles, modalidades y opciones educativas, conforme a lo siguiente:

- I. Tipos, los de educación básica, medio superior y superior;
- II. Niveles:
 - a) **Educación básica:** primaria y secundaria
 - b) **Educación media superior:** bachillerato, profesional técnico bachiller y sus equivalentes; así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes.
 - c) **Educación superior:** licenciatura, especialidad, maestría y doctorado.
- III. Modalidades, la escolarizada, no escolarizada y mixta, y

- IV. Opciones educativas, las que se determinen para cada nivel educativo en los términos de esta Ley y las disposiciones que de ella deriven, entre las que se encuentran la educación abierta y a distancia.

Aclarado este punto, es posible mencionar que, en el campo de la investigación educativa, los trabajos sobre la evaluación de políticas, programas y estrategias que promueven los espacios educativos libres de violencia, son escasas, sobre todo en educación media superior (EMS) (Furlán & Spitzer, 2013). El tipo de problemas que aborda este campo, la heterogeneidad de subsistemas de EMS, la multiplicidad de actores que intervienen y las diversas transformaciones en su estructura, contenidos, objetivos educativos y hasta la obligatoriedad (Martínez & de Ibarrola, 2021), han dificultado su análisis. Esta complejidad quizá es la responsable de que existan pocas investigaciones en EMS en comparación con educación básica (Prieto & Carillo, 2017).

Con la finalidad de comprender el contexto donde se han implementado las políticas educativas actuales, se ofrecer un breve panorama de la evolución de la EMS.

Estructura de EMS

La EMS, es el producto de un desarrollo fragmentado y desvinculado, que a falta de una autoridad rectora que estableciera normas y criterios generales, las entidades federativas establecieron sus propias reglas para atender a este tipo de educación, originando no solamente una diversidad administrativa sino también curricular de calidad desigual (Auditoría Superior de la Federación [ASF], 2017).

El Programa Nacional de Educación 2001-2006, reconoció la complejidad de la EMS debido a su diversificación y a la falta de mecanismos de coordinación y planeación. Para abordar las deficiencias, en 2002 la Secretaría de Educación Pública inició con un proceso de reestructuración que concluyó con la creación de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), al entrar en vigor el Reglamento Interno de la SEP publicado el 31 de enero de 2005 (Ibid.).

La SEMS se encarga de definir estándares y directrices para la planificación, estructuración y evaluación tanto de la parte académica como administrativa de la EMS en sus diversas modalidades, pretendiendo enfocarse en la importancia de la equidad y la calidad, aplicando estas políticas a nivel federal y estatal (SEP, 2015).

Actualmente la EMS, se organiza en tres grandes modelos: bachillerato general, bachillerato tecnológico y el profesional técnico (ver Tabla 1). A su vez, los modelos de bachillerato se imparten en las modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta (L.G.E., 2019). Las instituciones que imparten EMS de acuerdo con control administrativo y presupuestal se agrupan en:

- Centralizadas del gobierno federal
- Descentralizadas del gobierno federal
- Descentralizadas de las entidades federativas
- Centralizadas de las entidades federativas
- Autónomas
- Subsidiadas (financiamiento mixto)
- y Privadas

Todas ellas están organizadas a su vez en 33 subsistemas que pertenecen a las Direcciones Generales de: Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (UEMSTAyCM), Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios (UEMSTIS), Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT) y la Dirección General de Bachillerato (DGB); así como tres coordinaciones sectoriales: Coordinación Sectorial de Planeación y Administración, Coordinación Sectorial de Personal y la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (COSFAC) (SEP, 2017).

Después de ser creada la SEMS, en 2008 surgió la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS), que buscaba mejorar la pertinencia y relevancia de los planes de estudio, creando así el Sistema Nacional de Bachilleratos (SNB). Ambas acciones lograron el consenso de las competencias y en el perfil del egresado de EMS (DOF, 2008), los acuerdos jurídicos y las orientaciones psicopedagógicas pertinentes para lograr la reorganización y mejora de la calidad en los distintos subsistemas de EMS (INEE, 2016).

La reforma se compuso de cuatro ejes: 1) construcción e implantación de un Marco Curricular Común (MCC); 2) definición y regulación de las distintas modalidades de la oferta educativa de la EMS; 3) instrumentación de mecanismos de gestión para

un tránsito adecuado de la reforma; y, 4) un modelo de certificación de los egresados del SNB (INEE, 2013).

Tabla 1

Modalidades de Educación Media Superior

Modalidad	Modelo	Características
Bachillerato escolarizado	Bachillerato general	Se cursa las materias de tronco común más una modalidad propedéutica, las cuales preparan para continuar los estudios en Educación Superior para una licenciatura o ingeniería. Durante el ciclo escolar 2021-2022 concentró el 62 % de la matrícula.
	Bachillerato tecnológico	Cuenta con la modalidad bivalente. Las materias que cursar son prácticamente las mismas que en el bachillerato general, preparando al alumno para su ingreso en el nivel universitario; además, las materias tecnológicas capacitan al alumno en los campos, industrial, agropecuario, pesquero o forestal. Concentra el 37 % de la matrícula.
Bachillerato no escolarizado	Certificación por evaluaciones parciales	Se ofrece a la población que no puede continuar o concluir este nivel de formación. La duración puede ser de 24 meses si se cursa en el Colegio de Bachilleres, o bien el alumno puede elegir su trayectoria curricular y el tiempo que le dedicará al estudio, si la cursa en la Preparatoria Abierta de la Dirección General de Bachillerato (DGB).
	Distancia	Se imparte totalmente en línea, ofrece el apoyo de docentes y capacitadores. Tiene una duración de hasta 2 años y 4 meses. Los mexicanos que radican en el extranjero pueden culminar sus estudios en esta opción.
	Bachillerato Mixto	Permite la combinación de diversas actividades de los alumnos, Esta opción se ofrece en escuelas como: el Centro Multimodal de Estudios Científicos del Mar y Aguas Continentales (CMM), Bachillerato Tecnológico Autoplaneado (DTA), Bachillerato Tecnológico Agropecuario (SAETA), y las instituciones incorporadas al Modelo Mexicano de Formación Dual (MMFD).

Nota: Elaboración propia a partir de SEP (2017) Reforma Integral de Educación Media Superior.

Programas y estrategias derivados de la RIEMS.

A partir de la implementación de la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS), se produjeron una serie de cambios en EMS, de los cuales surgieron programas y estrategias con el objetivo de disminuir el abandono escolar, sin embargo, de manera indirecta atendieron la violencia escolar dado que algunos programas brindaban apoyo socioemocional a los jóvenes y promovían la convivencia (INEE, 2016). También, mediante los programas de becas y la asignación de recursos para el mejoramiento de la infraestructura escolar, se atendió la violencia debido a que esta no solo se limita a las agresiones físicas, verbales y psicológicas (violencia directa), sino que también ocurren otros tipos como la patrimonial, la económica y social (violencia estructural) (SEP, 2016).

En el ciclo escolar 2008-2009 surgió el programa “Construye T” en colaboración con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], la UNICEF y posteriormente, la UNESCO (PNUD, 2015). Fue implementado en 1,116 escuelas federales y 500 estatales con la finalidad de cubrir entre ambas modalidades las 32 entidades del país. Con el paso del tiempo se fueron adhiriendo más planteles hasta alcanzar en 2011 un total de 1,731 planteles (INEE, 2016).

Originalmente este programa fue creado para reducir el abandono escolar en el tipo medio superior a partir de actividades encaminadas a que los jóvenes desarrollaran su proyecto de vida y evitar conductas de riesgo. Sin embargo, en 2014 se rediseñó el programa para proporcionar una educación integral y de esta manera contribuir al desarrollo socioemocional de los jóvenes, mejorar el ambiente escolar y prevenir conductas de riesgo. Así lo establecía su objetivo: “Fortalecer las capacidades de la escuela para desarrollar habilidades socioemocionales en las y los jóvenes, y así mejorar el ambiente escolar” (SEMS, 2019, p.1).

Del 2011 hasta el 2012, se puso en marcha la estrategia “Programa Síguele, caminemos juntos. Acompañamiento Integral para jóvenes de Educación Media Superior” el cual incluía seis dimensiones con el fin de atender la multidimensionalidad de la deserción escolar, las cuales son: Sistema de Alerta Temprana, Sistema Nacional de Tutorías Académicas, Programa de Orientación Vocacional, Construye-T, Programa de Becas y Programa de fomento a la lectura. El Sistema de Alerta Temprana permitía

detectar los alumnos en riesgo de abandonar sus estudios. Una vez detectados, a través del Programa de Tutorías Académicas se les brindaba acompañamiento y con el programa Construye-T se proporcionaba apoyo psicoemocional.

También, a través del programa de orientación vocacional se ponía a disposición la información de la oferta educativa de la EMS y de la Educación Superior. Por su parte, las becas apoyaban económicamente a los alumnos menos favorecidos. Con el Programa de Fomento a la Lectura, además de fortalecer e impulsar la lectura en los jóvenes, se proponía propiciar la participación de los padres de familia y tutores (INEE, 2016; Miranda, 2018).

Obligatoriedad de la EMS.

En 2012, se establece la obligatoriedad de la Educación Media Superior con la finalidad de consolidar los avances de la Reforma planteada durante el sexenio de Felipe de Jesús Calderón Hinojosa (2006-2012), e impactar positivamente con la reducción del abandono escolar. Lo que llevó a reformar el párrafo primero, el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos para quedar como sigue:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios -impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [C.P.E.U.M.], 2012, art. 3).

[...] c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos. (C.P.E.U.M., 2012, art. 3).

Fracción V: Además de impartir la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos incluyendo la educación inicial y a la educación superior necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y

tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura. (C.P.E.U.M., 2012, art. 3).

Y la fracción I del artículo 31:

“I. Hacer que sus hijos o pupilos concurren a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación preescolar, primaria, secundaria, media superior y reciban la militar, en los términos que establezca la ley.” (C.P.E.U.M., 2012, art. 31).

Con la declaración de obligatoriedad de EMS, se pretendió generalizar el acceso y la permanencia de los estudiantes hasta que concluyeran su formación y que adquirieran los conocimientos y habilidades que les permitieran ingresar al nivel superior o bien incorporarse al mercado laboral (ASF, 2017). Así se estableció la meta de lograr la cobertura total de la EMS en el ciclo escolar 2021-2022, con la concurrencia presupuestal de la Federación y de las Entidades Federativas.

Los posteriores gobiernos asumieron la tarea de alcanzar la cobertura nacional. Durante el periodo 2012-2018 siendo el Presidente de la República Enrique Peña Nieto se impulsó la Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) y se aumentó el número de Telebachilleratos Estatales y Telebachilleratos Comunitarios (Martínez & de Ibarrola, 2021).

Estas estrategias, lograron incrementar la cobertura en EMS, no obstante, la meta de alcanzar la cobertura total propuesta en el 2012 no se alcanzó en el tiempo establecido dado que en el ciclo escolar 2020-2021 la cobertura en EMS fue de 78.4% (Tabla 2). Además, de acuerdo con los indicadores de Sistema Educativo Nacional (SEN), desde el ciclo escolar 2018-2019 hasta 2021-2022 se observó una disminución en el porcentaje de cobertura de 5.8 puntos (Centro de Estudios de Finanzas Públicas [CEFP], 2023). Estas cifras corresponden a la tasa de neta de cobertura, que refleja el número de personas inscritas en un sistema, que tienen la edad normativa para cursarlo y que efectivamente se encuentran cursándolo (Mendoza, 2018).

Es importante mencionar que el incremento de la cobertura de la EMS no se reduce a una cuestión de números, sino que se trata de brindarles la oportunidad a los jóvenes de ingresar al nivel superior o bien incorporarse al mercado laboral. De no contar con estas oportunidades, los adolescentes en un contexto violento como el de

nuestro país, son vulnerables a relacionarse con el crimen organizado (De Hoyos et al., 2016).

Tabla 2

Matricula de estudiantes de tipo Medio superior en los ciclos escolares de 2018-2019 hasta el ciclo 2020-2021

Modelo	Ciclo Escolar				Diferencia entre los ciclos 2019-2022 y 2018-2019
	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	
Profesional Técnico	62,396	60,672	52,890	51,012	- 11,384
Bachillerato General	3,653,977	3,616,398	3,459,233	3,381,098	- 272,879
Bachillerato Tecnológico	1,891,847	1,867,538	1,841,376	1,798,484	- 93,363
Total	5,608,220	5,544,608	5,353,499	5,230,594	- 377,626
Cobertura educativa	84.20%	83.20%	80.20%	78.40%	- 5.8 %

*Escolarizada y no escolarizada.

Nota: Tomado de Centro de Estudios de Finanzas Públicas [CEFP] (2023)

Reforma Educativa de 2019

Posteriormente, durante el sexenio del presidente Andrés Manuel López Obrador fueron modificados constitucionalmente los artículos 3°, 31° y 71°, con la finalidad de reorientar el Sistema Educativo Nacional desde un enfoque de derechos humanos e igualdad sustantiva (Ávila et al., 2021). Esta acción fue llamada “La Nueva Escuela Mexicana” (NEM), que pretendía garantizar el acceso a la educación, la permanencia y el egreso con los aprendizajes establecidos, además de formar a los estudiantes en cultura de paz. Al menos así se menciona en la Ley General de Educación:

Formar a los educandos en la cultura de la paz, el respeto, la tolerancia, los valores democráticos que favorezcan el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permitan la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias (L.G.E., 2019, art.15)

La NEM se comenzó a implementar en los planteles a partir del ciclo escolar 2021-2022. Por lo tanto, las investigaciones sobre la construcción de la paz en EMS aún son incipientes; sin embargo, sugieren que representa un gran reto a superar, ya que existe una brecha entre el discurso y la práctica. Entre los desafíos que se presentan son: el desarrollo de estrategias efectivas para implementar la educación por la paz y la resolución de conflictos a través de la no violencia; la deficiente comunicación entre los diversos integrantes de la comunidad educativa, incluyendo a los padres de familia; la falta de acciones coordinadas entre los subsistemas, dada su heterogeneidad; la falta de medidas que consideren las características contextuales de los subsistemas y planteles; la asignación de recursos financieros, humanos y materiales para la implementación; así como la formación y capacitación de los docentes en temas como marcos legales, cultura de paz y derechos humanos. (Camacho & Díaz, 2021; Gutiérrez & Gutiérrez, 2024; Sánchez, 2023).

Síntesis del capítulo

En este capítulo se presentó el panorama internacional y nacional sobre la violencia escolar, analizando su compleja relación con otros factores como: la violencia familiar, los problemas socioemocionales, las condiciones políticas y la estructura del sistema educativo. A nivel internacional, se reconoció la falta de consenso en su definición, lo que podría dificultar la comparación de estrategias comunes. Además, se presentaron algunas cifras que permiten visualizar su magnitud; por ejemplo, a nivel mundial se estima que uno de cada tres estudiantes en el mundo sufre acoso escolar de manera mensual y uno de cada diez es víctima de ciberacoso.

De igual manera, se mencionó que existen ciertos factores que incrementan la probabilidad de ser violentados, entre ellos: el género, la discapacidad, orientación sexual y la situación socioeconómica. También se subrayó que la violencia escolar no solo afecta a los estudiantes, sino que también a los docentes. Entre las expresiones

más comunes se encontraron las agresiones físicas y verbales, así como amenazas. Por otra parte, se mencionaron algunos tratados internacionales que tienen como objetivo proteger de todo tipo violencia como la Convención sobre los Derechos del Niño. En el ámbito nacional, si bien se reconoce la gravedad de la violencia escolar, la información disponible es limitada, dificultando la creación de políticas públicas efectivas. En este sentido, se analizaron las estrategias gubernamentales orientadas a atender la violencia escolar, en los tres últimos sexenios presidenciales (2000-2018). Estas estrategias se elaboraron desde distintos enfoques, principalmente de seguridad pública y prevención del delito. Se describió la complejidad de los subsistemas de EMS, lo cual representa un desafío adicional para la implementación de políticas.

Finalmente, el capítulo enfatiza la necesidad de crear políticas públicas integrales que aborden la violencia escolar en todas sus manifestaciones, sobre todo aquellas que suelen ser normalizadas o invisibilizadas. En el siguiente capítulo, se describe el contexto estatal, así como las diferentes estrategias que se implementaron para abordar la violencia escolar en instituciones de Educación Media Superior en Morelos.

Capítulo II. Panorama estatal

En el capítulo anterior, se presentó el panorama internacional y nacional de la violencia escolar, donde se incluyeron estadísticas, programas, algunos mecanismos para su atención y la estructura de la educación media superior (EMS). El presente capítulo comparte la intención de presentar el contexto en dónde por una parte ocurre la violencia escolar y por la otra, es el escenario donde se implementan las acciones, solo que en este caso se trata del contexto estatal.

Por tal motivo, se presentan las características sociodemográficas y socioeconómicas del estado de Morelos, destacando indicadores como: el grado de escolaridad y los niveles de analfabetismo, que permiten conocer las condiciones estructurales de la población. Posteriormente, se describen las características del sistema educativo estatal, con especial énfasis en EMS, considerando aspectos como la cobertura, tipos de sostenimiento y distribución de planteles.

Además, se analiza la Ley Estatal de Convivencia y Seguridad de la Comunidad Escolar. Esta ley ofrece definiciones, mecanismo y criterios con la intención de promover una convivencia pacífica, sin embargo, también presenta una serie de limitaciones conceptuales, las cuales también se discuten. Finalmente, se incluye un estudio exploratorio cualitativo, que tuvo como propósito identificar las estrategias implementadas para atender la violencia escolar en el estado de Morelos durante el periodo 2006-2018. Para ello, se entrevistaron a dos actores clave que participaron en la implementación — y, en algunos casos, en el diseño— de estrategias orientadas a la prevención de violencia y la construcción de la paz. Este primer acercamiento permitió, por lado, conocer los planes y programas implementados durante ese periodo; y por el otro, se identificó que, a pesar de los esfuerzos institucionales y la asignación de recursos, la falta de capacitación docente y de información contextual, limitó la efectividad de estas intervenciones.

Características sociodemográficas y socioeconómicas de la población

El estado de Morelos se ubica en la región centro de México colinda al norte con la Ciudad de México, al noreste con el Estado de México, al oriente Puebla y al sur con Guerrero. La población total en Morelos de acuerdo con el censo de 2020 fue de 1 971

520, de los cuales 1 020 673 son mujeres (51.8%) y 950 847 son hombres (48.2%). Morelos ocupa el lugar 23 a nivel nacional por número de habitantes y se mantiene en el mismo sitio con respecto a 2010. Los municipios más poblados son: Cuernavaca con 378 476 habitantes, Jiutepec 215 357 y Cuautla 187 118; mientras que el municipio menos poblado es Tetecala con 7 617 (INEGI, 2021).

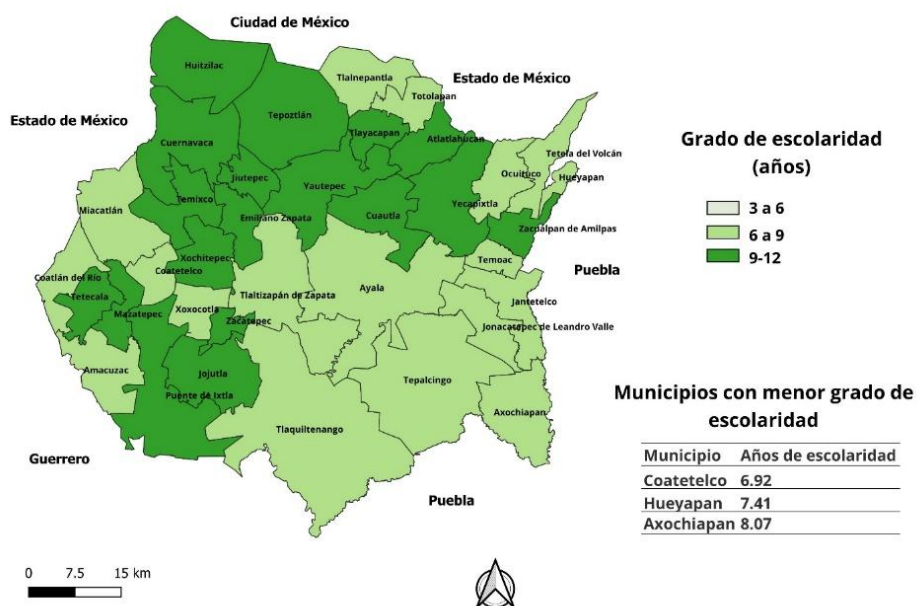
Características educativas

El grado promedio de escolaridad de la población, indica el promedio de grados escolares que la población de un grupo de edad ha aprobado dentro del sistema educativo. Es un indicador importante debido a que permite aproximar las posibles competencias habilidades que tiene la población (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], s/f).

En Morelos el grado de escolaridad de la población de 15 años y más es de 9.8 años, lo equivalente a casi el primer año de Bachillerato. El 0.5% de la población no tiene ningún grado de escolaridad, mientras que 48.9 % terminó la educación básica, 24.7% finalizó la educación media superior y el 21.3% culminó la educación superior. El municipio con mayor grado de escolaridad promedio es Cuernavaca con 11.39 años lo equivalente a casi tres años de licenciatura; y el menor es Coatetelco, con 6.8, es decir no cuentan con el primer año de secundaria terminado (INEGI, 2021). En la figura 1 se muestra el mapa del estado de Morelos, los municipios señalados con una mayor saturación de color tienen un mayor grado de escolaridad, mientras que las zonas claras indican las poblaciones con un menor grado.

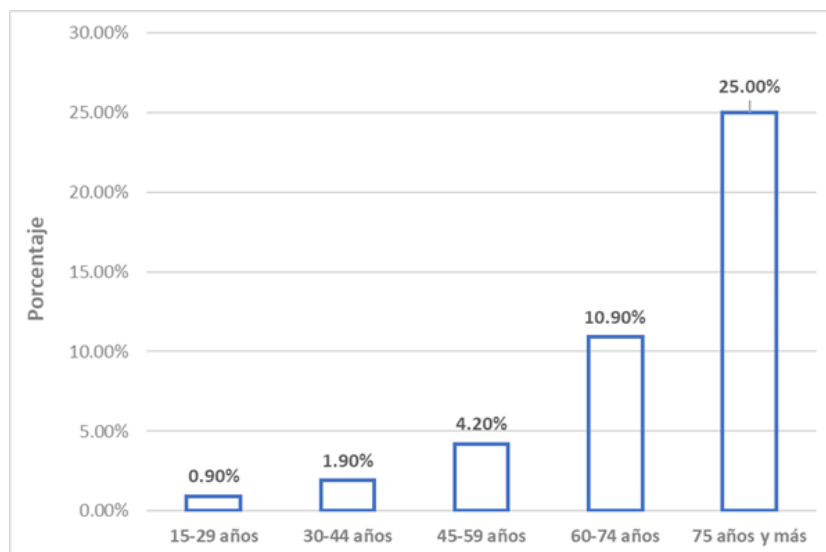
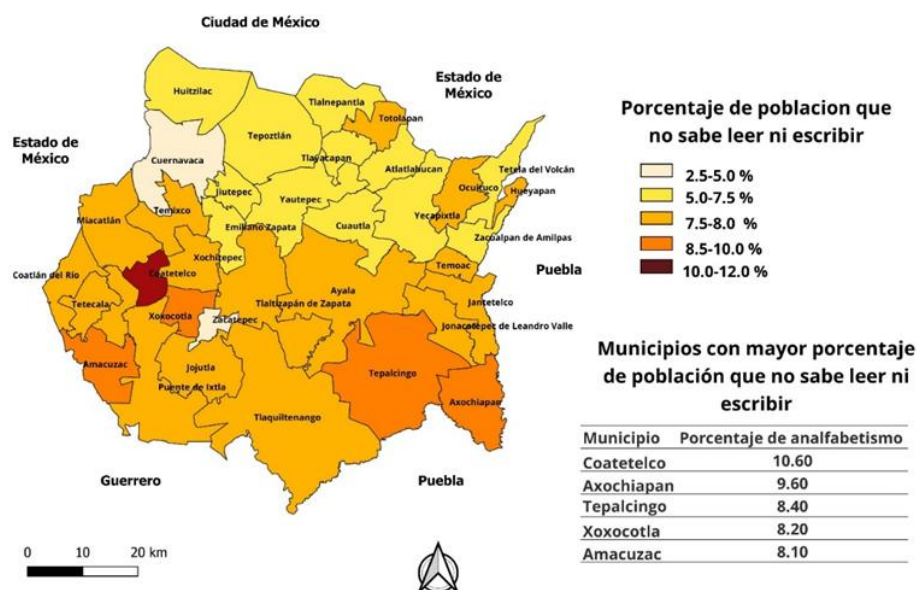
Figura1

Grado de escolaridad a nivel municipal 2020. Morelos



Nota: Elaboración propia con datos tomados del Atlas de Servicios Educativos de Morelos SEP, (2023)

Por otro lado, el grado de alfabetismo “refleja el grado en que nuestra sociedad ha garantizado el mínimo aprendizaje que puede otorgar a sus ciudadanos y el grado de desigualdad en la sociedad” (INEE, 2018, párr. 1). En Morelos, cuatro de cada 100 personas no saben leer ni escribir, esta condición es más frecuente en personas mayores de 75 años y más (ver figura 2). El municipio en donde existe un mayor porcentaje de personas analfabetas es Coatetelco (municipio indígena) con 10.60%, luego le siguen los municipios de Axochiapan, Tepalcingo, Xoxocotla y Amacuzac con un porcentaje de entre 9.60 y 8.0%. Cuernavaca y Zacatepec son los municipios con menor porcentaje con 2.5 y 5.0 % respectivamente (INEGI, 2021) (ver figura 3).

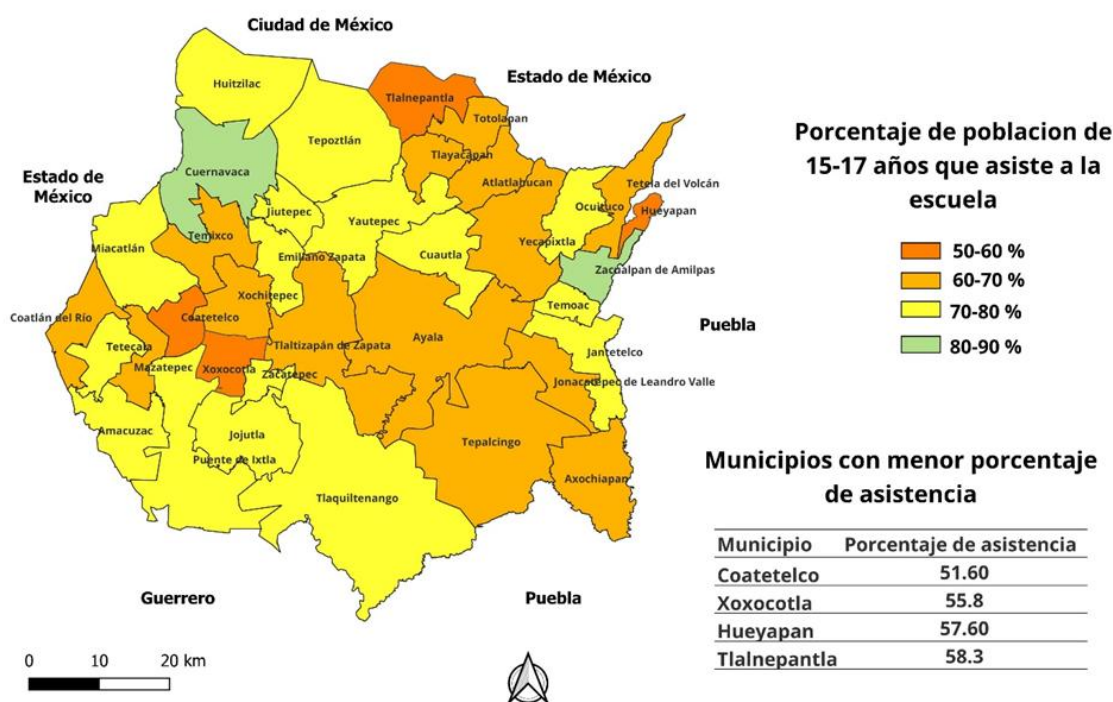
Figura 2*Porcentaje de analfabetismo por grupos de edad**Nota:* Tomado de SEP (2023).**Figura 3***Porcentaje de población que no sabe leer ni escribir a nivel municipal 2020. Morelos**Nota:* Elaboración propia con datos tomados del Atlas de Servicios Educativos de Morelos SEP, (2023)

Otro indicador relevante es el porcentaje de asistencia escolar, que de acuerdo con el INEE: “En la medida que este porcentaje se acerca al 100 % expresa un acercamiento al pleno ejercicio de la educación obligatoria”(INEE, 2019, p.117). A nivel nacional en 2020 el porcentaje de asistencia escolar en niños de 6 a 14 años fue de 94%, mientras que en jóvenes de 15 a 24 años el porcentaje disminuye a 46% (INEGI, 2021), es decir, el porcentaje disminuye en EMS y en educación superior.

En Morelos la población de 15 a 17 años que asiste a la escuela es de 73.2 %. Sin embargo, hay municipios en donde este porcentaje disminuye considerablemente (ver figura 4), como Coatetelco con 51.6%, Xoxocotla 55.8 %, Hueyapan 57.60% y Tlalnepantla 58.3% (SEP, 2023).

Figura 4

Porcentaje de asistencia escolar



Nota: Elaboración propia con datos tomados del Atlas de Servicios Educativos de Morelos SEP, (2023)

Características de la Educación Media Superior

De acuerdo con las cifras del ciclo escolar 2020-2021 en el estado de Morelos, existen 279 planteles de educación media superior, de los cuales el 70.2 % son de sostenimiento privado, el 26.57 % de tipo público y el 3.23% es subsidiado, -es decir, reciben financiamiento público y privado, por ejemplo, las Preparatorias Federales por Cooperación (PREFECOS).

En cuanto al total de estudiantes, en el mismo periodo fue de 74,708, atendidos por 5,382 docentes (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDUE], 2022). El número de planteles por subsistema y tipo de sostenimiento se resumen en la Tabla 3. En el estado de Morelos, los planteles se concentran mayoritariamente en: Cuernavaca con nueve planteles, Jiutepec, Tlaquiltenango y Yautepec con 5; y Ayala con 4 (ver Figura 5).

Tabla 3

Estudiantes, docentes y planteles de educación media superior por sostenimiento, control administrativo, tipo de institución y plantel, Morelos (2020-2021).

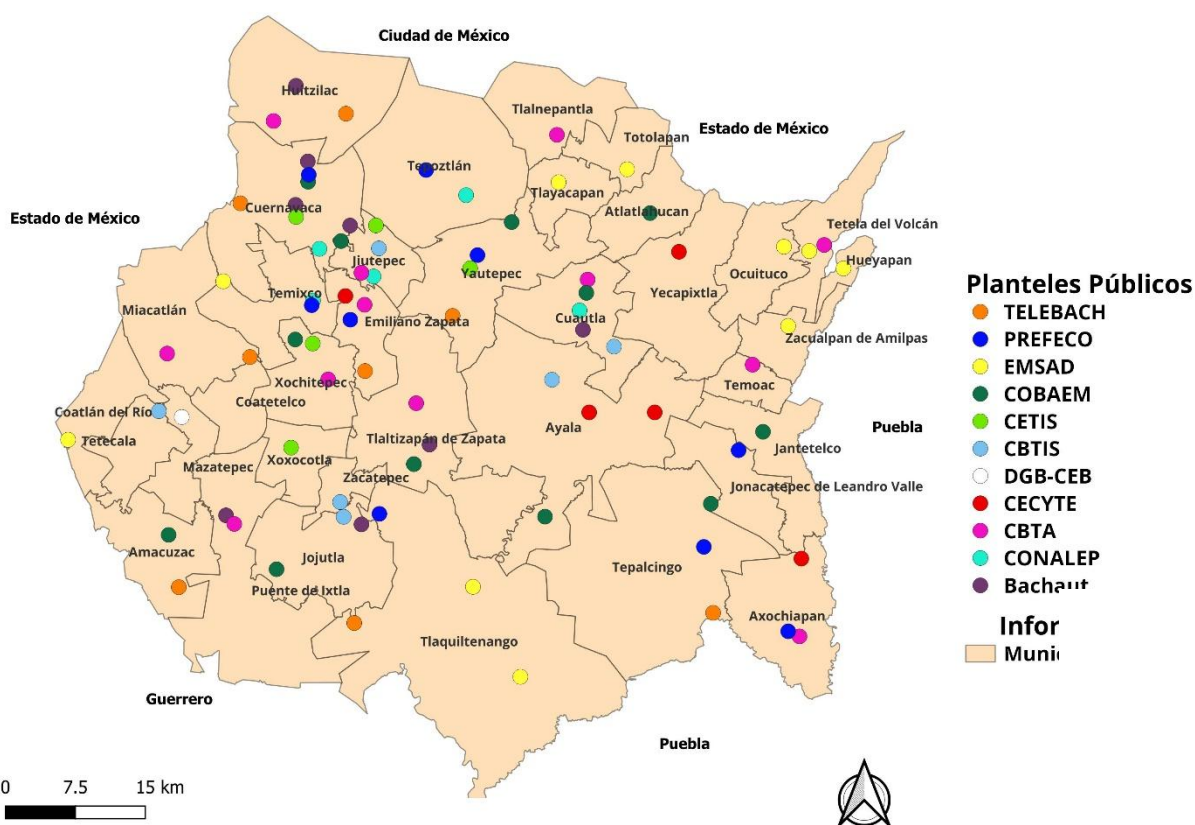
Sostenimiento	Control administrativo	Institución	Tipo de plantel	Estudiantes	Docentes	Planteles
Federal	Centralizado	Coordinadas por la Secretaría de Educación Media Superior	DGB-CEB	648	24	1
			UEMSTAY CM-CBTA	6529	468	11
			UEMSTIS-CBTIS	16 427	703	11
Estatad	Centralizado	Organismo Centralizado Estatal	BE	420	19	2
	Descentralizado	Organismo Descentralizado Estatal	Cecyte	3,642	111	5
			Conalep	4320	240	5
			Cobach	9662	518	13
			EMSAD	1547	45	9
			Telebach comunitario	673	24	8

Sostenimiento	Control administrativo	Institución	Tipo de plantel	Estudiantes	Docentes	Planteles
Autónomo	Autónomo	Universidades autónomas	Bachaut	10951	533	9
Privado	Particular	Instituciones particulares	Bachilleratos particulares	16139	2487	196
	Subsidiado	Organismos subsidiados por los estados y asociaciones civiles	Prefeco	3730	210	9
Total				74708	5382	279

Nota: Tomado de MEJOREDU, (2022 p.13).

Figura 5

Planteles públicos de Educación Media Superior por municipio



Nota: Elaboración propia con datos tomados de MEJOREDU (2022).

Acciones estatales para la atención de la violencia escolar

La violencia escolar a nivel estatal se ha atendido a través de tres acciones generales: la legislación, la implementación de programas nacionales y el diseño de programas estatales como "Escuelas Constructoras de Paz". Este apartado analiza la Ley Estatal para la Convivencia y Seguridad de la Comunidad Escolar (LECSCE) y, posteriormente presenta un estudio exploratorio sobre cómo se llevó a cabo la implementación de dichos programas.

Ley Estatal para la Convivencia y Seguridad de la Comunidad Escolar

Las leyes aprobadas por los estados responden a diferentes enfoques, contextos y prioridades de la agenda estatal. Sin embargo, a pesar de la heterogeneidad de estas, se pueden agrupar en tres grandes tipos (Chávez et al., 2016):

1. Está conformado por aquellas encaminadas a la promoción de la seguridad escolar las cuales surgieron en el marco de la implementación Escuela Segura, que formaba parte de la de la estrategia Limpiemos México descrita en el capítulo I (ver PES).
2. Aquí se encuentran las leyes dirigidas a la atención y eliminación del acoso escolar.
3. Está formado por leyes orientadas a impulsar la convivencia libre de violencia escolar.

Es en último tipo se encuentra la LECSCE.

Con el fin de situarla dentro del panorama legislativo nacional, se presenta la Tabla 4, que muestra la diversidad de enfoques adoptados por las distintas entidades federativas, así como el año de su publicación.

Tabla 4*Legislaciones estatales para la atención de la violencia escolar*

Estado	Año de publicación	Contempla Violencia escolar	Contempla Cultura de paz	Cuenta con ley específica sobre violencia escolar	Cuenta con mecanismos de intervención
Aguascalientes	2014		*	*	
Baja California	2014		*	*	
Baja California Sur	2015	*	*	*	
Campeche	2014	*	*		*
Coahuila	2015	*	*	*	*
Colima	2014		*	*	*
Chiapas ¹	2015	*			
Chihuahua	2005	*	*	*	*
Ciudad de México	2012	*	*	*	
Durango	2011	*	*		*
Edo. de México	2018	*	*		
Guanajuato	2013	*	*	*	*
Guerrero	2013	*	*	*	
Hidalgo	2013		*	*	
Jalisco	2012	*	*		*
Michoacán	2012	*	*	*	*
Morelos	2014	*	*	*	
Nayarit	2010	*	*	*	*
Nuevo León	2013	*	*	*	*

¹ En el caso de Chiapas, la ley registrada no es específica sobre violencia escolar, sino la *Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*, donde el tema se aborda de manera general.

Estado	Año de publicación	Contempla Violencia escolar	Contempla Cultura de paz	Cuenta con ley específica sobre violencia escolar	Cuenta con mecanismos de intervención
Oaxaca	2013		*	*	
Puebla	2011	*	*	*	
Querétaro	2015				*
Quintana Roo	2013	*	*	*	*
San Luis Potosí	2012	*	*	*	
Sinaloa	2016		*	*	
Sonora	2018		*		
Tabasco ²	2007	*			
Tamaulipas	2013	*	*	*	*
Tlaxcala	2015		*	*	
Veracruz	2011	*	*	*	
Yucatán	2012	*	*	*	
Zacatecas	2014	*	*	*	

Nota: Elaboración propia a partir de Escalera et al., (2019 p. 113).

Como puede apreciarse, durante los sexenios 2006-2012 y 2012-2018 proliferaron distintas leyes. Este dato no es casual. Como se discutió en el capítulo I, el PND 2007-2012 estaba principalmente orientado a la seguridad en diversos ámbitos como el educativo, lo que impulsó leyes del primer tipo, mientras que durante el gobierno de EPN se realizaron diversos acuerdos internacionales para proteger los derechos de las NNA, incluido el derecho a espacios libres de violencia, lo que podría explicar la cantidad de leyes creadas en ese período.

Sin embargo, cabe señalar que las legislaciones han sido una medida reactiva para responder a prioridades internacionales o a la agenda nacional, realizadas de

² En Tabasco, la normativa considerada corresponde a la *Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*, por lo que no se trata de una ley específica en materia de violencia escolar

manera fragmentada y poco articulada con diagnósticos sólidos o con las capacidades institucionales del sistema educativo (Zurita, 2012). Por tal motivo, aún pueden tener debilidades o contracciones. La LECSCE, no es la excepción. Aunque fue reformada en 2018 y 2024, aún presenta ambigüedades relevantes. Para efectos de esta investigación se analizaron únicamente tres aspectos centrales: la definición sobre violencia escolar, el programa estatal para la convivencia y seguridad de la comunidad escolar; y la resolución pacífica de conflictos.

Definición de violencia escolar

La LECSCE define la violencia escolar como:

Forma de agresión o maltrato psicológico, físico, verbal o sexual, a través de los medios o modalidades establecidos en el artículo 30 del presente ordenamiento, realizada dentro o fuera de las instituciones educativas públicas y privadas, ejercida por cualquier integrante de la comunidad educativa, de manera reiterada y sin provocación aparente por parte del receptor; que daña la integridad y el bienestar físico y psicológico de forma inmediata al hacerle sentir un temor razonable al sufrir algún daño de cualquier tipo y que afecta gravemente su desarrollo, su educación y su integración social a inmediato, mediano y largo plazo (LECSCE Art.2, 2024).

Esta definición presenta al menos un problema de fondo. Primero menciona que son actos que se comenten sin provocación aparente, dejando la posibilidad de justificar la violencia cuando existe algún tipo de provocación, lo cual conceptualmente es problemático. Más adelante, el artículo 30 proporciona cinco características para que exista la violencia escolar las cuales se mencionan a continuación:

- a) Se trate de una acción directa, agresiva e intencional;
- b) La agresión dada se produzca por un mismo victimario, aunque se trate de distintas víctimas;
- c) Provoque en la víctima daño en su integridad emocional, física o sexual;
- d) Las agresiones se dirijan a una misma víctima, aunque se trate de distintos victimarios, y;
- e) La agresión sea cometida por algún integrante de la comunidad educativa contra un alumno o estudiante (LECSCE Art. 30, 2024).

Desde el inciso a, se puede apreciar que no considera otras formas de violencia como la estructural que niega las necesidades básicas como la educación y la cual se aborda en el capítulo IV. Ahora bien, también hace mención sobre un victimario dejando a la interpretación que si se trata de un grupo de agresores ya no es violencia escolar. Además, al centrarse en las consecuencias para el alumnado deja sin reconocimiento explícito a docentes y directivos como posibles víctimas de violencia, como se señaló en el capítulo I.

Programa estatal para la convivencia y seguridad de la comunidad escolar

El programa estatal para la convivencia y seguridad de la comunidad escolar se presenta como una política pública de atención y prevención de la violencia escolar, a través de medidas integrales que incluyen apoyo psicológico, social, médico y jurídico. Con ello, pretende promover una atención integral basada en la corresponsabilidad entre distintas instancias del sector público o privado.

Aunque la colaboración entre instituciones es importante para abordar un problema tan complejo como lo es la violencia escolar, la ausencia de una definición clara de roles y responsabilidades podría conducir a una duplicidad de esfuerzos. Esta incertidumbre, no solo compromete la eficiencia de los recursos, sino que también impacta en las actitudes que asumen los involucrados, ya estas podrían traducirse en rechazo o apatía hacia las acciones preventivas.

Ahora bien, otro elemento que presenta desafíos se encuentra en el objetivo tres del programa el cual señala lo siguiente:

Detectar la incidencia delictiva que se dé en los diferentes planteles y su entorno, e identificar a los responsables de estos hechos o delitos, para implementar el seguimiento, tratamiento y las medidas de prevención, atención, sanción y reparación que se llevarán a cabo, con la finalidad de brindar seguridad a la comunidad escolar en general (LECSCE, 2024, Art. 39)

Esta “intención” es cuestionable por varias razones: en primer lugar, las escuelas no cuentan con los recursos, la formación necesaria ni la autoridad legal para hacer investigaciones de tipo criminal. En segundo lugar, en el caso que únicamente se limite a una fase de “detección” e “identificación”, también representa un problema porque

este proceso se puede ver influenciados juicios subjetivos que lejos de favorecer la convivencia podrían llevar a la estigmatización de los estudiantes. En tercer lugar, aun suponiendo que la detección se realice a través de un proceso interno informal, no contempla mecanismos para la protección de los datos personales y la confidencialidad de la información recabada de la de los estudiantes. Esto es especialmente importante porque en el caso de EMS, la mayoría de los alumnos es menor de edad de modo que se encuentran en una situación de especial vulnerabilidad.

Resolución pacífica de conflictos

Por otra parte, en el artículo primero de la LECSCE, establece como uno de los objetivos fortalecer la cultura de la prevención y la resolución pacífica de conflictos:

Impulsar acciones para la generación de un clima de paz, convivencia y seguridad de la comunidad escolar y su entorno; así como fortalecer una cultura de la prevención de la violencia, la resolución pacífica de conflictos y la justicia restaurativa (LECSCE, 2024, Art. 1)

De acuerdo con el artículo 2, la resolución pacífica de conflictos se entiende como un:

Proceso de construcción de soluciones no violentas a la problemática suscitada entre dos o más personas, o que constituye una problemática para la comunidad escolar, guiada por los principios del diálogo, cooperación y participación (LECSCE, 2024, Art. 2,).

En esta línea, el artículo 39 de la LECSCE, propone diversas acciones que podrían contribuir a la resolución pacífica de conflictos, tales como la implementación de estrategias para desarrollar y fortalecer las aptitudes y herramientas de toda la comunidad educativa, incluyendo la inteligencia emocional y la transformación positiva del conflicto, elementos clave para fomentar la convivencia pacífica.

No obstante, el artículo 18 de la misma ley, establece que los directivos de los distintos niveles educativos tienen la función de aplicar sanciones y medidas disciplinarias a quienes generen violencia escolar. Este enfoque ambiguo podría limitar el proceso de transformación de conflictos, ya que, si bien las medidas disciplinarias

ayudan a resolver situaciones inmediatas, no abordan las causas subyacentes del conflicto. En este sentido, no se logra una transformación real, ya que en el fondo no se están cambiando las estructuras ni las actitudes que lo originan. Así, aunque el enfoque de transformación del conflicto se incluye en diversos artículos, su implementación es incierta dado que no se establecen estrategias claras para su aplicación

En suma, si bien la LECSCE representa un paso importante en la legislación para prevenir la violencia escolar, revela un patrón ambiguo ente el discurso normativo que adopta el lenguaje de construcción de paz y justicia restaurativa, pero en la operacionalización reproduce lógicas punitivas, distribuye responsabilidades de manera difusa y deja vacíos conceptuales significativos. Esta brecha ente lo que se enuncia y lo que efectivamente se hace, uno de los ejes analíticos de esta investigación.

Una vez expuesto lo anterior, a continuación, se presenta el estudio exploratorio sobre las estrategias implementadas en el estado de Morelos durante el periodo 2006–2018.

Estudio exploratorio sobre el contexto social y las estrategias implementadas en el estado de Morelos durante el periodo 2000-2018

En el estado de Morelos a lo largo del tiempo, se han establecido diversas estrategias para prevenir la violencia escolar en los distintos tipos de educación. El presente estudio exploratorio con enfoque cualitativo tuvo como objetivo: Identificar las estrategias implementadas en el estado de Morelos entre 2006-2018 orientadas a abordar la violencia escolar en Educación Media Superior, desde la perspectiva de los implementadores, para delimitar el marco temporal de la investigación.

Para llevar a cabo este estudio, se realizaron entrevistas semiestructuradas a directivos que ejercieron sus funciones entre 2006 y 2018. Este período fue seleccionado debido a que, a nivel nacional, comenzaron a implementarse diversas acciones para la prevención de la violencia escolar, como se presentó en el capítulo I. En un inicio se contactó a dos ex directoras de dos subsistemas de EMS, quienes ejercieron su cargo en los periodos 2006-2012 y 2010-2018, sin embargo, solo la directora del periodo 2010-2018 aceptó participar, en el texto se identificará con el seudónimo de Ceci.

De manera simultánea, se revisaron diversas fuentes de información como periódicos, sitios web oficiales y redes sociales de diversas instituciones, con la finalidad de conocer las acciones implementadas en el periodo anteriormente mencionado. Fue así como se identificó la iniciativa “Escuelas Libres de Violencia y Constructoras de Paz,” que había sido aplicada en instituciones de educación básica, media superior y superior. Esta revisión motivo el contacto con el creador de la iniciativa el Lic. José Antonio Sandoval Tajonar (JAST), quien además fue uno de los implementadores del Programa Nacional para la Prevención del Delito (PRONAPRED) en el estado de Morelos.

Instrumento

Para la recolección de la información se utilizó una guía de preguntas las cuales fueron:

- ¿Cuáles fueron las principales estrategias que implementó durante su gestión en el ámbito de la Educación Media Superior?
- ¿Cómo asumieron estas intervenciones los maestros? ¿Se encontraron algunas resistencias?
- ¿Considera que el gobierno ha abordado adecuadamente esta problemática a través de políticas educativas, o ha quedado fuera de la agenda en los últimos años?

Análisis

El análisis de las entrevistas se llevó a cabo mediante el software gratuito Sonal, que fue utilizado tanto para la transcripción de las grabaciones como para el proceso de codificación. Como estrategia de análisis se utilizó el análisis de contenido, el cual permitió examinar las percepciones y las experiencias de los participantes respecto a las estrategias implementadas. A partir de este análisis se identificaron cuatro categorías las cuales se describen a continuación:

Hallazgos

Evento gatillo

Dos sucesos particularmente violentos marcaron un antes y un después en la percepción de seguridad en el estado de Morelos: la ejecución de Arturo Beltrán Leyva en Cuernavaca en 2009 (El Universal, 2019) y la muerte del hijo del escritor Javier Sicilia en Temixco en 2011 (El Universal, 2014). Ambos hechos, de acuerdo con los participantes, influyeron para que las autoridades de gobierno y las educativas del estado de Morelos, se preocuparan por mejorar la convivencia y disminuir la violencia escolar en los distintos niveles educativos incluyendo la Educación Media Superior. Al respecto el segundo entrevistado mencionó lo siguiente:

Hay que entender que veníamos de una etapa crítica porque no recuerdo exactamente las fechas, pero 2009-2010 viene la muerte de Beltrán Leyva y eso desató una violencia que no habíamos visto pues en Cuernavaca y en Morelos. Entonces el ambiente de sensibilización con respecto a los chavos en ese momento era un aspecto muy importante, también para los maestros por supuesto (JAST, septiembre 2023, párr.9).

Programas y estrategias implementadas 2006-2018

Ante este panorama, durante los sexenios 2006-2012 y 2012-2018 se implementaron 5 programas en el estado de Morelos, que atendieron de manera directa o indirecta la violencia escolar: El programa de Tutorías, Construye-T, el PRONAPRED y Escuelas Libres de Violencia y Constructoras de Paz. Este último, si bien fue una iniciativa generada en la Fundación Don Bosco (<https://db.edu.mx/>)

fue replicado a nivel estatal por iniciativa del exgobernador Marco Adame Castillo. A continuación, se describen algunos resultados relevantes de estas iniciativas.

Tutorías

Como se mencionó en el capítulo I, el programa de Tutorías fue creado para disminuir el abandono escolar, sin embargo, logró incidir en la mejora de la convivencia como lo señaló Ceci: “El programa de tutorías no solo les servía para mejorar el rendimiento académico, sino que también se mejoró la convivencia. Entre ellos se

ayudaban en las materias que les parecían complicadas y esa interacción les enseñaba a convivir”

Programa Nacional para la Prevención del Delito (PRONAPRED).

El PRONAPED con la estrategia “Escuelas de Paz” tenía como objetivo en ámbito educativo:

Reducir las manifestaciones de la violencia entre los actores de la comunidad de escuelas de educación básica en contextos de gran vulnerabilidad, involucrando a todos los actores de la comunidad escolar (alumnos/as, padres y madres, profesores/as y directivos/as entre otras personas), con un enfoque de educación para la paz, y con especial atención a la violencia entre pares (SEGOB, 2015, p.11).

Para la implementación de esta estrategia en Morelos, se definieron 12 polígonos de atención, en cuatro municipios: Cuernavaca, Jiutepec, Cuautla y Temixco; así, se atendieron 43 colonias. Al respecto el entrevistado comentó lo siguiente:

[...]En el cambio de gobierno, y una vez que aparece el PRONAPRED, con el gobierno de Peña Nieto, el gobernador Graco Ramírez nos pide también intervención en las escuelas que estuvieran presentes en los polígonos de intervención (JAST, septiembre 2023, párr.5).

Esta iniciativa se aplicó en todos los niveles educativos sin importar (en el caso de EMS) el subsistema, la única condición fue que estuvieran dentro de los polígonos de intervención. El Instituto Nacional de Salud Pública (INSP) se encargó de realizar los diagnósticos participativos, para ello aplicó una encuesta a 7,000 habitantes de 12 años y más.

En el diagnóstico de 2015, para el tema de ambiente en las escuelas se reportó que predomina la percepción de poca violencia entre los compañeros (36%), poca violencia entre los maestros y alumnos (62.1%), algo de violencia en la zona (26%), poca violencia de los alumnos a los maestros (26.8 %) y desconocimiento de consumo y venta de drogas en la zona con el 33.8% y el 31.1 % respectivamente.

En cuanto a la percepción de la violencia en zona escolar, el 40% de los encuestados respondió que existe mucha violencia en la zona, principalmente en los municipios de Jiutepec y Temixco (Instituto Nacional de Salud Pública [INSP], 2015).

De acuerdo con el informante, aunque en este programa se intervino un mayor número de escuelas, su impacto fue menor en comparación con la iniciativa Escuelas Libres de Violencia y Constructoras de Paz, debido a que las intervenciones no consideraban el contexto y la comunicación se mantenía únicamente con el director del plantel.

[...] creo que mayor impacto tuvo en el primer proceso (se refiere a Escuelas Libres de Violencia y Constructoras de Paz) porque tenía la oportunidad de hablar con los directores de secundarias, con el coordinador o director de Bachilleres en su momento, con la coordinadora de CONALEP, del CECyTE [...]. Cuando viene el programa de PRONAPED pues los recursos estaban asignados solamente para trabajar en escuelas de los polígonos de intervención, y esos polígonos eran como muy heterogéneos [...] (JAST, septiembre 2023, párr.10-11).

Escuelas Libres de Violencia y Constructoras de Paz

El programa “Escuelas Libres de Violencia y Constructoras de Paz”, consiste en identificar mediante un diagnóstico, el tipo de convivencia y los niveles de violencia escolar de cada plantel, posteriormente se realiza un “Pacto de aula” donde los alumnos reflexionan y proponen límites para mejorar su convivencia, los cuales se implementan durante todo el ciclo escolar, finalmente, a través de un evento simbólico, los agentes implicados refrendan el compromiso de mejorar la convivencia en la comunidad educativa e izan una bandera blanca como símbolo de su compromiso. Este programa surgió como una iniciativa de la Fundación Don Bosco, en la cual se sigue aplicando, sin embargo, cuando lo conoció el exgobernador Marco Adame Castillo en 2011, quiso implementarlo en otros planteles:

Conociendo el gobernador Adame esto, me dijo: - Yo quisiera que lo pudiéramos tener en todas las escuelas de Morelos [...] En ese momento estaba en su penúltimo año de gobierno cuando comenzamos a explorar las posibilidades de trabajar, hasta que decidimos que era posible trabajar con las preparatorias dependientes del gobierno del

estado. No entraron las preparatorias de la universidad, ni entraron las preparatorias de los subsistemas federales como CETIS, CBTIS, etc.; que dependen de la DGETI. Trabajamos con estas preparatorias, y con las dos universidades que existían, posteriormente trabajamos con la Universidad Politécnica del Estado de Morelos (UPEMOR) y trabajamos con la Universidad Tecnológica Emiliano Zapata (UTEZ). Ese proceso lo que hacíamos era partir de un diagnóstico. Tratar de identificar las violencias que en muchas ocasiones son invisibilizadas al interior de las comunidades educativas, entonces ese diagnóstico se aplicaba en primera instancia a los muchachos, a los alumnos. Era un diagnóstico censal (JAST, septiembre 2023, párr.10-11).

Los resultados del diagnóstico aplicado para esta iniciativa evidenciaron diversas manifestaciones de violencia en EMS, principalmente física, verbal y psicológica, así como problemáticas asociadas como violencia en el noviazgo y alto consumo de drogas. Este último aspecto coincide con los datos de la Encuesta Nacional de Consumo de Drogas en Estudiantes (ENCODE, 2014), que muestran que el consumo en estudiantes de bachillerato en Morelos superó el promedio nacional. El 33.9 % de los jóvenes reportó fumar tabaco (frente a 30.4 % a nivel nacional) y el 79.4 % declaró haber consumido alcohol alguna vez en la vida (73.9 % nacional). En cuanto a drogas ilegales, el 29.1 % señaló haberlas consumido alguna vez, cifra considerablemente mayor al 17.2 % nacional.

La encuesta también señala que en Morelos la cobertura de programas preventivos fue menor que en otras entidades: 49.4 % en mujeres y 44.7 % en hombres. Esta limitada cobertura podría contribuir a las altas tasas de consumo y evidencia la necesidad de fortalecer la implementación de estrategias efectivas de prevención (SSA, 2014).

Oportunidades

Hay un esfuerzo por crear iniciativas de carácter permanentemente, por ejemplo, el Programa Escuelas Libres de Violencia y Constructoras de Paz generó otras acciones de formación y capacitación para la paz:

Nosotros después más que ir a intervenir directamente a las escuelas, hicimos un ejercicio de formación, un diplomado en educación para la paz, llevamos ya ocho ediciones [...], generamos también procesos de capacitación a otras diócesis como

Nuevo Laredo para que conocieran este mecanismo. Luego abrimos una licenciatura en mediación y construcción de la paz, una especialidad y estamos por abrir una maestría. (JAST, septiembre 2023, párr.6).

Desafíos

Tras el análisis, se identificaron varios elementos comunes, en los distintos niveles de actores, que han dificultado la implementación efectiva de las iniciativas de paz en Morelos. Los cuales, se describen a continuación:

a) Indiferencia y resistencia

Se encontraron resistencias por parte de los maestros y directivos de los planteles de bachillerato, ya sea porque no consideraron las estrategias de paz como algo prioritario, o bien, por desinterés. Ambas actitudes a menudo se asociaban a una falta de capacitación. Al respecto, Ceci mencionó: “Más bien no lo aplicaban por falta de interés o porque no lo conocían lo suficiente. También, a veces no entienden la urgencia de atender la violencia o en general los problemas de los chicos “(Ceci, septiembre 2023, párr.10).

Por otra parte, algunos directores cuestionaron la legitimidad de los implementadores:

[...]los directores de las escuelas de repente se sentían sorprendidos, a veces tomaban una actitud defensiva, por ejemplo, a nosotros nos decían: tú no has estado frente a grupo. Claro que he estado frente a grupo, llevo 30 años trabajando en educación. (JAST, septiembre 2023, párr.12).

De igual manera, se mencionó la indiferencia que pueden presentar los tomadores de decisiones:

(las acciones de paz) yo diría que tuvieron un impacto relativo porque la administración de ese momento no lo asumió como si fuera un elemento fundamental [...]Puedo decir que, por ejemplo, el exgobernador Graco Ramírez nunca se paró en una escuela (JAST, septiembre 2023, párr.9).

Reflexión final

Este primer acercamiento, permitió conocer las estrategias, acciones y programas que se implementaron en el estado de Morelos en el periodo 2006-2018. Además, se identificó que la puesta en marcha de estas acciones estuvo motivada por dos sucesos que marcaron un antes y un después en la percepción de la violencia en la entidad: la ejecución de Arturo Beltrán Leyva en 2009 y la muerte del hijo del escritor Javier Sicilia en 2011. Estos acontecimientos motivaron que las autoridades educativas y gubernamentales unieran esfuerzos para atender la violencia escolar.

En cuanto a las acciones implementadas se mencionaron diversas estrategias como: el programa *Escuelas Libres de Violencia y Constructoras de Paz*, el Programa Nacional para la Prevención del Delito (PRONAPRED), y *Tutorías*. Se identificó que, aunque se destinaron recursos la implementación presentó una serie de desafíos. En particular se mencionaron: la falla en el diseño en algunas iniciativas que no contemplaron el contexto específico de las instituciones educativas, la escasa participación de los docentes y directivos, las resistencias de los actores educativos —y en algunos casos gubernamentales— que afectaron los procesos de comunicación y disminuyeron el impacto esperado en las estrategias.

Por otra parte, a raíz de los hallazgos, se hace evidente que el sexenio posterior 2018-2024 representa una nueva etapa de investigación, ya que la violencia escolar sigue siendo una problemática actual y las estrategias continúan evolucionando. Al considerar el periodo 2018-2024 como marco temporal para desarrollar la presente investigación podría ampliar la comprensión sobre las diversas intervenciones para atender la violencia escolar, permitiendo identificar elementos que contribuyan al diseño de políticas más efectivas y contextualizadas.

Resumen del capítulo

En este capítulo, se presentó el panorama estatal sobre la violencia escolar en Morelos, se exploró el contexto donde ocurre y las estrategias implementadas durante el periodo 2006-2018 para atenderla. Se inició mostrando algunas características sociodemográficas y educativas, incluidos los indicadores de alfabetización, escolaridad y asistencia escolar. Así como algunas características de los subsistemas de educación media superior. Posteriormente, se abordó la Ley Estatal de Convivencia

y Seguridad de la Comunidad Escolar. Si bien se reconoce que es un avance normativo importante para promover espacios escolares seguros, también se identificaron algunas limitaciones y ambigüedades conceptuales que podría limitar su efectividad.

Finalmente, se expusieron los hallazgos de un estudio exploratorio sobre estrategias contra la violencia escolar implementadas entre 2006 y 2018. Entre las estrategias implementadas se destacaron los programas: Construye-t, Programa Nacional para la Prevención del Delito (PRONAPRED), Escuelas Libres de Violencia y Constructoras de Paz y Tutorías.

En cuanto a los desafíos en la implementación de estas estrategias se señalaron: la falla en el diseño de algunas iniciativas, la escasa participación de docentes y directivos, y las resistencias de actores educativos y gubernamentales, los cuales, disminuyeron el impacto esperado. Por otra parte, a partir de los hallazgos del estudio exploratorio, se determinó que el periodo 2018-2024 como marco temporal para delimitar la presente investigación.

En el siguiente capítulo, se desarrolla el estado del conocimiento sobre la violencia escolar y la implementación de políticas para su atención, con la finalidad de revisar los avances en la investigación sobre el tema, así como identificar los vacíos existentes que podrían ser abordados en investigaciones futuras. Esta revisión proporcionó las bases para la formulación de las preguntas y objetivos que orientan la presente investigación.

Capítulo III. Estado de la cuestión

En este capítulo se analiza la evolución de las investigaciones sobre violencia escolar en México, desde sus inicios hasta los trabajos más recientes. Se presenta una síntesis de las principales líneas de investigación en los distintos tipos de educación, con especial énfasis en Educación Media Superior (EMS). Además, se incluye un balance de información obtenida de las fuentes, que revela una prevalencia de estudios en educación básica, mientras que para EMS la producción sigue siendo escasa. A partir de esta revisión, se identificó un vacío en la literatura relacionado con la implementación de políticas, programas y estrategias para la prevención y atención de la violencia escolar en EMS. El capítulo concluye con el planteamiento de la justificación, las preguntas y objetivos de investigación que orientan este estudio.

Revisión de fuentes

Las diferentes expresiones de violencia permean en diversos ámbitos de convivencia incluyendo el interior de las escuelas. En donde se reproduce en diferentes formas como insultos y golpes hasta situaciones como amenazas, secuestros y extorsiones (Tello, 2015), convirtiéndose la violencia escolar en un reflejo de la descomposición social (Carrillo, 2015).

Para la construcción del estado de la cuestión en esta investigación se utilizó, como criterio de búsqueda, violencia escolar y violencias en el espacio escolar. En un inicio se consideró el tipo medio superior, pero ante la escasez de la información, se amplió el criterio de búsqueda incluyendo al tipo básico cuya producción académica es más extensa y permite recuperar aportes conceptuales y empíricos relevantes para comprender el fenómeno. La información se obtuvo de revistas especializadas, tesis doctorales, estados del conocimiento y ponencias de congresos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Primeras investigaciones

Las investigaciones sobre la violencia escolar en México comenzaron durante la década de los noventa del siglo XX. Estos primeros trabajos se caracterizaban por visibilizar las agresiones que se ejercían al interior de las escuelas ya que esta era

negada por los actores educativos y minimizada por los padres de familia. Además, resaltaban la importancia de formar un campo de investigación. Fue en el año 2000 cuando el COMIE lo reconoció como un campo específico favoreciendo la producción de trabajos y su divulgación en el *VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, realizado en la ciudad de Guadalajara en 2003.

Otro avance importante ocurrió en 2005, cuando el gobierno de la Ciudad de México dio a conocer un informe sobre el tema de acoso escolar (*bullying*) en educación básica, el cual, además de proporcionar datos poco conocidos, permitió ver la problemática no solo desde el ámbito educativo (Furlán & Spitzer, 2013 p. 196).

A partir de entonces, el gobierno federal no solamente continuó investigando, sino que también propuso estrategias como la creación de un comité para combatir el acoso entre pares en todas las escuelas del país. De igual manera, para comprender las posibles causas y consecuencias de la violencia escolar, las investigaciones tomaron en cuenta otros factores como: las creencias, tradiciones, prácticas sociales y culturales.

Se destacan los estudios que abordaban el tema desde la disciplina y con una metodología cualitativa, comienzan a surgir los trabajos con perspectiva de género, estudios comparativos elaborados por los organismos internacionales como la OCDE y se vincula el tema de adicciones con las conductas violentas manifestadas por los jóvenes (Furlán & Spitzer, 2013 p. 198).

Posteriormente en 2009 surgieron trabajos específicos sobre los diferentes actores de la comunidad educativa, así como de los distintos niveles educativos, se diversificaron los estudios con perspectiva de género y aunque el *bullying* continuaba siendo el tema de mayor interés, con el auge de las redes sociales, comenzaron a cobrar importancia las manifestaciones de violencia a través de los medios digitales (ciberacoso o *ciberbullying*). También, aparecieron los primeros trabajos multidisciplinarios y en menor medida aquellos que evaluaban las iniciativas y programas gubernamentales para mitigar o erradicar la violencia escolar (Furlán & Spitzer, 2013 p. 199-202).

Panorama por tipos de educación:

Las investigaciones recientes sobre violencia escolar se han diversificado no solamente en el abordaje desde distintas disciplinas y metodologías sino también en todos los niveles educativos, aunque continúan prevaleciendo los trabajos en educación básica. A continuación, se presenta una síntesis de las investigaciones realizadas en los distintos tipos de educación. No sin antes mencionar que, la violencia escolar no solamente se refiere al acoso escolar o *bullying*, sino que este es solo una manifestación de las múltiples violencias que ocurren al interior de las escuelas y aunque es frecuente, no es la única (Chan & Márquez, 2021).

Iniciando con los niveles de educación básica, en nuestro país, las investigaciones en el nivel preescolar aún son escasas. Se localizó un trabajo sobre la percepción de la violencia escolar en niños de cinco y seis años. De acuerdo con los autores el tipo de violencia que perciben los alumnos es la física, sin embargo, la violencia por exclusión se ejercía con mayor frecuencia en los grupos estudiados. Este es un ejemplo de cómo algunos tipos de violencia se institucionalizan al grado que parecen invisibles (Méndez et al., 2019).

Investigaciones en educación básica

En primaria se encuentran trabajos sobre: la percepción de los estudiantes sobre la violencia (Montoya et al., 2019; Sapién et al., 2019), la percepción de los docentes de la violencia (Lagarda et al., 2021), la violencia ejercida de los profesores hacia los estudiantes (Nava, 2022), la relación de la escuela con las familias monoparentales (Lima, 2019), o el ejercicio de la profesión docente en contextos violentos relacionados con el narcotráfico (Ayón & López, 2019; Vargas, 2023). En cuanto a la metodología, predominan los estudios de corte cuantitativo y mixtos.

En secundaria la mayoría de los estudios versan sobre *bullying* (Apodaca et al., 2019; Arguello, 2019; Echeverría et al., 2021; Fimbres et al., 2019; López, 2019; Vallejos, 2021; Velderrain et al., 2021) y *ciberbullying* (Acosta et al., 2021; Leyva et al., 2021; Sandoval et al., 2022). Ambos temas se abordan desde la metodología cuantitativa mediante la aplicación de diversas escalas. También, aunque en menor medida, se encuentran trabajos sobre: el rol que ocupa el estudiante en el ciclo de la

violencia escolar (Sánchez et al., 2019), la percepción de la violencia (García & Rivera, 2019), la violencia social y su repercusión en la comunidad educativa (Chávez, 2021), el consumo de alcohol y su relación con la violencia escolar (Hernández et al., 2021).

Por otra parte, en Educación Media Superior se encontraron investigaciones que abordan el *ciberbullying*, en sus diferentes modalidades como: insultos electrónicos (Lucio & Gómez, 2019; Romero & Prieto, 2021) y envío o recibo de fotos y/o videos con contenido sexual explícito (*sexting*) (Velázquez, 2021). En cuanto al género, las investigaciones coinciden en que una mayor proporción de hombres son víctimas del acoso cibernético (Mancha & Acharya, 2022; Serrano et al., 2021). Las investigaciones sobre el acoso escolar en este nivel educativo, no solo reportan su incidencia (Campuzano et al., 2020), sino que además identifican la relación con la deserción escolar en contextos rurales (Eira & Yarce-, 2021; Ruíz et al., 2019).

Adicionalmente, se encontraron trabajos sobre los conflictos que se presentan entre compañeros desde una relación desequilibrada de poder (Pogliaghi & Di Napoli, 2019) y la actuación del docente en la resolución de los mismos (Briseño, 2020); y violencia de género (Pogliaghi & Di Napoli, 2022; Treviño & González, 2023). Respecto a la metodología, los temas relacionados con *bullying* y *ciberbullying* se abordan en su mayoría desde el enfoque cuantitativo, mientras que las investigaciones sobre otros tipos de violencia son de tipo cualitativas o mixtas (Furlán et al., 2023).

Investigaciones en educación media superior: avances y limitaciones

De acuerdo con el último estado de conocimiento *Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas 2012-2021* del COMIE, las investigaciones en Educación Media Superior han experimentado un incremento en la última década, aunque siguen prevaleciendo los trabajos en educación básica (Furlán et al, 2023). Debido a que dicho estado de conocimiento abarcó hasta 2021, se extiende el análisis hasta el 2024 para incorporar los estudios emergentes y completar el panorama de estudio. A continuación, se presentan las temáticas que se han abordado en EMS en dicho periodo de tiempo.

Investigaciones en educación superior

En cuanto a la educación superior, predominan los trabajos sobre violencia de género (Cazares et al., 2022; Palacios et al., 2020), acoso sexual (Escalera & Amador, 2020; Fracchia, 2021), y discriminación debido a la orientación sexual (Almaraz, 2019; García et al., 2021).

En menor medida se encontraron investigaciones sobre: violencia simbólica (Serranía, 2019), Inseguridad (Hernández et al., 2019), ciberacoso (Romero, 2023), percepción sobre la violencia de los estudiantes (Lira et al., 2019) e impacto de la violencia en la universidad (Meneses & Pogliaghi, 2021). En lo que se refiere a la metodología los estudios se abordan desde un enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto.

Tipos de violencia investigadas

En la última década, se han incrementado las investigaciones sobre violencia de género (Furlán et al., 2023). Aunque este ámbito poco explorado en comparación con las investigaciones en educación superior, por ejemplo, la literatura existente revela la complejidad del problema. Al respecto, se encontró que en algunas comunidades rurales del estado de Guanajuato persiste la violencia de género entre las jóvenes de EMS, las cuales son agredidas en su hogar, escuela y comunidad. Entre las agresiones más comunes cometidas por sus compañeros varones fueron: los insultos, empujones y chismes. En ocasiones el desprestigio es tan grande que ha orillado a las jóvenes al intento del suicidio (Rosas et al., 2016).

Otras investigaciones exploran las denuncias por violencia de género, realizadas por las estudiantes de EMS. Una de las investigaciones, señala que la mayor proporción de quejas y denuncias en los tendedores están dirigidas a los profesores varones. Además, si bien la existencia de un protocolo y los canales institucionales para las sanciones han contribuido a visibilizar los casos, aun prevalece el miedo a denunciar. En otras ocasiones, la violencia de género se esconde en bromas, juegos o accidentes impidiendo el reconocimiento de la violencia y por ende no realizan la denuncia correspondiente (Di Napoli y Pogliaghi, 2022).

Por otra parte, Treviño & González (2023), identificaron la relación que guardan las variables de Sentido de pertenencia, Autosuficiencia, miedo al fracaso y apoyo

emocional y parental, con la violencia escolar hacia las mujeres en EMS. En esta investigación encontraron el apoyo parental disminuía la probabilidad de que las hijas e hijos sufrieran violencia escolar. De manera similar, sugieren que a medida que disminuye el miedo al fracaso y se fortalece el sentido de pertenencia, se reduce la incidencia del acoso escolar.

En cuanto a los estereotipos de género entre los estudiantes Baltazar (2016), identificó que los motivos principales de burla entre hombres surgen cuando existen indicios de una orientación sexual diferente, por la manera de hablar y por la estatura. En contraste, las mujeres se agreden entre sí por su forma de ser, sobre todo en lo referente a su comportamiento social calificándose como “cualquiera”. De igual manera, critican el físico, las opiniones y la forma de vestir de sus compañeras.

Por su parte, Castelli (2020) analizó las campañas de publicidad social para prevenir, y atender la violencia de género. Si bien el objetivo de estas campañas es concientizar, también es cierto que muchas veces son superficiales y se limitan únicamente a las agresiones físicas, lo que puede conducir a que la sociedad no se identifique plenamente con el problema ni asuma su responsabilidad para coadyuvar en la prevención y erradicación. Entre sus hallazgos encontraron que los jóvenes de EMS en Pachuca tienen poca cercanía con estas campañas y no identifican los slogans institucionales, sin embargo, estos materiales impactan en la manera en cómo los jóvenes interpretan la violencia, qué formas de agresión reconocen y cómo deben intervenir. Al limitarse a ejemplos de agresión física —quizá para aumentar el impacto—, las campañas dejan fuera otras expresiones menos visibles que, al no ser reconocidas por los jóvenes, tampoco se abordan.

Ahora bien, las investigaciones sobre la violencia social o del entorno también incrementaron en la última década, esto se debe probablemente a la violencia generalizada que enfrenta nuestro país (Furlán et al, 2023). Entre los temas investigados se encuentran: la preocupación del incremento de la violencia escolar en ciudades con altos índices de violencia social. Al respecto, Ruíz et al (2019), entre sus hallazgos señala que el *bullying* se presenta indistintamente en las zonas rurales como urbanas, tampoco hubo una diferencia significativa entre lo público y lo privado. No obstante, la diferencia principal radica en que las preparatorias ubicadas en un

municipio violento del Estado de México son habituales las agresiones físicas y se consideran como parte de la convivencia. Por otra parte, Farfán et al., (2016) señala que la exposición a la violencia en el entorno impacta negativamente en la salud mental de los adolescentes, observándose un aumento en la sintomatología depresiva estrés postraumático y pensamientos paranoides.

Un concepto poco explorado es el *Brand bullying*, se trata de una forma particular de violencia entre los estudiantes que surge por la posesión —o la ausencia— de dispositivos tecnológicos (*gadgets*) de alguna marca reconocida. Este fenómeno afecta la convivencia escolar, dando lugar a burlas, disputas, robos, estigmatización y peleas, como resultado de los hábitos de consumo y patrones de comportamiento promovidos en el entorno familiar (Gómez, 2017).

Abordajes metodológicos y teóricos

Desde el estado del conocimiento de 2002-2011, ya se señalaba el uso conceptual, escaso o superficial de la teoría en publicaciones de violencia escolar en todos los niveles educativos (Furlán & Spitzer, 2013). Si bien se han incrementado las investigaciones en las últimas décadas, la tendencia actual revela que las investigaciones tienen un limitado diálogo crítico con escasos aportes teóricos. A menudo los trabajos privilegian la presentación de datos empíricos y descripciones, sin explicarlos con un desarrollo argumentativo claro que permita una concepción más profunda del fenómeno (Anzaldúa & Hernández, 2023).

A pesar de esta tendencia general, a lo largo de esta década las investigaciones de violencia escolar en EMS se han abordado desde distintos referentes teóricos, entre los que predomina el modelo ecológico de Bronfenbrenner, por su capacidad para analizar la interacción de los individuos con sus diversos entornos.

El modelo ecológico propone que el desarrollo de una persona no puede entenderse como algo aislado, sino que esta influenciado la interacción recíproca entre el individuo y diversos sistemas en los que participa a lo largo del tiempo. Así, este modelo ecológico de manera sucinta considera tres sistemas interconectados: microsistema, son los entornos más inmediatos y directos con los que la persona interactúa; mesosistema, se refiere a las interrelaciones entre dos o más

microsistemas; y el macrosistema, que representa los valores culturales, ideologías, leyes y sistemas socioeconómicos que le dan forma a los otros sistemas (Esteban et al. 2024)

En este sentido, se encontraron trabajos que lo han aplicado en instituciones de EMS para identificar las interrelaciones entre el microsistema (satisfacción de la vida, ideación suicida); mesosistema (conducta violenta, nivel de victimización y comunicación familiar) y, Macrosistema (percepción de los alumnos del barrio donde viven y percepción de los orientadores hacia los alumnos) (Garzón et al., 2021). Adicionalmente, el modelo de Bronfenbrenner también fue utilizado para comprender las experiencias de violencia intrafamiliar de los estudiantes de EMS durante el confinamiento por COVID-19. Este estudio reveló que el cambio repentino en el sistema macrosocial exacerbó las prácticas de la violencia en microsistema familiar, manifestándose en violencia verbal, emocional y física (Márquez et al., 2023).

En otro estudio de tipo cuantitativo, se utilizó el modelo ecológico para analizar el papel que desempeñan las variables individuales, familiares y escolares en la violencia escolar entre adolescentes de 12 a 18 años. Los resultados muestran que el nivel de empatía, la reputación social y la actitud hacia la autoridad institucional (factores individuales), actúan como mediadores entre cómo los adolescentes perciben su entorno familiar y escolar, y la aparición de las conductas agresivas en la escuela. Mientras que, un clima familiar positivo parece desempeñar un papel fundamental en el desarrollo de habilidades para la interacción social. Por su parte, en el entorno educativo, las relaciones positivas entre compañeros y docentes están asociadas con una menor incidencia de problemas de comportamiento (Jiménez & Estévez, 2017).

Evaluación de programas para atender la violencia escolar

En el caso de las investigaciones que evalúan los programas relacionados directa o indirectamente con la violencia escolar en EMS, abordan el programa Construye-T, desde un análisis de la evaluación teórica (Flores et al., 2023; Tizoc & Ruiz, 2021) y de las dificultades en la implementación desde la perspectiva de los docentes (Coiffier, 2019). Entre las cuales se menciona: Falta de interés de los estudiantes, la aplicación nula de las actividades del programa en el aula, la percepción

de los docentes de no estar preparados para implementar las lecciones y que el programa no debería ser su responsabilidad, así como la priorización del desarrollo del contenido disciplinar en comparación con las lecciones propuestas en el programa Construye-T. Además de estos factores se destacan aspectos positivos del programa como: la mejora del ambiente escolar, la diversidad de temas que contribuyen a enfrentar distintas situaciones que presentan los jóvenes, así como el incremento en la motivación (Aragón, 2018).

Balance de la información

La revisión de la literatura sobre violencia escolar en México reveló que es un campo que se ha venido desarrollando desde la década de los noventa hasta la actualidad. La incorporación en el 2000 como línea de investigación del COMIE, impulsó el incremento de la producción académica. No obstante, se identificó que las investigaciones se concentran principalmente en primaria y secundaria, donde predominan los trabajos sobre acoso escolar y ciberacoso, desde un enfoque cuantitativo. En contraste en EMS el número de trabajos aun es escaso, a pesar del incremento observado en la última década. Las investigaciones en EMS abarcan desde el acoso escolar hasta trabajos con abordajes más complejos que incorporan la perspectiva de género, los factores socioculturales, la influencia del entorno y las nuevas manifestaciones de violencia como el *Brand bullying*, reflejando los cambios sociales y tecnológicos actuales.

Por otra parte, se resalta la limitada fundamentación teórica de la mayoría de los trabajos, los cuales reportan sus hallazgos sin un desarrollo argumental sólido que los sustente, dificultando la comprensión profunda del fenómeno y el diseño de estrategias efectivas para abordar la violencia escolar.

Además, se identificó una escasa producción académica que analice o evalúe el proceso de implementación, efectividad e impacto de las políticas, programas y estrategias diseñadas para prevenir y atender la violencia escolar en EMS. En este sentido, los pocos estudios sobre la implementación de programas, como el Construye-T, versan sobre aspectos que dificultaron su desarrollo, entre ellos, el desinterés de los alumnos, la falta de capacitación docente, así como la priorización del desarrollo del contenido disciplinar en comparación con las lecciones propuestas del programa.

Este conjunto de vacíos identificados en la EMS, tanto en el estudio de la violencia escolar como en la implementación de políticas, constituyen una oportunidad clave para generar conocimiento y aportar evidencia que contribuya a orientar políticas educativas efectivas. Por ello, la presente investigación plantea las siguientes preguntas y objetivos:

Preguntas de investigación

Pregunta general

¿Cómo se implementaron las acciones orientadas a atender la violencia escolar en instituciones públicas de Educación Media Superior durante el periodo 2018-2024?

Preguntas específicas

¿Qué tipo de expresiones de violencia ocurrieron en los planteles educativos de Educación Media Superior de Morelos en el periodo 2018-2024?

¿Qué elementos institucionales y contextuales influyeron en la implementación de acciones orientadas a atender la violencia escolar durante el periodo 2018-2024 en el estado de Morelos?

¿Qué elementos pueden contribuir al diseño de futuras políticas educativas más efectivas en la atención de la violencia escolar en EMS?

Objetivos

Objetivo general

Analizar la implementación de acciones orientadas a atender la violencia escolar en instituciones públicas de Educación Media Superior durante el periodo 2018-2024, mediante un estudio de caso múltiple de predominio cualitativo, para orientar el diseño de futuras políticas educativas.

Objetivos específicos

Identificar las expresiones de violencia escolar presentes en instituciones públicas de Educación Media Superior del estado de Morelos durante el periodo 2018-2024

Examinar los elementos institucionales y contextuales que influyeron en la implementación de acciones orientadas a atender la violencia escolar durante el periodo 2018-2024 en el estado de Morelos.

Determinar los elementos clave que pueden orientar el diseño de futuras políticas educativas en materia de violencia escolar.

Capítulo IV. Marco teórico

En este capítulo se abordan los temas de violencia, violencia escolar, políticas públicas y el proceso de implementación. Para ello, se discuten los principales conceptos relacionados con estas temáticas y se presentan los modelos teóricos relevantes, como el de Galtung sobre los tipos de violencia, así como el de Van Meter y Van Horn, centrado en la implementación de políticas públicas.

Violencias

La violencia es un término difícil de conceptualizar porque no existe un consenso para definirla, dadas las múltiples formas de manifestaciones, dimensiones y componentes que abordan una amplia variedad de procesos, eventos y realidades sociales. Por ello, algunas investigaciones utilizan el término “violencias” en plural y establecen definiciones desde diferentes disciplinas para cada tipo (Galaviz, 2020) . Este abordaje multidisciplinario, permite comprender la complejidad del fenómeno, al destacar elementos como son: las causas, las formas en que se presentan y las dinámicas o funciones que adquieren en un determinado entorno social (Martínez, 2016).

Para Rodney et al (2020), la violencia está relacionada con el desequilibrio del poder que ocurre en la relaciones interpersonales y sociales, provoca daños tanto quien la aplica como a quien la sufre y es prevenible. Sin embargo, esta definición, tiene algunas limitaciones, debido a que no siempre es posible identificar los roles de víctima y agresor, dado que en algún momento pueden intercambiarse. Además, existen otros tipos de violencia invisibilizadas donde no es posible identificar un agresor concreto (Crettiez, 2008).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la violencia como:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (OMS, 2003, p.2).

Un aspecto importante en esta conceptualización es que, si bien relaciona la fuerza física y el poder con la violencia, se incluye también a la coerción psicológica, la cual, puede convertirse en un importante “vehículo” para que suceda. Aún con lo anterior, la definición de la OMS considera únicamente las acciones del individuo, desvinculándolo de su contexto político y económico. Esto podría favorecer políticas públicas que privilegien las medidas coercitivas para solucionar problemas sociales, en lugar de atender causas de origen. Otro problema que presenta el uso de esta definición es de carácter operacional. La intencionalidad de causar algún tipo de daño es difícil de constatar, debido a que no es sencillo conocer las intenciones “reales” del agresor (Martínez, 2016).

Existen otras perspectivas que buscan visibilizar manifestaciones de la violencia poco evidentes. Una de estas visiones es la desarrollada por Galtung (1998), quien propone una tipología de la violencia que permite reconocer otro tipo de expresiones más allá de los golpes y agresiones.

Para Galtung (2016), la violencia puede ser vista como la privación de los derechos humanos fundamentales. En términos generales es la negación de la *eudaimonia* aristotélica, si esta se entiende como la mejor forma de vida que cada persona dentro de una comunidad política puede alcanzar. Por lo tanto, la violencia implica la insatisfacción de las necesidades básicas, por debajo de lo que es potencialmente posible de lograr. El autor considera cuatro necesidades fundamentales: de supervivencia, de bienestar, identitarias y de libertad. La privación de éstas se traduce en: muerte y mortalidad; sufrimiento y falta de acceso a servicios; alienación y represión, respectivamente.

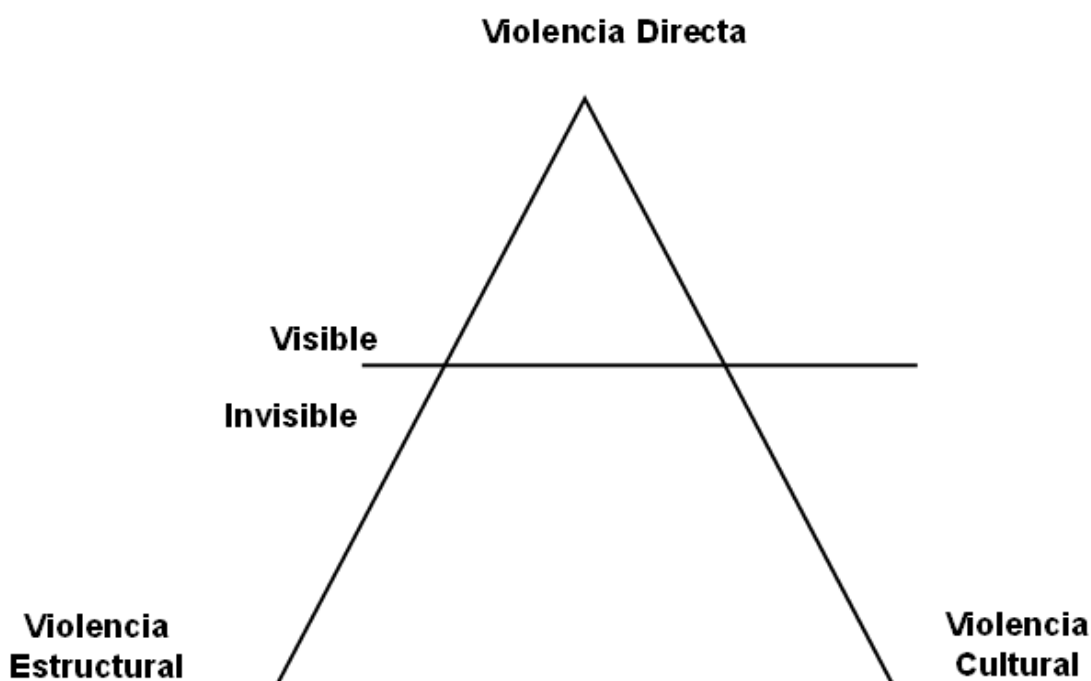
Galtung (2003) propone una tipología de violencia compuesta por tres dimensiones: directa, estructural y cultural. Pueden ser consideradas como *super-tipos* de violencia, sin que esto signifique que sean unidades aisladas, por lo contrario, se encuentran interconectadas, como se discute más adelante. En su modelo cada dimensión se ubica en un vértice de un triángulo equilátero (Figura 6).

La violencia directa se encuentra en la parte superior, debido a que sus manifestaciones son visibles y es posible identificar al agresor. Esta dimensión, no se limita a los ataques ejercidos contra otra persona, sino que también incluye las

autolesiones y las agresiones contra la naturaleza. Tampoco se restringe a las expresiones físicas, considera otras expresiones como la privación de la libertad, humillación psicológica, ofensas verbales, e indiferencia por las situaciones de los demás (Galtung, 2003).

Figura 6

Triangulo de violencia de Galtung



Nota: Elaboración propia a partir de Galtung (2003).

Por otra parte, la violencia estructural, se ubica en uno de los vértices inferiores, debido a que sus expresiones no son visibles y es difícil identificar al agresor. Este proviene de las estructuras sociales o de alguna institución e impide que las personas satisfagan sus necesidades elementales. Tiene como centro la explotación, lo cual significa que la clase dominante, favorecida por la estructura, consiga más beneficios que el resto. Dicho de otra manera, se generan desigualdades que disminuyen la esperanza de vida o aumentan los niveles de mortandad por hambre. Ambos casos constituyen un tipo de explotación porque, desde la visión de Galtung, el género de

muerte depende de la posición que se ocupe dentro del sistema complejo de estructuras (Galtung, 1998).

Además, otra categoría integrada al concepto de violencia estructural es la represión, que impide la formación de la conciencia y la movilización. Ambas condiciones son necesarias para la lucha contra la dominación y la explotación. Este tipo de violencia se genera mediante la manipulación de la percepción ciudadana, ocasionando una visión sesgada y parcial de la realidad. Evita el reconocimiento del sentido de la dignidad personal y social, así como la formación de conciencia de clase.

Del mismo modo, la violencia estructural utiliza la alienación para desmotivar, limitar o condicionar la libertad personal y colectiva, e impedir la cohesión social. Bajo estas condiciones y en combinación con la desintegración del tejido social, se convierte en un mecanismo que evita una posible movilización capaz de afectar los intereses de las élites (Galtung, 2003).

En el otro vértice inferior se encuentra la violencia cultural, que para Galtung es la esfera simbólica de nuestra existencia y se refiere a:

Todos aquellos aspectos de la cultura como la religión y la ideología, en el lenguaje y el arte, en la ciencia empírica y la ciencia formal (por ejemplo, la lógica y las matemáticas), que puede ser utilizada para justificar o legitimar la violencia directa o la estructural (Galtung, 2016 p.149).

La violencia cultural hace que la violencia directa y estructural aparezcan y que se consideren como algo aceptable. Dicho de otra manera, opaca la realidad de modo que el hecho o el acto violento no se percibe como tal. Por ejemplo, hace que los castigos impuestos por los maestros a los alumnos se aprecien como una medida disciplinaria, o bien, que el acoso escolar sea considerado como algo “normal”, minimizándolo como simples bromas entre compañeros.

Asimismo, este tipo de violencia permite que un acto valorado como malo sea aceptable bajo ciertas circunstancias. Tal es el caso de los homicidios, cuando estos se cometen en defensa de la patria son aceptados mientras que cuando ocurren en defensa propia son un acto incorrecto. Por ello, su estudio aborda dos problemas: la utilización de la violencia y la legitimización de su uso (Galtung, 2003).

Ahora bien, es importante señalar que, aunque se trata de un triángulo equilátero, las violencias no tienen la misma duración temporal. La violencia directa es un acontecimiento (*événementielle* = evento), es decir, ocurre en un momento específico con una duración limitada. La estructural es un proceso (*conjoncturelle*= coyuntura), que tiene una duración en el tiempo con transformaciones progresivas y se entrelaza con factores y acontecimientos. Mientras que, la cultural, es una constante (*la longue durée* = de larga duración). De esta manera, la violencia cultural se convierte, con el tiempo, en la fuente en la que se nutren las otras violencias. Sin embargo, esto no significa que las violencias sigan un cadena causal de violencia cultural-estructural-directa, puede iniciar en cualquier vértice del triángulo y filtrarse hacia las otras dos direcciones (Galtung, 2016).

Esta tipología, además de ayudar a identificar los súper tipos de violencias y la interrelación que existe entre ellos, permite construir un modelo triangular similar, pero al mismo tiempo opuesto. Si la violencia cultural engendra violencia estructural y directa, la paz cultural (o la cultura de la paz) legitima la paz estructural y directa; esta última manifestada en actos de cooperación, amistad y amor. Desde luego, este modelo no pretende conseguir la paz a través de procesos simplistas en donde, atendiendo un tipo de violencia inmediatamente las otras dos quedarán resueltas, sino que más bien se trata de un modelo que permite tener una orientación para la construcción de la paz, atendiendo de manera simultánea los tres vértices que se componen de una compleja red de relaciones (Galtung, 2003).

En este sentido, es conveniente preguntarse: ¿Qué es la paz? Desde el enfoque de Galtung, la paz va más de allá de la ausencia de conflictos. Él hace la distinción entre “*Paz Negativa*” y “*Paz positiva*” (justicia social) sin contraponer ambos conceptos. La paz negativa es aquella que resulta de acciones orientadas a eliminar las manifestaciones de la violencia directa. Se trata de una medida paliativa, de poca duración e inestable. Mientras que la paz positiva aborda la violencia estructural y la violencia cultural para crear un tipo de paz que previene la violencia, es duradera y estable (Galtung, 2018).

La paz positiva atiende cada uno de los vértices del triángulo de la violencia. De esta manera la paz “directa” consistiría en la bondad verbal y física, orientada al

bienestar individual y propio, dirigida a todas las necesidades básicas. La paz positiva estructural sustituye la represión por la libertad, la explotación por la equidad y los refuerza con el diálogo. Favorece la solidaridad y la participación. Mientras que la paz positiva *cultural*, sustituiría la legitimación de la violencia por la legitimación de la paz, la atención a este vértice permite construir una “Cultura de paz”, en ámbitos como: la religión, el arte, en las ciencias, los medios de comunicación y las escuelas (Galtung, 2018).

Violencia en el contexto escolar

La violencia escolar es un fenómeno que forma parte las interacciones sociales que se desarrollan en las instituciones educativas. Trasciende la conducta individual para convertirse en un proceso colectivo, afectando a quienes la ejercen, la padecen y a quienes participan como espectadores (Pérez, 2017). En este entorno, las manifestaciones de violencia y su magnitud son diversas; sin embargo, sin importar la manera en cómo se manifieste, vulnera el derecho de niños, niñas y adolescentes a crecer sanos física, mental y espiritualmente, así como su derecho a la protección contra el abuso y la discriminación (Trucco & Inostroza, 2017).

Se trata de un problema social complejo, de derechos humanos y de salud a nivel mundial, con consecuencias múltiples desde los puntos de vista social, psicológico y biológico. Los organismos internacionales, comprendiendo las afectaciones de la violencia en la sociedad, han emitido diversos tratados con el fin proteger de la violencia a niños, niñas y adolescentes.

En 1996, la OMS reconoce la violencia escolar como un problema de salud pública. Sin embargo, al igual que el término “violencias”, no existe un consenso entre dichos organismos ni disciplinario para establecer qué se entiende por violencia escolar y cuáles son sus expresiones características (Carrillo, 2015).

Para el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la violencia escolar ocurre entre pares y se entiende como “Todo acto de acción u omisión que resulte en un daño de cualquier índole a un miembro de la comunidad educativa” (UNICEF, 2018 p.4). El problema con esta definición es que deja fuera a otros actores, como maestros y administrativos, quienes también pueden ejercer violencia o ser víctimas.

Por otra parte, la definición de la UNESCO (2020) es más amplia e incluye a estos actores. Menciona que la violencia escolar se manifiesta en la escuela y alrededor de esta, la padecen los alumnos y es perpetrada por otros alumnos, docentes y demás miembros del personal administrativo, incluye el acoso y el ciberacoso. Como expresa la UNESCO, si bien son frecuentes las formas de violencia verbal, física y psicológica, no se limita a estas. Ocurren otros tipos como la patrimonial, la económica y social (SEP, 2016); lo que Galtung define como violencia estructural.

Desde las agendas gubernamentales, se da prioridad a la erradicación y mitigación de la violencia directa, dejando de lado la violencia estructural y cultural. Dentro de las escuelas ocurre una situación similar, se concede mayor atención a expresiones de violencia directa, sin atender sus causas, como puede ser un mal direccionamiento, o la violencia cultural arraigada en los docentes, como la discriminación, el racismo o la exclusión, ya sea por ideas políticas o religiosas (Ospina & Mosquera, 2018).

Aunque el modelo de Galtung fue diseñado para aplicarse en otros contextos, resulta útil para visibilizar otras manifestaciones de violencia y establecer una relación entre ellas en el ámbito escolar. Por ejemplo, Cremin & Guilherme (2016) toman como base los conceptos de violencia, de mantenimiento, construcción y establecimiento de la paz de Galtung y los vinculan con la filosofía del diálogo de Buber, con la finalidad de proponer un cambio epistemológico que, a partir de la diferenciación de la violencia directa, estructural y cultural, permita alcanzar la paz duradera en el contexto escolar.

Mientras que Flickinger (2018), utilizando la teoría de Galtung, identifica las características fenomenológicas de la violencia en instituciones educativas. De acuerdo con el autor, para valorar la violencia en estos espacios se requiere diferenciar las expresiones que allí se producen. Si bien la violencia directa suele predominar, también puede surgir de la propia institución cuando se promueve a través de su normativa o directrices excesivamente estrictas. Del mismo modo, puede estar legitimada por fundamentalismos ideológicos presentes en la cultura institucional.

Además, ambas investigaciones, sugieren algunas áreas donde el triángulo de violencia de Galtung podría aplicarse para identificar las expresiones de violencia

escolar, lo cual se muestra en la Tabla 5, brindando así herramientas de gestión en el campo educativo.

Para fines de esta investigación la Tabla 6 se complementó con las expresiones de violencia reportadas en el último informe de Violencia Escolar de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2020), tomando únicamente los datos correspondientes a Media Superior.

Tabla 5

Expresiones de violencia escolar de acuerdo con la tipología de Galtung

Tipo de violencia	Directa	Indirecta	
	Física	Estructural	Cultural
Descripción	Agresiones físicas o verbales	Violencia que está compuesta por la forma en cómo se hacen las cosas. Incluye explotación injusticia, colonización y negación de los derechos humanos.	Violencia incorporada en las culturas con efectos profundos y psicológicos
Ejemplos	Castigos corporales Hacer uso de agresiones verbales o humillaciones como medida disciplinar hacia los estudiantes. Agresiones contra maestros Insultos de padres de familia hacia los maestros Insultos Abuso Sexual Rituales de iniciación violenta entre pares Falsas acusaciones	Exclusión social y educativa de estudiantes que no se ajustan a los estándares normativos de grupos sociales dominantes Infraestructura y provisiones deficientes, falta de baños, agua potable, vandalismo, etc. Los estudiantes se enferman por estrés, tareas y exámenes excesivos.	Los estudiantes de ciertos grupos culturales, sociales o colonizados no obtienen tan buenos resultados en la escuela como otros Las niñas y algunos niños no tienen tanto espacio para jugar como los niños que practican juegos de pelota. Personas que no aprenden sobre otras religiones y culturas, o

Tipo de violencia	Directa	Indirecta	
	Física	Estructural	Cultural
		Aprendizaje de memoria y falta de diálogo y compromiso. en lecciones La reproducción de la desigualdad en y a través de educación. Normas y directrices excesivamente estrictas	los logros de las mujeres, los indígenas y afrodescendientes A las personas no se les enseñan cosas que prolongarán sus vidas, como la importancia de usar condón. La ideología y el colonialismo dictan un plan de estudios empobrecido. Fundamentalismos ideológicos, por ejemplo, fundamentalismo religioso, ideología darwinista del más fuerte, fe en la lógica del mercado, utopía igualitaria, etc.

Nota: Elaboración propia a partir de Cremin & Guilherme (2016) y Flickinger (2018).

Tabla 6

Propuesta de expresiones de violencia escolar a partir de la tipología de Galtung

Tipo de violencia	Visible	Invisibles	
	Directa	Estructural	Cultural
Ejemplos	• Castigos corporales • Hacer uso de agresiones verbales o humillaciones como medida disciplinar hacia los estudiantes • Agresiones contra maestros • Insultos de padres de familia hacia los maestros • Insultos entre pares, de alumnos hacia maestros • Abuso Sexual • Rituales de iniciación violenta entre pares (novatadas) • Falsas acusaciones • Rumores • Ridiculización en redes sociales • Ciberacoso • Amenazas • Robo • Destrucción de cosas • Empujones • Apodos	• Exclusión social y educativa de estudiantes que no se ajustan a los estándares normativos de grupos sociales dominantes • Infraestructura y provisiones deficientes, falta de baños, agua potable, vandalismo, etc. • Entornos de aprendizaje que normalizan la sobrecarga de actividades y evaluaciones continuas desencadenando padecimientos en la salud física y mental debido al estrés • Métodos de enseñanza basados en la memorización, sin apertura al diálogo y participación de los alumnos • Discursos y prácticas educativas que fomentan la desigualdad	• Los estudiantes de ciertos grupos culturales, sociales no obtienen tan buenos resultados en la escuela como otros • Desigualdad en el acceso y disfrute de las áreas de esparcimiento en donde ciertos alumnos y alumnas se ven relegados. • Contenidos curriculares que invisibilizan los aportes de saberes y logros históricos de culturas o grupos históricamente marginados como mujeres, pueblos originarios y afrodescendientes • Omisión de contenidos importantes para el autocuidado y la preservación de la vida como educación

Tipo de violencia	Visible	Invisibles	
	Directa	Estructural	Cultural
		• Normas y directrices excesivamente estrictas	• sexual integral, cuidados de salud física y mental. • La ideología y el colonialismo dictan un plan de estudios empobrecido • Fundamentalismos ideológicos, por ejemplo, fundamentalismo religioso, ideología darwinista del más fuerte etc.

Nota: Elaboración propia a partir de (Cremin & Guilherme, 2016; Flickinger, 2018 y MEJOREDU. 2020).

En síntesis, la violencia escolar es un fenómeno complejo que por sus afectaciones requiere un abordaje integral que permita ir más allá de sus expresiones directas y atender otras manifestaciones como la cultural y la estructural. Para ello el triángulo de violencia de Galtung en complemento con las investigaciones de Cremin & Guilherme (2016), así como de Flickinger (2018), proporciona un marco analítico para identificar y gestionar la violencia escolar. En esta investigación, dicho marco analítico se aplicará en Educación Media Superior.

Políticas públicas

La conceptualización de las políticas públicas conlleva ciertas dificultades, por diversos factores. Uno de ellos, es la limitación semántica del idioma español para establecer una diferencia clara entre política y políticas. Considerando que, aunque constituyen entidades diferenciadas, se encuentran interrelacionadas (Lehera, 2004). Entonces, resulta esencial establecer una diferencia precisa entre dichos conceptos.

Diferencia entre política y políticas públicas

El concepto de política posee un significado amplio, generalmente asociado con el poder o dominio sobre otros; la definición del poder, de algún modo, incide en su conceptualización. Bajo el enfoque de Robert Dahl el poder consiste en imponer una conducta que no se efectuaría por iniciativa (Dahl, 1957).

De manera similar, para autores como Weber y Hobbes, el poder reside en las instituciones del Estado, aunque con perspectivas diferentes. Para Weber, por ejemplo, el Estado está autorizado para ejercer coerción sobre la sociedad (Weber 1917/2021). Desde su visión, concibe la política como la aspiración a participar en el poder o a influir en la distribución de este entre los distintos Estados o grupos que lo componen. En cambio, Hobbes plantea una visión contractualista, en donde los ciudadanos ceden voluntariamente una parte de sus libertades naturales al *Soberano* (el Estado) para que este les garantice la seguridad y el orden social (Hobbes, 1651/2018).

En contraste, las perspectivas aristotélicas y tomistas se alejan de las nociones centradas en el poder. Para Aristóteles, dado que el ser humano es por naturaleza un ser social, racional y libre, el Estado es una asociación que busca la mejor vida moral posible. Por lo tanto, la “*polis*” es la única comunidad humana capaz de proporcionar a sus miembros una vida digna correspondiente a su naturaleza. En consecuencia, el ser humano no surgió solamente para vivir, sino para vivir bien. El tipo de vida alcanzada depende de qué clase de ciudadanos sean y que fines se propongan. Para alcanzar una vida buena, la *eudaimonia* (felicidad), es necesario que los pueblos en conjunto con sus gobernantes persigan el bien común (Aristóteles, ca. 350 A.E.C./ 2023).

Posteriormente, Tomás de Aquino retomó estas reflexiones y entendió la política como la comunidad más importante entre todos los bienes humanos, puesto que aspira al bien común que es mejor que el individual (Aquino T., ca 1265 / 2018). No obstante, esto no significa que los bienes individuales contradicen al bien común porque este último es el fin de la sociedad: “Sólo el hombre virtuoso puede lograr el establecimiento del bien común en la sociedad a la que pertenece: “es imposible alcanzar el bien común de la ciudad si los ciudadanos no son virtuosos” (Aquino, 1265/2018, I-II, c. 92, art. 1).

De esta manera, se revela el vínculo existente entre el bien individual y el bien común. En uno de sus tratados más importantes Aquino lo enuncia de la siguiente manera: “El bien común es el fin de cada miembro individual de una comunidad, así como el bien del todo es el fin de cada una de las partes” (Aquino, 1265/2018, II-II, c. 58, art. 9). Es decir, no es el resultado de la suma de los bienes individuales, sino que se trata del perfeccionamiento de las virtudes de los individuos que conforman la comunidad.

El enfoque del bien común como la finalidad de la política, lejos de ser un concepto utópico, rescata la dignidad de la persona. A partir de ella, se fomenta que cada individuo se desarrolle y alcance su máximo potencial (Baños, 2014).

Por otra parte, las Políticas Públicas son el factor común de la política, las decisiones del gobierno y de la oposición (Lehera, 2004). Para distinguir las diferencias conceptuales entre *Política*, y *Políticas Públicas*, con mayor claridad se suele utilizar los términos anglosajones *Polity*, *Politics* y *Policy*.

Así, “*Polity*” se refiere al tipo de Estado (democrático, autocrático, autoritario). “*Politics*” desde el enfoque aristotélico es la política del vivir en comunidad, de los *asuntos de las ciudades*. o entendida para los romanos como la *res publica* (cosa pública). Desde otra perspectiva, corresponde a la lucha entre grupos para la obtención del poder del Estado o para influir en su ejercicio. De esta manera se puede hablar de grupos de política, ideología política, intereses y procesos políticos dentro del Estado. Es objeto de estudio de la *Ciencia Política*. Mientras que “*Policy*” se refiere a las estrategias de acción en los distintos grupos sociales o políticos para lograr sus objetivos, o especialmente del gobierno en turno, frente a los problemas públicos en un Estado liberal democrático (Bazua, 2010).

Por lo tanto, a lo largo de la presente investigación, se utilizará el término *Políticas Públicas* para hacer referencia a la *Public Policy* (genérico) o *Public Policies* (en plural).

Los avances en la teoría de las políticas públicas han generado diversos conceptos, o definiciones propuestas desde distintos enfoques. Los inicios del concepto se encuentran en la propuesta de Harold Lasswell en los años cincuenta, quien se refería a ellas como disciplinas que se ocupan de explicar los procesos de elaboración

y ejecución de las políticas, con base científica, interdisciplinaria y al servicio de gobiernos democráticos (Lasswell, 1951). Esta concepción buscaba articular las ciencias interdisciplinarias con las decisiones gubernamentales, con la finalidad de dotar de científicidad al proceso político y a la gestión; aumentar la responsabilidad social y maximizar los recursos.

Años más tarde, Laswell agregó el *conocimiento del proceso* de decisión, y el *conocimiento en el proceso* de decisión. Con ello, se marcaron dos grandes líneas *el estudio de las políticas públicas* y *el análisis* de estas. El primero de ellos consiste en generar conocimiento para orientar las decisiones, analiza, por ejemplo, a los actores y las instituciones. Se pregunta ¿Quién decide?, ¿Cómo lo decide?, ¿Qué explica una buena o mala política pública? ¿Con qué fin? mediante la teoría y el conocimiento. Tiene como enfoque principal la ciencia política.

La segunda línea analiza cuál es la mejor alternativa posible en la toma de decisiones, a través de métodos y técnicas para dar soluciones. Predomina el enfoque económico. Sin embargo, estos enfoques no son dicotómicos, sino que se complementan mutuamente (Cardozo, 2013).

Posteriormente, se desarrollaron otras definiciones que enfatizan un componente de la política pública, por ejemplo, desde el poder público (Dye, 2008; Easton, 1965); el problema a resolver (Lindblom, 1980); las situaciones estatales adoptadas (Majone, 2014), entre otros. Subirats (2008) retomando los principales elementos de la bibliografía, define las políticas públicas como:

Una serie de decisiones o de acciones, intencionalmente coherentes, tomadas por diferentes actores, públicos y a veces no públicos –cuyos recursos, nexos institucionales e intereses varían– a fin de resolver de manera puntual un problema políticamente definido como colectivo. Este conjunto de decisiones y acciones da lugar a actos formales, con un grado de obligatoriedad variable, tendentes a modificar la conducta de grupos sociales que, se supone, originaron el problema colectivo a resolver (grupos-objetivo), en el interés de grupos sociales que padecen los efectos negativos del problema en cuestión (beneficiarios finales) (p. 36).

Desde esta perspectiva, el espacio de la política pública vincula un problema público³ con la acción de los poderes públicos y otros actores implicados. Este conjunto de actores conforma una red de interacciones que opera desde distintos ámbitos. Cada actor defiende sus intereses, su posición y busca diferenciarse de los grupos externos. Además, trata de limitar el acceso a ese espacio con la finalidad de mantener las relaciones establecidas y el “equilibrio de poder”. Sin embargo, dependiendo de la ruta o programa de intervención elegido para dar solución al problema, es posible que se genere una reestructuración en las relaciones de poder establecidas (Subirats, 2013). Por ello, es necesario contar con la capacidad de negociación constante, así como encontrar objetivos compartidos que permitan mantener las interacciones en la red (Subirats, 1994).

Asimismo, en la definición de Subirats, se pueden identificar ocho elementos constitutivos de una política pública:

1. Pretende resolver un problema social reconocido políticamente como público.

En la realidad social, existen diversos problemas, que no pueden ser resueltos en su totalidad por los tomadores de decisiones. Por lo tanto, compiten por ser visibilizados y entrar a la agenda pública. Se esperaría que la agenda pública estuviera conformada por aquellos problemas que, por su afectación a los ciudadanos, se consideran urgentes o graves. Sin embargo, la evidencia empírica muestra que no siempre es así. La componen aquellos problemas que lograron persuadir a los tomadores de decisiones para que fueran concebidos como prioritarios (Subirats et al., 2008).

Para lograr esta visibilización, los actores involucrados movilizan los recursos que tienen disponibles (políticos, financieros, medios de comunicación, etc.), para que sus problemas sean reconocidos. Algunos otros, llegan a la agenda porque encuentran una situación en donde los hechos respaldan ese problema y las alternativas de

³ Un problema público, se entiende como una construcción analítica que tiene solución, donde entran en juego diferentes visiones e interpretaciones que definen cuál es realmente el problema para resolver o cómo mejorar esa situación. Se pueden considerar como “problemas artificiales” porque responden a una necesidad voluntaria de que existan y se resuelvan, además no tienen vida propia más allá de la definición otorgada por los diferentes actores y por el analista (Subirats, 1994).

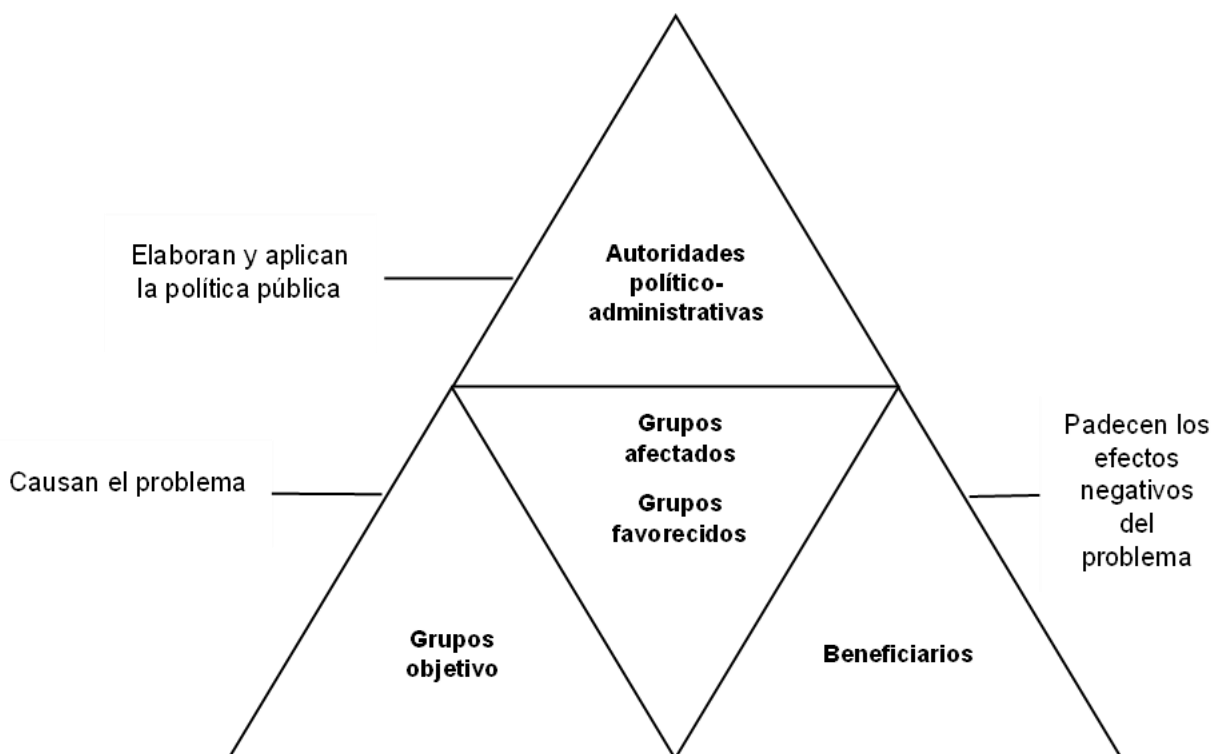
solución favorecen a un actor o al conjunto de actores que la impulsan, esto se conoce como “ventana de oportunidad” (Subirats, 2001).

2. Existencia de grupos-objetivo en el origen de un problema público.

Toda política pública busca resolver un problema modificando la conducta de un grupo específico de la población. Los múltiples actores implicados pueden representarse a partir de un “triángulo base”, conformado por las autoridades político-administrativas (actores públicos), el grupo objetivo y los beneficiarios finales (ambos los constituyen actores privados). Cada grupo se representa en un vértice (ver figura 7). Los grupos objetivo (*target groups*) son la causa directa o indirecta del problema que la política pública intenta resolver (Subirats et al., 2008).

Figura 7

Triangulo de actores



Nota: Elaborado a partir de Subirats et al., (2008).

En esta situación el poder público realiza una intervención para modificar u orientar la conducta de este grupo, ya sea de manera directa o indirecta. Para ello, es

necesario que las autoridades político-administrativas identifiquen las causas que originan el problema, los factores y los efectos del cambio social que pretenden lograr, así como los actores involucrados considerando la influencia de los poderes fácticos (Fuenmayor, 2014) y los problemas colectivos que podrían derivar de estos si se desean modificar.

El poder público podría cambiar estas conductas a través de medidas coercitivas, mediante incentivos económicos negativos o positivos (por ejemplo, una multa o subvenciones), o bien, cambiando las percepciones de la población con campañas de sensibilización, programas de formación o manipulando símbolos e información. Sin embargo, si no se identifican las causas, los actores y los efectos de una política pública, estaríamos más cerca de una declaración de buenas intenciones que de una verdadera política (Subirats et al., 2008).

3. *Coherencia al menos intencional.*

Cuando se implementa una política pública, se presupone que parte de una base conceptual. De una teoría de cambio social o también llamada “teoría causal”. Esta teoría, relaciona el problema que da origen a una intervención con los insumos utilizados, los productos (bienes o servicios) generados en la intervención, los resultados intermedios conseguidos gracias a la provisión de los productos y, finalmente, con los impactos (esperados y no deseados) logrados en el largo plazo, esto se conoce como cadena de valor público (Arenas, 2021). Entendiéndose el valor público como “La capacidad para satisfacer necesidades humanas, mediante el uso de recursos disponibles en la sociedad” (Agencia de Evaluación y Calidad [AEVAL], 2010 p.18).

Por tanto, la evaluación orientada por la teoría del cambio es útil para el aprendizaje sobre cómo funciona el programa y se produce el cambio, ya que permite identificar qué hace que los programas funcionen con éxito, qué aspectos deben ser adaptados, reforzados o reproducidos, si se cumplió con los resultados y en qué medida; e identifica los mecanismos causales que permitieron alcanzarlos (Espinosa & Franco, 2019).

Así, la falta de coherencia se manifiesta cuando existen medidas que se dirigen a los mismos grupos objetivo pero que en la realidad se trata de medidas aisladas que no tienen un propósito claramente definido por los legisladores (Subirats et al., 2008).

4. Existencia de diversas decisiones y actividades.

Una característica de las políticas públicas es que constituyen un conjunto de acciones que va más allá de una decisión específica o puntual. No son declaraciones genéricas, por ejemplo, decir que la violencia escolar es un problema público, sin tener una definición del problema, la población objetivo ni las acciones para abordarlo; no se podría considerar como tal. Sin embargo, una declaración de este tipo (aunque no necesariamente), podría contribuir al surgimiento y desarrollo de una nueva política pública si es seguida de una legislación en la materia y que tal legislación acabe aplicándose de manera concreta (Subirats et al., 2008).

El nuevo paradigma del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), establece que los problemas públicos deben entenderse y definirse como una vulneración a un derecho humano. Esto quiere decir que las acciones tomadas además de transformar la “situación indeseable” a deseable, deben encaminarse a reparar el derecho vulnerado. Todo ello con el propósito de construir mejores soluciones que le permitan a México y a Morelos avanzar hacia un desarrollo humano sostenible, y cumplir con los objetivos de la Agenda 2030 (PNUD, 2019).

5. Programa de intervenciones.

Se refiere al conjunto de decisiones y acciones con cierto nivel de concreción, relativas al programa y a su aplicación, que tiene continuidad con otras acciones. Si este último punto no se cumple, no podría considerarse como una política pública, sino que sería un producto de los otros elementos de constitutivos (Subirats et al., 2008).

6. Papel clave de los actores políticos.

En continuación con las ideas de Subirats et al., (2008), para que el conjunto de acciones y decisiones tomadas se considere una política pública, es necesario que quienes las toman y las llevan a cabo lo realicen desde su condición de actores públicos. Es decir, es necesario que sean actores que estén integrados al sistema

político-administrativo. Si se tratara de actores privados estos tendrían que tener la legitimidad necesaria para decidir o actuar con base en una representación jurídicamente fundada. Sin esta condición, sólo podría considerarse como una política “corporativa (asociativa),” o privada.

7. Existencia de actos formales.

Las políticas públicas implican una etapa de implementación de las medidas decididas. Sin embargo, para Dye (2008), también puede tratarse de una “no decisión”, dejando fuera el proceso de implementación. Subirats et al., (2008) consideran que estas “no decisiones” deben de ir acompañadas por otras decisiones simultaneas que respalden o refuercen esa falta de acción.

8. Naturaleza más o menos obligatoria de las decisiones y actividades.

Tradicionalmente se consideraba que la ejecución de las decisiones tenía un carácter más o menos obligatorio y coercitivo, al imponerse desde la autoridad legítima del poder público. Sin embargo, en la actualidad las acciones públicas también pueden incluir medidas incentivadoras (Subirats et al., 2008).

Un elemento adicional a estos aspectos constitutivos es que una buena política debería estar orientada a la construcción del bien común y a la promoción de igualdad de oportunidades entre los miembros de una comunidad. Asimismo, deben ser capaces de desarrollar el potencial humano y no solamente perseguir un crecimiento meramente económico. Por ello, a la intervención estatal le corresponde eliminar, o cuando menos disminuir, los obstáculos que impiden a los grupos desfavorecidos desarrollar sus capacidades humanas esenciales.

Para Nussbaum (2020), cada persona es un fin en sí mismo, que posee capacidades sustanciales o internas y combinadas. De manera general, las capacidades individuales se pueden entender como un conjunto de libertades que les permite a las personas elegir y actuar, mientras que, para el ejercicio de las capacidades combinadas se requiere de condiciones políticas, sociales y económicas. Una de las tareas que le corresponde a la sociedad en conjunto, es desarrollar las capacidades internas, por ejemplo, a través la educación. Aunque también, es

responsabilidad del Estado, garantizar las condiciones políticas, sociales y económicas para el pleno ejercicio de las capacidades combinadas.

De esta manera, se establecería un vínculo virtuoso, en dónde las políticas públicas buscarían potenciar las capacidades y la realización como seres humanos. Bajo la perspectiva aristotélica esto significaría la construcción del bien común. Como se discutía anteriormente no basta con vivir, sino que se trata de vivir bien. Ambos enfoques dotan a las políticas públicas de un horizonte ético que tiene como centro la dignidad humana, el desarrollo humano y la expansión de capacidades para construir comunidades que les permitan a las personas alcanzar un desarrollo integral y sostenible.

Diferencia entre políticas públicas, planes, estrategias y programas

El otro factor de confusión ocurre cuando no se diferencian las políticas públicas con otros instrumentos gubernamentales como programas, planes y estrategias. De manera general, una política pública es un conjunto de acciones, alineadas a objetivos, basadas en teorías o diagnósticos. Estas acciones persiguen la solución de un problema que ha sido definido desde la política a través de ciertos instrumentos planes, programas, proyectos, etc., mientras que el plan o la estrategia se refiere a los instrumentos estratégicos compuestos por acciones, programas, proyectos y servicios prioritarios para alcanzar los objetivos planteados.

Por su parte, los programas son acciones que se ejecutan a mediano o largo plazo, incluso pueden tener una duración indefinida. Contienen elementos instrumentales y operativos para resolver un problema o una necesidad que afecta a una mayor población (Arenas, 2021).

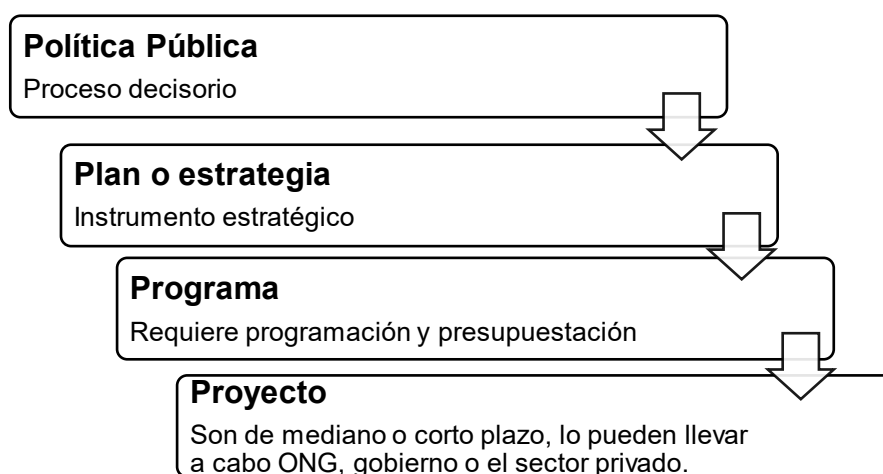
En los programas se pueden distinguir tres tipos de población: potencial, objetivo y beneficiaria. La población potencial consiste en la población total que presenta el problema o la necesidad que el programa abordará, la población objetivo es aquella que el programa planea atender en un período de tiempo, que puede comprender la población potencial de forma total o parcial. Finalmente, la población beneficiaria es la que efectivamente es atendida por el programa (CONEVAL, 2017).

Los proyectos tienen una duración determinada, son la unidad mínima de asignación de presupuesto, para resolver un objetivo específico que puede ser

ejecutado por terceros (Fernández & Schejtman, 2012). En resumen, en un primer nivel, se encuentran las políticas públicas, seguidas por los planes o estrategias, posteriormente los programas y finalmente los proyectos (ver figura 8).

Figura 8

Diferencia entre políticas públicas y otros instrumentos gubernamentales



Nota: Elaboración propia.

Ciclo de las políticas públicas

Con la finalidad de facilitar el estudio de las políticas públicas, diversos autores han esquematizado el proceso a través de un ciclo compuesto por etapas (Aguilar, 2013; Laswell, 1951; Subirats et al., 2008). Este marco analítico no solamente identifica las fases, sino que permite aislarlas para su análisis, mediante distintos modelos (Subirats et al., 2008). Si bien las etapas no están claramente definidas, existe cierto consenso en que el ciclo de las políticas públicas culmina con la evaluación.

Entre el inicio y final de este proceso existen otras etapas. Merino (2014), por ejemplo, considera que existen al menos cuatro momentos:

- 1) La selección de una teoría de entrada consiste en la elección del problema público que requiere de una intervención del Estado.

- 2) El diseño, es decir el “mapa de ruta”, donde se establece la planeación de la ruta a seguir. Incluye el análisis de los posibles obstáculos que la política pública puede enfrentar.
- 3) La acción misma, “el campo de batalla”. Se trata de la puesta en marcha de la política pública diseñada, en otras palabras, corresponde a la fase de implementación.
- 4) La evaluación, a través de la cual, se valoran los resultados de las acciones implementadas, acorde a los objetivos y procesos establecidos.

Cabe señalar que esta representación, solamente tiene una utilidad teórica, en la realidad, una política pública no sigue este proceso secuencial (Fontaine, 2015). En palabras de Merino & Cejudo (2019), estas adoptan la forma de gerundio, porque continuamente se están definiendo, diseñando, implementado y evaluando, no necesariamente en ese orden. Creer que en la práctica se sigue estrictamente este ciclo conlleva el riesgo de caer en la falacia de la concreción mal adecuada (Whitehead, 1925), al simplificar excesivamente el proceso de las decisiones y no atender la complejidad del problema público que se desea resolver (Parsons, 2007).

Para fines de esta investigación, esta representación es útil, debido a que proporciona una estructura organizativa y conceptual clara. Además, permite identificar las variables clave de cada etapa (Fontaine, 2015) –en este caso, las variables implicadas en el proceso de implementación– para su posterior análisis.

Implementación de las políticas públicas

La implementación de las políticas públicas es una fase fundamental para poner a prueba su diseño. Si bien la definición adecuada del problema público constituye un elemento esencial en la etapa del diseño y en el establecimiento del núcleo duro de la política, por sí misma no es suficiente para producir los cambios esperados. Sobre todo, si los medios identificados, las características propias del entorno y los responsables de ejecutarlas, no son coherentes con los propósitos de ese diseño (Merino, 2014). En un principio, se creía que las políticas simplemente se ejecutaban por el poder burocrático, por lo tanto, no se consideraba la fase de implementación.

Así, se estableció una dicotomía entre la política y la administración pública. Bajo esta perspectiva, los políticos decidían y los servidores públicos simplemente ejecutaban conforme a procesos legalmente establecidos. Sin embargo, los primeros estudios sobre implementación en los años setenta comenzaron a revelar que el fracaso de una política en parte se debía a un mal diseño, pero también por los defectos en su implementación (Aguilar, 2017). Estas primeras investigaciones se realizaron, desde una perspectiva poco optimista. En ese contexto, existía cierta decepción en la capacidad del gobierno para resolver los grandes problemas sociales como la desigualdad, la pobreza, la discriminación entre otros.

De modo que, el estudio precursor de Pressman y Wildavsky –y en general los de la primera generación de investigadores-- se preguntaban ¿Por qué las políticas públicas fracasaban? (Aguilar, 2017; Fontaine, 2015). Wildavsky haciendo referencia a la frase de Diógenes afirmaba que “Fue más fácil encontrar a un hombre honesto que a un programa eficaz (citado en Aguilar, 2017, p.20)”.

Los resultados de estos estudios pioneros, fueron encontrando diversos factores que obstaculizaban la puesta en marcha de las políticas, entre ellas: las distorsiones burocráticas, las resistencias locales, los conflictos intergubernamentales, la diversidad de intereses y situaciones, así como la indiferencia de los beneficiados. Todos estos factores, se habían ignorado o no eran previstos por las leyes o programas. Con el tiempo la investigación mostró que la ejecución de las decisiones no ocurre de manera automática ni segura (Aguilar, 2017).

El estudio del proceso de implementación introdujo un nuevo análisis que considera la complejidad de la acción colectiva para explicar los resultados de una decisión. Una vez puesta en marcha, se enfrenta con la compleja red de organizaciones públicas que, con sus intereses y hábitos, transforman las decisiones en hechos efectivos. Tomar en cuenta estos elementos contribuye a que las políticas lleguen a ser efectivas y no solamente discursos de gobierno, escritos en leyes, o como una colección de palabras (Bardach, 1977). La heterogeneidad de intervenciones, perspectivas, objetivos perseguidos e intereses, le otorgan un mayor o menor sentido de urgencia a la implementación de la decisión.

No todos los actores involucrados la considerarán necesaria o prioritaria, sin embargo, el rol que cada uno de ellos desempeña en el proceso de la política, cobra un significado metodológico importante, entender esta diversidad de actores y perspectivas coadyuva a entender el rumbo que tomará la política pública. Su participación ocurre en diversos niveles, pueden intervenir agencias (federales, locales y municipales); grupos sociales (sindicatos, asociaciones, grupos de interés, beneficiarios de política) y actores económicos (empresas involucradas en la ejecución del proyecto y los beneficiados indirecta o directamente por esta), obligando a abordar el problema público a través de la participación de estos grupos (Fontaine, 2015). Pressman y Wildavsky (1973) también evidenciaron esta divergencia entre los múltiples intereses y objetivos de los actores. Sin embargo, para que la implementación sea exitosa es necesario que exista cierta convergencia al analizar los costos-beneficios.

Por otra parte, para Merino (2014) el éxito de la implementación no solo depende de los intereses y de las capacidades de quienes las ejecutan, sino que también está sujeta a la disponibilidad de recursos y al contexto cambiante donde se desarrollan. Además, mediante las rutinas puede observarse la capacidad de las organizaciones para dar cumplimiento al objetivo de la política. Si no se cuenta con los recursos necesarios o las actividades se contraponen con las rutinas burocráticas ya establecidas, se dificultará realizar este proceso. Esta repetición de procedimientos les otorga cierta estabilidad a los procesos y le permite a una organización con pocos recursos implementar diversas políticas de manera simultánea.

Esta complejidad de cooperación determina que las acciones previstas no sucedan o sucedan fuera de tiempo y sin el impacto esperado, aunque fueran coherentes con las condiciones aceptadas. Es casi imposible encontrar una fórmula que integre y configure la acción colectiva de manera armónica. Porque toda política una vez que “empieza a abandonar el cielo de los proyectos y deseos y toca el mundo real” (Aguilar, 2017, p.45) desencadena oportunidades y expectativas, que ponen en juego poderes e intereses, como también cargas de trabajo y responsabilidades (Aguilar, 2013).

Los resultados de toda política conllevan incertidumbre. Por ello, para Pressman & Wildavsky (1973) toda política pública es la formulación de una hipótesis causal entre

las condiciones iniciales y los resultados, si X entonces Y. El espacio intermedio entre ambos extremos es el acto de la implementación entendido como los fines y medios de la acción, los efectos producidos y los resultados esperados. La implementación, por lo tanto, se podría definir -para fines de esta investigación-, como el “conjunto de decisiones y acciones realizadas por actores públicos y privados que tienden a la realización de los objetivos de una política pública”.

El proceso de implementación comienza una vez que las decisiones previas han identificado o decidido los objetivos y las metas, cuando la legislación ha sido aprobada y los recursos han sido asignados. Disponibles las estructuras, recursos y procedimientos de coordinación entre los distintos actores, el siguiente paso es establecer los mecanismos adecuados para que se produzca el cambio (Subirats et al., 2008).

Con el paso del tiempo, se desarrollaron diversos instrumentos metodológicos para analizar el proceso de la implementación de las políticas públicas, adaptados a los diferentes ámbitos y niveles de gobierno. Estos modelos, además de analizar las características de la implementación analizan las posibles deficiencias que pueden derivarse de los distintos tipos de políticas.

Algunos investigadores han adoptado una perspectiva de “arriba abajo” (*top down*) concentrándose en aquellos aspectos del proceso que son accesibles y controlables por los tomadores de decisiones formales. Por otra parte, hay quienes optan por una perspectiva de “abajo hacia arriba” (*bottom-up*) es decir, en el proceso en el cual las políticas públicas surgen de las comunidades, de las organizaciones no gubernamentales o movimientos sociales. Quienes defienden esta perspectiva han criticado fuertemente la perspectiva *top down*, sin embargo, reconocen la necesidad de conjuntar las ventajas de ambos enfoques (Aguilar, 2017). Hasta el momento no existe un consenso general que defina una teoría de implementación, los investigadores continúan aportando perspectivas teóricas y empleando diversas variables.

A manera de recapitulación sobre políticas

Existe una limitante idiomática cuando se aborda el tema de políticas públicas, dado que no existe una palabra que nos permita diferenciar entre, la política como tipo

de gobierno, la relacionada con el ejercicio del poder en la persecución del bien común, y las políticas públicas como proceso decisorio. Por esta razón, es preferible usar los términos anglosajones de *Polity*, *Politics* y *Policy* para evitar confusiones.

Una manera de entender estos tres conceptos y su relación es mediante la analogía un barco. *Polity* sería el un tipo de embarcación que, de acuerdo con sus características, establece el marco de lo que se puede hacer y las limitaciones. *Politics* corresponde a la tripulación, que tiene actividades propias para mantener la navegación, pero en otros momentos también compiten por el mando del barco. Finalmente, la *Policy* son las maniobras de navegación, son las decisiones específicas que se realizan y que impactan en el rumbo que toma la embarcación.

En otras palabras, una política pública se caracteriza por solucionar un problema reconocido como público, que impacta a grupos específicos de la población (por ejemplo, niños y niñas, jóvenes, mujeres etc.) y requiere la intervención del Estado para su solución. Idealmente persiguen el bien común y el desarrollo humano. Por tal razón, el nuevo paradigma de la ONU menciona que todo problema público debe entenderse y definirse como una vulneración de un derecho humano, por tanto, su solución buscar reparar ese daño con la finalidad de avanzar hacia un desarrollo humano sostenible y cumplir con los objetivos planteados en la Agenda de Desarrollo Sostenible 2023 (Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH], 2018, p. 45).

Las políticas públicas implican un conjunto de decisiones y acciones coherentes, en un marco legislativo. Cuentan con la participación de actores públicos y privados, con cierto nivel de legitimidad, que participan en la planeación, toma de decisiones y en la evaluación. Enmarcada en leyes, normas y reglamentos, este nivel de participación, la diferencia de las políticas gubernamentales, las cuales, son decisiones unilaterales que responden intereses particulares o a la visión de un gobierno en turno.

Se espera que una política pública responda a una teoría del cambio social, coherente en su diseño, capaz de vincular el problema público con los insumos, los productos, los resultados e impactos esperados en la intervención. La etapa de implementación es crucial porque además de determinar el rumbo de la decisión, pone a prueba, entre otros factores, el diseño de la política y la capacidad de negociación

entre los actores involucrados, así como la competencia de la institución para dar cumplimiento a los objetivos.

Modelos en el proceso de implementación

Desde los estudios pioneros de Pressman y Wildavsky se desarrollaron modelos para analizar la implementación de las políticas públicas. Entre ellos se encuentran los modelos clásicos desarrollados por Van Meter y Van Horn (1975), Elmore (1997), Berman (1978), y Mazmanian & Sabatier (1981) por mencionar algunos. Cada uno de estos trabajos propone una serie de variables para analizar el éxito de la implementación, sin embargo, los investigadores no coinciden en los principios que deberían regir esta etapa, ni tampoco en las variables que podrían ser cruciales para el éxito de esta (O'Toole, 2017).

Por ejemplo, el modelo de Van Meter y Van Horn se compone de seis variables, proporcionando un enfoque amplio al considerar factores tanto en un nivel macro (las políticas y los recursos, por ejemplo) como micro (la actitud de los implementadores y las características de las agencias involucradas). Elmore, propone 4 variables: Estructura en las relaciones de poder, incentivos, discrecionalidad y recursos. Para Berman las variables dependen del contexto, de la claridad en las metas, la cantidad de actores participantes, grado de resistencia de los encargados de la implementación, grado de eficacia e ineficacia, así como el grado de control que ejercen los niveles superiores.

Existen otros modelos más complejos, como el de Mazmanian y Sabatier, compuesto diecisiete variables agrupadas en 4 dimensiones: tratabilidad del problema (4 variables), capacidad del estatuto para estructurar la implementación (7 variables), variables no estatutarias (5 variables) y éxito inicial en la implementación. Aunque ha sido criticado por adoptar un enfoque *top-down* es un marco robusto que permite analizar la implementación de las políticas públicas de manera integral. Sin embargo, al estar compuesto por numerosas variables el análisis se vuelve complejo.

En contraste el modelo de Van Meter y Van Horn, permite identificar los elementos que son clave en la implementación de las políticas públicas al centrarse en los aspectos burocráticos y organizacionales. Para los objetivos que persigue esta investigación, este enfoque es útil porque permitirá comprender cómo los factores

internos influyen en la implementación efectiva de las políticas públicas que abordan la violencia escolar. Además, este modelo considera aspectos relacionados con el contexto político, económico y legal. Sin embargo, es importante señalar que ningún modelo es perfecto, por lo que en ocasiones es necesario reformularlos, adaptarlos o combinarlos con el fin de fortalecer el marco analítico y adecuarlo a los objetivos y contextos específicos de cada investigación.

Cabe señalar que una de las principales limitaciones del Modelo de Van Meter y Van Horn, es que no considera el enfoque de los derechos humanos. Aunque el modelo de Sabatier tampoco lo considera, su amplitud de elementos lo convierte en un modelo flexible, capaz de integrar este enfoque (Astorga & Romero, 2021). No obstante, dada su complejidad y su propósito central de analizar las interacciones entre factores y actores que condicionan los cambios de las políticas en tiempos prolongados no es adecuado para los fines de esta investigación.

En cambio, el marco de análisis que proporcionan Van Meter y Van Horn, busca identificar los elementos que son clave para la implementación exitosa de una política, lo cual está más acorde con lo que busca esta investigación. Por esta razón, se eligió incorporar dicho enfoque a este modelo sin afectar su estructura básica. Únicamente se adaptarán cada una de sus variables desde una perspectiva de derechos humanos, manteniendo la lógica central del modelo.

Variables en el modelo de Van Meter y Van Horn

El modelo de Van Meter y Van Horn propone seis variables que definen los vínculos entre la política y su desempeño:

- 1) Los marcos normativos
- 2) Los recursos
- 3) La comunicación
- 4) Las características de las agencias implementadoras
- 5) Las condiciones económicas, sociales y políticas.
- 6) La actitud de los implementadores

en algunos es complicado identificar y medir el desempeño. Ya sea por la extensión del programa, por su complejidad, porque sus metas son de largo alcance o bien por contradicciones entre las normas y los objetivos (Van Meter & Van Horn, 1975). Por tal motivo, los autores advierten que, en algunos casos, estos pueden ser contruidos por el propio investigador dependiendo de los propósitos de su trabajo.

2. Recursos con los que la política cuenta para su ejecución.

Toda política pública requiere de recursos legales, políticos, cognoscitivos y financieros para su ejecución (Aguilar, 2012). En algunos casos se requiere destinar parte de los recursos económicos para crear un fondo o incentivos para facilitar o estimular la implementación (Van Meter & Van Horn, 1975). En esta variable se busca identificar que la asignación de recursos sea suficiente para poder implementar efectivamente las acciones orientadas a garantizar los derechos de las niñas, niños y adolescentes.

3. Comunicación entre las organizaciones y las actividades para obligar a la acción.

La eficiencia en la implementación requiere que las normas y los objetivos de un programa sean conocidos y comprendidos por los ejecutores de esta fase. Por ello es importante que los estándares y objetivos estén definidos claramente para que se difundan correctamente. No obstante, la comunicación entre las organizaciones y los implicados suele ser compleja. Una mala comprensión del mensaje a transmitir conduce a errores de percepción y distorsiona la información (de manera involuntaria o no), cuando es comunicado hacia los niveles inferiores de la organización o entre ellas. En este modelo, la probabilidad de que los representantes actúen de acuerdo con las normas y los objetivos de la política, incrementan cuando se cuenta con mecanismos y procedimientos institucionales.

Si una sola organización es la encargada de este proceso, entonces tiene acceso a una amplia variedad de mecanismos, sobre todo cuenta con poder sobre las personas como el reclutamiento, el ascenso, la promoción o incluso el despido. De la misma manera, tienen control en las asignaciones presupuestales de las oficinas y del personal operativo y pueden incrementar o reducirlas según sea el desempeño de la

política. Sin embargo, cuando participan en el proceso de implementación distintas organizaciones o las relaciones se dan entre funcionarios federales, estatales o locales, los mecanismos anteriormente mencionados, no están presentes. En este caso, se recurre a dos actividades principales para dar seguimiento: la asesoría y asistencia técnica, y las sanciones tanto positivas como negativas (Ibid.).

4. Características de las instancias responsables de la implementación.

El modelo también contempla los vínculos existentes entre la dependencia responsable con los participantes de la puesta en práctica de las políticas. Sugieren algunos elementos que pueden tener efectos en la capacidad de una organización para implementar una política como: Competencia y tamaño del personal de una agencia, grado de control jerárquico de las decisiones y de los procesos de las subunidades con las agencias responsables, los recursos políticos de una agencia, la vitalidad de una organización, el grado de comunicación abierta, nexos formales e informales de la instancia con el grupo encargado de la elaboración de las políticas o de su inducción.

5. Condiciones económicas sociales y políticas.

Van Meter y Van Horn tenían un interés especial en saber cómo influyen las condiciones políticas, sociales y económicas en la implementación de las políticas públicas, para ello propusieron una serie de preguntas relacionadas con estos factores que pueden afectar la jurisdicción de una organización donde la política se implementará. A continuación, se mencionan algunas de ellas:

- a) ¿Son suficientes los recursos económicos disponibles en la jurisdicción (u organización) para sostener con éxito un proceso de implementación?
- b) ¿En qué medida (y de qué manera) afectará la implementación de la política las condiciones socioeconómicas prevalecientes?
- c) ¿Cuál es el estado de la opinión pública? ¿Qué tanta atención se presta al problema que enfrenta la política?
- d) ¿Favorecen o se oponen las élites a la implementación de la política?
- e) ¿Cuál es la inclinación política de la jurisdicción (u organización) responsable de la implementación? ¿Hay oposiciones o apoyos hacia la política?

f) ¿En qué medida se han movilizado a favor o en contra de la política los grupos de interés privados?

6. Actitud de los encargados de la implementación.

Hay tres elementos del comportamiento de los encargados de la implementación que pueden afectar su capacidad y buena voluntad para ejecutar la política: su conocimiento (comprensión, discernimiento) de la política, la orientación de su respuesta a la misma (aceptación, neutralidad, rechazo) y la intensidad de su respuesta.

Sin embargo, es importante considerar que siempre existe el riesgo de que los encargados de la implementación malinterpreten un mensaje claro, si la decisión parece contravenir sus convicciones más profundas (Dorantes, 2012). También es de importancia decisiva la disposición de los responsables hacia las normas y los objetivos.

Los encargados de la implementación pueden hacer fracasar la ejecución de una política cuando rechazan los objetivos contenidos en ella. A la inversa, la aceptación amplia de normas y objetivos por parte de los responsables de la administración de la política incrementará considerablemente el potencial de una ejecución exitosa.

Los objetivos de una política pueden ser rechazados por muy diversas razones: pueden ofender los sistemas de valores personales de los responsables, lesionar lealtades externas a la organización, poner en riesgo el interés propio, o afectar relaciones ya existentes al otorgarles preferencia.

La intensidad de la actitud de los encargados puede afectar también la ejecución de la política. Aquellos que tienen una preferencia completamente opuesta pueden llegar a desafiar directa y abiertamente los objetivos del programa. En suma, se debe reunir múltiples indicadores sobre diversos elementos relacionados con la actitud de los encargados de la implementación (Van Meter & Van Horn, 1975).

En resumen

Esta investigación buscó comprender los diversos factores que favorecen la implementación de las políticas públicas orientadas a prevenir y atender la violencia escolar en Educación Media Superior. Se reconoce que la violencia escolar y las

políticas públicas son constructos sociales complejos, moldeados por las realidades, experiencias y significados que le atribuyen los actores involucrados. Si bien se consideran los modelos teóricos propuestos por Galtung así como por Van Meter y Van Horn como “lentes analíticos iniciales”, se mantiene la a apertura para interpretarlos y enriquecerlos a partir de las experiencias y perspectivas de los participantes; todo ello con la finalidad de generar conocimientos profundos basados en evidencia empírica, que contribuyan a diseñar e implementar estrategias efectivas contra la violencia escolar, de acuerdo con el contexto particular de la institución y que sean capaces de salvaguardar los derechos de los estudiantes desde una perspectiva de derechos humanos.

Capítulo V Metodología

En este capítulo se detalla el diseño metodológico que sustentó la presente investigación que tiene como objetivo: Analizar la implementación de políticas pública orientadas a atender la violencia escolar en instituciones públicas de Educación Media Superior durante el periodo 2018-2024, mediante un estudio de caso múltiple de predominio cualitativo, para orientar el diseño de futuras políticas educativas.

Se exponen el conjunto de decisiones epistemológicas, teóricas y procedimentales que permitieron el abordaje integral del fenómeno de estudio. El capítulo inicia con la presentación de la postura onto-epistemológica adoptada, ya que esta define cómo se comprende la realidad, así como las posibilidades de conocerla. Esta investigación combina el paradigma interpretativo con una visión holística, con la pretensión de captar la complejidad del proceso de implementación de políticas y de la violencia escolar.

También, se describen las decisiones tomadas respecto al estudio multicaso, el enfoque cualitativo y el alcance explicativo de la investigación. Mientras que, en la sección correspondiente al trabajo de campo, se detallan las técnicas e instrumentos de recolección de datos, los criterios de selección de escenarios y participantes, así como los principios éticos que orientaron la recolección y almacenamiento de datos. Además, se mencionan las herramientas analíticas utilizadas y se describe el proceso de interpretación mediante un razonamiento de tipo abductivo. Bajo este razonamiento se mantuvo un diálogo constante entre la evidencia empírica y los marcos teóricos que guiaron el estudio, dando lugar a la adaptación del Modelo de Van Meter y Van Horn al contexto educativo. Esta adaptación también constituye un hallazgo de esta investigación.

Finalmente se muestra el esquema de la estructura cruzada desarrollada por Piret et al. (1996), en el cual, se representa tanto la dimensión objetiva (lo que es) como la perceptiva (lo que parece ser). Esta herramienta facilitó la identificación de elementos que pueden pasar desapercibidos y se utilizó tanto para analizar el proceso de implementación como para visualizar los diferentes tipos de violencia dentro que tuvieron lugar en los planteles educativos.

Diseño metodológico

Postura onto- epistemológica

La presente investigación se sitúa en el paradigma epistemológico interpretativo el cual, se centra en conocer cómo las personas interpretan la realidad y dan sentido a sus experiencias proporcionando significados a los fenómenos o situaciones dentro de contextos específicos (Campos, 2019). Esta postura resultó pertinente para comprender los factores que facilitaron el proceso de implementación de políticas públicas orientadas a atender la violencia escolar en educación media superior en el estado de Morelos. Es importante señalar que no se pretendió generalizar, sino más bien trató de entender cómo se llevó a cabo este proceso desde la experiencia de los implementadores.

No obstante, tanto la violencia escolar como el proceso de implementación son fenómenos muy complejos que exigen un abordaje que considere la interrelación entre distintos elementos, por ejemplo, las dinámicas institucionales, el contexto donde se ubican los planteles, la actitud del implementador y las distintas formas de violencia que se presentan en el entorno educativo. Ante esta realidad y con el objetivo de evitar una postura ontológica reduccionista, se decidió adoptar una visión holística.

De acuerdo con Gluyas et al. (2015), el holismo permite comprender fenómenos desde su multidimensionalidad. Parte de la idea de que la realidad se construye por la interacción de múltiples elementos que tejen una red compleja y para descifrarla, es necesario movilizar diversos recursos cognitivos. Dicho de otra manera, el investigador que adopta el enfoque holístico no reduce a las personas y a los fenómenos de estudio a variables, sino que los considera como un todo (Taylor & Bogdan, 1987).

Para mantener la coherencia con la perspectiva onto-epistemológica, se tomó la decisión de utilizar una metodología desde el enfoque cualitativo, la cual se desarrolla en el apartado siguiente.

Enfoque

Como menciona Morin (2005): Hace falta ver la complejidad allí donde ella parece estar, por lo general, ausente, como, por ejemplo, en la vida cotidiana (pág.87). Esta visión resalta que la cotidianidad está llena de interacciones y significados no

siempre evidentes o fáciles de captar con los sentidos. Para Taylor y Bogdan (1987), la investigación cualitativa permite acceder a estas realidades no tan evidentes, produciendo datos descriptivos que surgen de las propias palabras y conductas de los informantes. En esta misma línea, Flick (2007) sostiene que el enfoque cualitativo, facilita la comprensión de los procesos sociales, las dinámicas y estructuras, así como la relación entre los resultados y los diversos elementos que componen la unidad de análisis.

Desde esta perspectiva, se consideró pertinente utilizar un enfoque cualitativo para comprender los significados que los participantes les otorgan a sus creencias motivaciones, actividades y experiencias en contextos específicos, mediante la interpretación subjetiva (Vasilachis, 2006). Aunque la implementación de políticas para atender la violencia escolar puede parecer un evento meramente rutinario y administrativo, bajo una mirada atenta se puede advertir que, en el proceso de implementación y en las dinámicas propias de las instituciones educativas ocurren complejas tramas de interacción social que solo pueden captarse desde el enfoque cualitativo. Por este motivo, se utilizó un diseño de estudio de multicaso y se emplearon herramientas cualitativas como la entrevista semiestructurada y el análisis documental, con la finalidad de obtener información que permita analizar la complejidad de la implementación desde la perspectiva de los implementadores. Los detalles del diseño se presentan en el siguiente apartado.

Diseño

Para lograr el objetivo y dar respuesta a la pregunta de investigación, se utilizó el diseño de estudio de caso, conforme a los lineamientos propuestos por Yin (2018). Este diseño es útil para investigar los fenómenos contemporáneos en su contexto, sobre todo cuando el fenómeno y el entorno no son claramente distinguibles, apoyándose en múltiples fuentes de información y puede aplicarse a un solo caso o a varios.

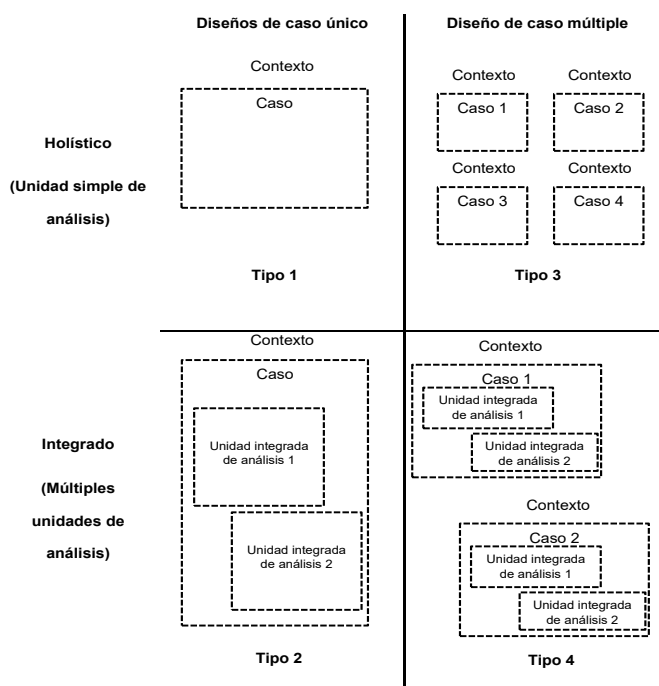
Como se ha venido mencionando en capítulos y apartados anteriores, la violencia escolar es un fenómeno complejo influido por dinámicas sociales, culturales y económicas. Su relevancia e impacto ha sido reconocido por organismos internacionales como la UNESCO que ha emitido diversas recomendaciones a los estados miembros para que adopten “políticas claras que aborden todas las formas de

violencia” (UNESCO, 2024b, parr.14). En consideración con esto, investigar la implementación de las políticas que atienden la violencia escolar es relevante para orientar futuras políticas educativas que aborden de mejor manera esta problemática. Sin embargo, para comprender el proceso de implementación en un contexto real, se utilizaron diversas técnicas de recolección las cuales se describen en los apartados posteriores.

Ahora bien, Yin (2018) propone cuatro tipos de estudio de caso, los cuales, se resumen en la figura 10. Para la realización de este proyecto, se utilizó el tipo 3, que consiste en realizar un estudio multicaso de tipo holístico. La elección del tipo de caso se realizó considerando que cada uno de los subsistemas que conforman la muestra, podrían aportar elementos valiosos. Además, permite reconocer tanto las posibles convergencias como divergencias de los subsistemas, contribuye a generar aprendizajes transferibles (que potencialmente pueden aplicarse en contextos similares); y contrastar los marcos teóricos existentes a partir de los hallazgos empíricos.

Figura 10

Tipos de diseño de estudios de caso



Nota: Elaboración propia a partir de Yin (2018).

Alcance de la investigación

La presente investigación se inscribe en un alcance de tipo explicativo dentro del enfoque cualitativo. En concordancia con Ramos (2020), este alcance va más allá de la descripción de fenómenos, en su lugar busca encontrar las causas que originan un fenómeno y determinar los factores que lo condicionan. Para dar cumplimiento al objetivo de investigación y dada la naturaleza de la violencia escolar, resulta fundamental profundizar en la comprensión de dinámicas y circunstancias que influyeron en la implementación exitosa de políticas públicas orientadas a prevenir, atender y mitigar la violencia escolar.

A diferencia de los estudios descriptivos que pueden estar asociados a un nivel más superficial, o de los interpretativos que en el caso de esta investigación se enfocarían en los significados atribuidos por los implementadores, a través del alcance explicativo se buscó establecer conexiones entre distintos elementos para comprender el proceso de implementación. De esta manera, se buscó entender el entramado de diversos elementos como la actitud de los implementadores, las condiciones políticas, sociales y contextuales, entre otros, descritos en el capítulo III. Cabe resaltar, que si bien la postura epistemológica es interpretativa no se contradice con el alcance adoptado porque la explicación surgió de la interpretación de las experiencias de los implementadores en un contexto determinado. De esta manera, no solo se identificaron los significados, sino que también se explica por qué algunas estrategias resultaron más efectivas que otras en contextos específicos.

Al respecto, Vasilachis (2006), señala que tanto la postura epistemológica como la ontológica guían la metodología, sin que esto signifique un “chaleco de fuerza”. En su lugar, se pueden articular elementos de otros paradigmas cuando la complejidad del fenómeno lo requiere. Por su parte, Maxwell (2019) argumenta que la investigación cualitativa tiene una base interpretativa, sin embargo, también hace un llamado a aprovechar los beneficios de diálogo entre distintas perspectivas. Es decir, siempre cabe la posibilidad de combinar modelos, incluso divergentes, para ampliar y profundizar la comprensión a un fenómeno, tomando en cuenta la compatibilidad y lo que cada uno aporta al estudio.

Técnicas e instrumentos

Un aspecto fundamental en las investigaciones es la selección de las técnicas e instrumentos de recolección. Quivy & Campenhoudt (2009), resaltan la importancia de esta elección argumentado que impactan directamente en los resultados del trabajo. Tomar este tipo de decisiones no es fácil, sobre todo cuando prevalece la incertidumbre y la ansiedad de seleccionar el “mejor método”. En este sentido Maxwell (2019), señala que la selección no solo depende de las preguntas de investigación, sino también de las características propias de la investigación y de lo que resulte más pertinente para obtener los datos que se necesitan. En otras palabras, la mejor técnica de recolección es aquella que le resulta más útil al investigador, lo cual es parte de la flexibilidad metodológica del enfoque cualitativo.

Entre la amplia diversidad de técnicas cualitativas se seleccionó la entrevista semiestructurada, ya que permite explorar distintos puntos de vista de manera subjetiva, profundizar en las distintas experiencias de los entrevistados y se adapta a distintos marcos metodológicos y posturas epistemológicas. Ahora bien, el guion juega un papel relevante en este tipo de entrevista, porque aquí se comienza a estructurar de manera general, las temáticas principales (Ibarra et al., 2023). Sin embargo, debe ser lo suficientemente abierta para los entrevistados expresen su punto de vista.

En este sentido, Flick (2007) distingue dos criterios para formular las preguntas: el criterio de especificidad y el de amplitud. En lo referente al criterio de especificidad, las preguntas deben ser lo suficientemente explícitas para que las respuestas del entrevistado puedan relacionarse con un aspecto de la realidad estudiada. A la vez deben ser lo suficientemente amplias para darle la oportunidad al entrevistado de introducir nuevas temáticas.

En esta investigación, si bien el guion de la entrevista se construyó a partir de los modelos teóricos de Van Meter y Van Horn, así como del modelo de violencia de Galtung, su formulación se realizó de manera flexible para permitir que las experiencias de los implementadores enriquecieran, matizaran o complementaran estos marcos teóricos. Para ello, se realizó un pilotaje para verificar la efectividad de la guía de entrevista y hacer los ajustes necesarios. La guía de preguntas previas al pilotaje se

muestra en el anexo A, mientras que el anexo B contiene los resultados de la fase del pilotaje.

Otra técnica utilizada fue el análisis documental, con el objetivo de examinar la normativa vigente relacionada con los programas implementados, por ejemplo, Construye-T y con la violencia escolar. Esto incluyó, las reglas de operación nacional y estatal, los documentos normativos del programa, plan nacional y estatal de desarrollo 2018-2024 de Morelos; así como los lineamientos internos de los planteles estudiados. Del mismo modo, se revisaron los tratados, acuerdos y compromisos internacionales en los que participa México, relacionados con la protección de la niñez y la adolescencia y otros temas que puedan incidir en el abordaje de la violencia escolar, desde la perspectiva de los derechos humanos.

Complementariamente, con la finalidad de obtener un acercamiento preliminar del ambiente escolar, en algunos de los planteles que nos permitieron el acceso, se realizó una observación no sistemática y se registró en una bitácora de campo. Esta observación se realizó durante los periodos de espera previos al encuentro con el informante. Este registro se centró en capturar las dinámicas presentes en ese momento específico y aunque no se realizó de manera exhaustiva proporciona una aproximación de la convivencia de esos planteles.

Trabajo de campo

Escenarios

La selección de escenarios en esta investigación se realizó a través de una cartografía temática en la cual se ubicaron los planteles de EMS y las Zonas de Atención Prioritarias (ZAP) Estas zonas se refieren a aquellas las áreas o regiones, de carácter predominantemente rural o urbano, en donde sus indicadores reflejan insuficiencia y rezagos en el ejercicio de los derechos para el desarrollo social y son determinadas por el gobierno y se marcaron con una mayor saturación de color, mientras que los planteles se distinguen por el subsistema al que pertenecen (ver figura 11). Los indicadores para determinar las ZAP se describen en el anexo C.

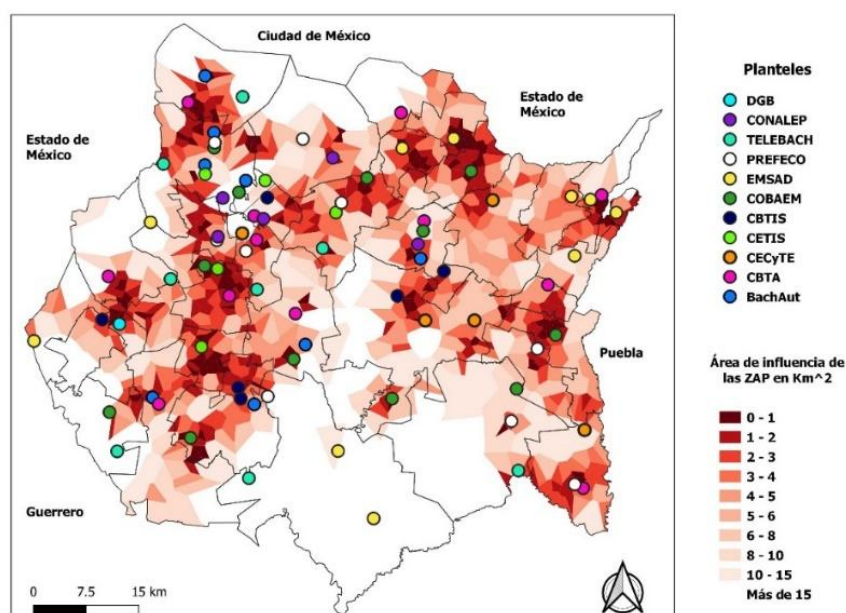
Esta cartografía se elaboró con la intención de ubicar los planteles públicos de EMS que se encuentran en zonas vulnerables a experimentar desigualdades

económicas, educativas y sociales, así como mayores índices de violencia y la presencia de grupos históricamente marginados (anexo D). Bajo este enfoque interseccional se pretendió explorar cómo algunos aspectos de ese contexto podrían influir en las dinámicas entre los distintos actores.

Ahora bien, el acceso a los planteles seleccionados no fue un proceso lineal, sino que se caracterizó por una serie de encuentros y negociaciones debido a algunas resistencias institucionales. En la primera etapa, se hicieron reuniones con los directivos de uno de los planteles con la finalidad de presentarles el proyecto, explicarles su participación y aclarar las dudas que podían surgir. Estos encuentros se llevaron a cabo en mayo de 2024, sin embargo, ante la falta de respuesta se gestionó el acceso a los planteles a través de la Subdirección de Educación Media Superior del Estado de Morelos y de las Direcciones Generales de cada subsistema; no obstante, tampoco se obtuvo una respuesta.

Figura 11

Área de influencia de las Zonas de Atención Prioritarias (ZAP), en el estado de Morelos durante el ejercicio fiscal 2021-2022



Nota: Elaboración propia, con datos de INEGI (2023) y de la Secretaría de Bienestar (2021)

Aunque no existe un manual que indique en qué momento se debe renunciar a un escenario, Taylor y Bogdan (1987, p.38) recomiendan esforzarse para obtener el acceso en los sitios de interés. En estas circunstancias, se recurrió a entrar por la “puerta trasera”. Se contactó a personas conocidas quienes desempeñaron el papel de intermediarios, facilitando el acercamiento con un docente de un plantel de sostenimiento estatal, en el mes de septiembre de 2024. Paralelamente, se invitó a participar al director de un subsistema federal, con el que se tenía contacto desde el 2023 a raíz de coincidencias en eventos relacionados con la construcción de paz. A partir de estos acercamientos se contactó a otros informantes mediante la técnica de “bola de nieve” la cual, de acuerdo con Taylor y Bogdan (1987, p.36), es el modo más sencillo para conformar un grupo de participantes en investigaciones complejas como sucede con la violencia escolar.

Muestra

Al principio de la investigación, se consideró utilizar la muestra por saturación, con el propósito de realizar un análisis profundo del objeto de estudio y de las dimensiones teóricas que guían este trabajo. En este proceso, se entendió por saturación el punto en el cual, después de escuchar y observar una diversidad de elementos o ideas significativas, dejan de surgir aportes relevantes (Álvarez & Jürgenson, 2003). Una de las ventajas de este tipo de muestreo es su flexibilidad para ajustar la muestra según las necesidades, con la intención de garantizar la calidad y rigurosidad de la investigación.

Aunque la muestra final estuvo condicionada por la participación voluntaria de los informantes, se logró una saturación teórica a partir de la variedad de significados expresados por los participantes, en la convergencia y divergencia de la información; y en las propiedades que los sujetos le atribuyen al fenómeno estudiado, lo que Ortega (2020) llama densidad de la información. Este proceso se complementó con el criterio de autenticidad de la información, que se refiere al ejercicio reflexivo constante para interpretar fielmente las “voces de los participantes”.

Informantes

En los estudios cualitativos, una pregunta recurrente es ¿cuál es el número adecuado de informantes? Lo cierto es que esta pregunta no tiene una respuesta clara, este tipo de investigación requiere un diseño flexible en donde si bien se parte de una idea general de las personas a entrevistar, es probable que este número cambie después de realizar las primeras entrevistas (Durkin, 2021). En nuestro caso, como se mencionó anteriormente dependió de la disposición para a colaborar de los docentes y directivos. En total se lograron ocho entrevistas a docentes del área de humanidades y orientadores educativos porque son quienes implementaron en mayor medida las estrategias para abordar la violencia escolar. En la Tabla 7 se resume el perfil de los participantes.

Tabla 7

Resumen del perfil de los informantes

Informante	Formación	Trayectoria	Sostenimiento	Cargo actual
1	Lic. En Ciencias de la Educación	Docente en el área de humanidades Orientador educativo y subdirector de plantel en 2017	Estatal	Docente y orientador educativo
2	Lic. En Historia	Docente en el área de humanidades, desde el 2014	Estatal	Docente
3	Lic. En Psicología	Docente en el área de humanidades Orientador educativo, desde 2019	Estatal	Docente y orientador educativo
4	Lic. En Ciencias Sociales y Humanidades	Docente en el área de humanidades desde 2005	Estatal	Docente
5	Lic. En Psicología	Orientadora educativa desde 1999	Estatal	Orientador educativo

Informante	Formación	Trayectoria	Sostenimiento	Cargo actual
6	Lic. En Psicología	Coordinador del subsistema desde 1998. Director de un plantel	Federal	Director de subsistema y director de plantel
7	Ing. Químico	Docente desde el año 2000 y director del plantel desde 2012	Federal	Director de plantel
8	Lic. En Psicología	Docente desde 1994 y orientador educativo desde hace 25 años	Federal	Orientador educativo

Nota: Elaboración propia.

Cabe señalar que los maestros del subsistema estatal que aceptaron participar imparten clases en distintos planteles. Esta dispersión obedece a tres razones: no todos tienen o tenían una titularidad, se desplazan por cargos administrativos y las condiciones de enseñanza remota durante la emergencia de COVID-19, les permitieron dar clases en otras zonas del estado. Esta situación no estaba prevista, sin embargo, facilitó la recolección de datos porque los participantes aportaron información de más de un plantel.

En el caso del subsistema federal, aunque también se iniciaron las entrevistas en el municipio de Cuernavaca, se decidió incluir otros planteles. Esta decisión se tomó después de que un informante mencionara que aplican estrategias de manera contextualizada, sin embargo, solo aceptó participar un plantel más ubicado en la región norte del estado de Morelos.

Almacenamiento de datos

Los datos recolectados durante el trabajo de campo fueron debidamente registrados y almacenados de manera segura y confidencial tanto en la computadora personal como en una carpeta de respaldo en la nube de *Drive*. Además, en el caso de las entrevistas se utilizaron dos herramientas: una grabadora de audio en las entrevistas presenciales y la plataforma *Google Meet* para videollamadas, en ambos casos se grabaron las respuestas de los participantes a quienes se les entregó previamente el formato de consentimiento informado. Además, las transcripciones de

las entrevistas respetaron la confidencialidad de los participantes asignando códigos de identificación a cada informante para proteger su privacidad.

Consideraciones éticas

En esta investigación se consideraron los 4 principios de la Declaración de Singapur sobre la integridad en la investigación (World Conference on Research Integrity, 2010): 1) Honestidad en todos los aspectos de la investigación, 2) responsabilidad en la ejecución de la investigación, 3) Cortesía profesional e imparcialidad en las relaciones laborales y 4) Buena gestión en la investigación garantizando la confidencialidad.

Para dar cumplimiento a lo anterior, se han tomado las siguientes medidas para garantizar la protección de los derechos y el bienestar de los participantes:

1. Consentimiento informado: Todos los participantes fueron informados detalladamente sobre los objetivos del estudio, los procedimientos a seguir, los riesgos y beneficios potenciales, y su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias. Se obtuvo su consentimiento por escrito antes de iniciar cualquier actividad de recolección de datos (ver anexo E).
2. Confidencialidad y anonimato: Se asignó un código de identificación a cada participante para proteger su privacidad. Toda información que permitiera identificarlos directa o indirectamente fue omitida o codificada en las transcripciones y los reportes. Los datos fueron manejados y almacenados de forma segura.
3. Manejo ético de los datos: Los datos recolectados se utilizaron exclusivamente con fines de investigación académica. No se compartirán ni divulgarán datos sensibles o información que pueda comprometer la integridad de los participantes o las instituciones involucradas.

Análisis de datos

Para autores como Roulston (2014) la fase de análisis de las entrevistas inicia con la elaboración de preguntas y continúa con la transcripción de estas. En el caso de

la presente investigación, antes de iniciar con el proceso de codificación, fue importante ordenar el material tanto de las entrevistas como los textos para el análisis documental. Una vez ordenada la información, se procedió a transcribir cada una de las entrevistas utilizando el software gratuito Sonal. Se conservaron las expresiones de los entrevistados y las pausas, sin embargo, se decidió eliminar todas las muletillas debido a que eran excesivas y dificultaban el análisis.

Después de ello, se continuaron con las tres fases generales que describe Hubermann (citado en Coffey & Atkinson, 2003): Reducción, reorganización y representación del dato. Las cuales se describen en los siguientes apartados.

Reducción del dato

Antes de iniciar con el proceso de codificación propiamente dicho, fue útil recordar lo que Alanís (2015) denomina conceptos ordenadores. Es decir, aquellos conceptos clave que influyen tanto en la información que se elige recoger como en la fase posterior del análisis.

En el contexto de esta investigación, parte de los conceptos ordenadores se derivaron directamente del marco teórico; por ejemplo, la violencia cultural proveniente del modelo de violencia de Galtung (2003). Sin embargo, no se buscó que los entrevistados mencionaran la violencia cultural explícitamente, sino que una manera de aproximarse al concepto ordenador fue a través de los observables. Así, continuando con el ejemplo de la violencia cultural uno de los observables fueron las expresiones que reflejaban desigualdad entre la comunidad estudiantil.

De esta forma, los conceptos ordenadores no solamente orientaron la recolección de datos, sino que también permitieron “filtrar” el grueso de datos empíricos focalizando la atención en aquellos elementos teóricamente relevantes. No obstante, cabe señalar que, si bien los conceptos ordenadores resultaron útiles al proporcionar una guía inicial, se permitió que los datos “hablaran por sí mismos”, de manera que se eligieron fragmentos empíricamente importantes. De este modo, la reducción de datos se realizó relacionando aspectos teóricos sin desechar los elementos emergentes de la realidad empírica.

Recursos analíticos y representación de los datos

Los recursos analíticos hacen referencia a las estrategias y métodos específicos que los investigadores utilizan para examinar, analizar y dar sentido a los datos recopilados, con la finalidad de obtener conclusiones significativas en relación con el tema de su investigación. Sin embargo, la elección entre un método y otro no es una decisión aislada; por el contrario, este debe ser congruente con las demás decisiones metodológicas que conforman la investigación (Alanís, 2015).

Un ejemplo de estrategia analítica es la codificación temática. Para Flick (2007), se trata de un proceso iterativo que comienza con una breve descripción del participante — como la edad, ocupación o años de experiencia — siempre y cuando sea relevante para el estudio. Luego, se identifican los temas centrales que tengan relación con el problema de investigación. De esta manera, se va construyendo un sistema de categorías para cada caso, lo que permite hacer comparaciones cruzadas entre ellos y, así, identificar los temas recurrentes desde diversas perspectivas.

Considerando las características anteriormente mencionadas, para el análisis de los datos, se optó por la codificación temática. El uso de esta herramienta permitió sistematizar los datos recopilados mediante una matriz facilitando la identificación de diferencias, las similitudes y los patrones de la información obtenida de los diversos planteles que conforman la muestra.

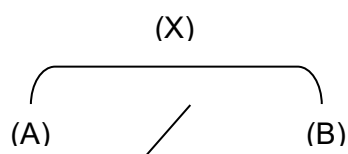
Sumado a lo anterior, en algunas frases también se utilizó el análisis estructural de Piret et al. (1996). Este método permite desglosar un fragmento de una entrevista en sus estructuras fundamentales para comprender el significado subjetivo que el informante le otorga a sus palabras. En otras palabras, funciona como un lente capaz de observar los detalles más pequeños que podrían pasar desapercibidos en un análisis más superficial.

El análisis estructural parte de la premisa de que los elementos del discurso no poseen un significado por sí mismos, sino que adquieren sentido en relación con otros términos dentro de una estructura más amplia. Un concepto central en este análisis es la disyunción, que se refiere a la relación mínima de oposición o contraste entre dos términos que comparten alguna característica, pero a la vez son diferentes (Rodríguez, 2008).

Existen diferentes formas de representar las disyunciones, para ello, un paso fundamental es identificar el concepto central que articula los términos de la disyunción, por ejemplo, atención de la violencia. Una vez identificado se ubica en la parte superior y en cada lado se colocan los términos que conforman la disyunción. En la figura 12 se muestra esta estructura de manera general. El concepto central se identifica con la letra (x), mientras que los términos están representados por las letras A y B.

Figura 12

Estructura general de una disyunción

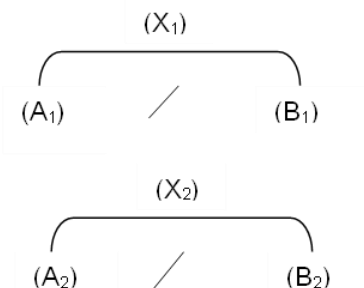


Nota: Tomado de Piret et al. (1996 p.29).

Continuando con el caso hipotético de la atención de la violencia, estos términos podría ser acciones preventivas y acciones reactivas como se puede observar en la figura 13.

Figura 13

Ejemplo de una disyunción



Nota: Elaboración propia a partir de Piret et al. (1996).

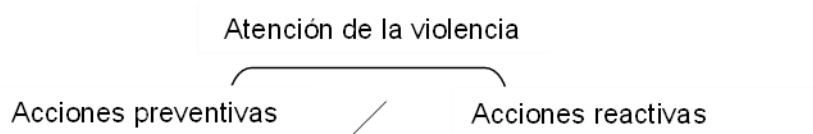
No obstante, las respuestas de los informantes pueden ser complejas y contener más de una disyunción. En estos casos, se puede utilizar una estructura paralela. De acuerdo con Piret et al (1996), esta estructura puede estar compuesta por dos o más disyunciones apiladas mediante relaciones de implicación. Esto quiere decir que el

significado o valoración atribuido a un término en una disyunción afecta a las realidades inversas, pero de manera opuesta. La representación de esta estructura se muestra en la figura 14.

En el caso de esta investigación, este método de análisis contribuyó a identificar, por ejemplo, la violencia cultural y estructural en el discurso de los entrevistados, aspectos que con frecuencia pasan desapercibidos.

Figura 14

Representación de una estructura paralela



Nota: Tomado de Piret et al. (1996 p.42)

Reorganización de los datos

La manera en que se presentan los datos en una investigación juega un papel relevante. Una estructura clara y bien organizada no solo facilita el análisis, sino que permite visualizar de manera concreta las realidades descritas. Además, el lector puede “ver lo que sucede” en el contexto investigado comprendiendo las relaciones que emergen del análisis (Coffey & Atkinson, 2003). Por estas razones, después de realizar la codificación temática se reflexionó, se buscó y se ensayaron diferentes maneras de reorganizar y representar los datos.

Cabe mencionar que para fines de claridad los procesos de reducción, representación y reorganización de los datos se presentan con una secuencia lineal, sin embargo, fue un proceso cíclico. Continuamente se releían las entrevistas se modificaba la matriz del análisis temático ya sea cambiando el nombre los temas o agrupándolos, hasta que la reorganización y su representación fueran los suficientemente claros para lograr la interpretación de los hallazgos.

Razonamiento abductivo como orientador del análisis

Durante el proceso de análisis predominó el pensamiento abductivo, dado que no se trató de analizar los datos desde un marco teórico rígido. Más bien, se llevó a cabo mediante un diálogo continuo entre los datos y los marcos teóricos. En todo momento se mantuvo la pregunta ¿Por qué sucedían las cosas de esta manera y no de otra? Y esa búsqueda de la respuesta más plausible fue la que orientó todo el proceso.

Para Coffey & Atkinson (2003), la interpretación de los datos va más allá de la categorización técnica y la descripción de los datos. Se requiere trabajar con los datos al mismo tiempo que se movilizan diversos recursos mentales. Ambos autores, añaden que una manera útil para generar ideas es a través del razonamiento abductivo debido a que “buscan superar los datos mismos para ubicarlos en marcos teóricos interpretativos y explicativos (p. 187)”.

El razonamiento abductivo, según Reichertz (2014), contrasta con las lógicas tradicionales deductiva e inductiva. Es el proceso mediante el cual se reorganizan los hechos observados en una experiencia nueva de tal modo que lo inesperado deja de ser sorpresa. Es importante señalar que lo “nuevo” se entiende como algo que explica o explica mejor algo que antes no se explicaba o no resultaba tan claro. De este modo, la abducción parte de los hechos sin tener en cuenta una teoría particular, aunque necesita y busca una teoría para interpretarlos. Por lo tanto, se trata de un proceso en donde se discuten los datos, luego de manera casi inconsciente se interpretan para posteriormente llegar a conclusiones. Como menciona el autor “Es un salto mental, que reúne cosas que nunca se habían asociado entre sí: una lógica cognitiva del descubrimiento (p.127)”.

Adaptación del modelo de Van Meter y Van Horn

Mediante el razonamiento abductivo, surgió la necesidad de cuestionar la aplicabilidad del modelo de implementación de Van Meter y Van Horn en el contexto educativo. Conviene recordar que los modelos clásicos para el análisis del proceso de implementación se crearon en contextos y disciplinas distintas al área educativa. Por esta razón, algunas veces pasan por alto las particularidades del sistema educativo y el contexto mexicano, limitando su eficacia y aplicación. A medida que avanzó el análisis, se identificaron patrones que no se alineaban del todo al modelo original. A partir de

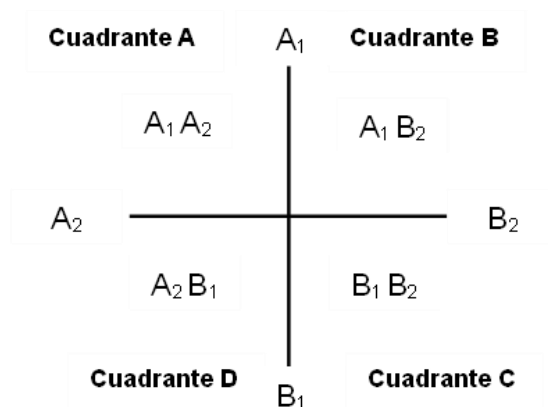
estos hallazgos, se tomó la decisión de ajustar el modelo reduciendo los elementos que lo componen y se incluyeron de manera explícita otros factores que emergieron del campo y que impactan en la implementación. Esta adaptación no busca evaluar la efectividad de las acciones, sino que conserva la intención del modelo original: explicar por qué la implementación se llevó a cabo de una manera y no de otra.

Por lo anteriormente expuesto, el modelo de Van Meter y Van Horn, no solo es un hallazgo teórico, sino que también se convirtió en una herramienta metodológica, que permitió regresar a la codificación ajustando las temáticas. Es por ello por lo que la modificación se presenta en el capítulo metodológico pero la adaptación del modelo forma parte de los hallazgos de esta investigación.

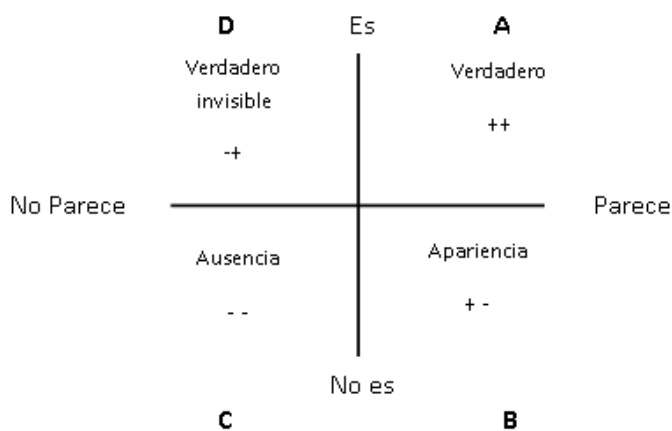
Estructura cruzada

Una vez que se modificaron y reorganizaron los temas en la matriz, se buscó una manera de representarlos de tal manera que permitiera analizar tanto los tipos de violencia que ocurrieron en los planteles como los factores que favorecieron la implementación de políticas para atender la violencia escolar. Para tal fin, se utilizó la estructura cruzada de Piret et al. (1996), un esquema que consiste en mostrar las cuatro posibilidades teóricas que surgen de combinar dos disyuntivas. Visualmente cada elemento de las disyunciones se coloca en un eje con su contrario y los cuadrantes contienen las combinaciones posibles como se muestra en la figura 15.

Las disyunciones cruzadas, reciben el nombre de ejes madre y las realidades que corresponden a las combinaciones teóricas se llaman realidades fecundadas. Estas realidades fecundadas tienen la misma valoración de las disyunciones madre, es decir, se tiene una combinación doblemente positiva, otra doblemente negativa y dos intermedias.

Figura 15*Representación de la estructura cruzada**Nota: Tomado de Piret et al. (1996 p.59).*

En esta investigación la estructura cruzada no surgió de un extracto de una entrevista, sino que fue construida a partir de dos dimensiones: una ontológica y otra fenomenológica. La dimensión ontológica se refiere a lo que “es” o “existe”, dicho de otra manera, lo que se puede observar en los datos; mientras que la dimensión fenomenológica a lo que “parece ser” ya sea de manera positiva o negativa. Estas disyunciones madre se ubicaron en los ejes como se muestra en la figura 16.

Figura 16*Estructura cruzada onto-fenomenológica**Nota: Elaboración propia a partir de Piret et al. (1996).*

Con la finalidad de facilitar la lectura y la interpretación de las realidades fecundadas, la Tabla 8 resume el significado de cada cuadrante. Cabe señalar que los signos (+) y (-) no deben entenderse como juicios éticos de bueno o malo, más bien son indicadores de presencia o ausencia, o reconocimiento o no reconocimiento de las condiciones objetivas como de las percepciones.

Al considerar simultáneamente la dimensión ontológica (lo que es) y la dimensión fenomenológica (lo que parece), este esquema contribuyó a identificar elementos que podrían pasar desapercibidos si se analizaran de manera aislada, lo que llevaría a un análisis reduccionista y poco pertinente. En cambio, se reconoce que el proceso de implementación no ocurre en el vacío, sino que es influenciado por un entramado de condiciones institucionales, sociales y estructurales que pueden facilitar, dificultar, condicionar u obstaculizar su desarrollo.

Tabla 8

Interpretación de las realidades fecundadas

Cuadrante	Ontológico (lo que es)	Fenomenológico (lo que parece)	Realidad fecundada	Interpretación general
A	Positivo (+)	Positivo (+)	Verdadero	La condición realmente existe y es reconocida como tal
B	Negativo (-)	Positivo (+)	Apariencia	La condición no existe, pero se percibe como si existiera
C	Negativo (-)	Negativo (-)	Ausencia	La condición no existe
D	Positivo (+)	Negativo (-)	Verdadero invisible	La condición existe, pero no es percibida ni reconocida

Nota: Elaboración propia

A manera de cierre

El diseño metodológico presentado en este capítulo se trata de un esfuerzo para desarrollar una aproximación sistemática y al mismo tiempo coherente con la

naturaleza compleja del proceso de implementación de políticas y las dinámicas de violencias escolares. La investigación partió de una postura interpretativa de acuerdo con lo señalado por Campos (2019). Se adoptó una concepción holística que busca comprender fenómenos desde su multidimensionalidad sin reducir a las personas y a los fenómenos de estudio a variables, en su lugar, son considerados como un todo (Gluyas et al., 2015; Taylor y Bogdan 1996).

Posteriormente, se describió el enfoque cualitativo de la investigación que permite comprender los procesos sociales, las dinámicas y estructuras, así como la relación entre los resultados y los diversos elementos que componen la unidad de análisis (Flick 2009). También se mostraron los distintos tipos de diseños de casos de Yin (2019) y se mencionó la elección del tipo de caso 3 que corresponde al estudio multicaso de tipo holístico.

Del mismo modo, se señaló que el alcance de esta investigación es explicativo porque a diferencia de los estudios descriptivos —que suelen limitarse a caracterizar fenómenos en un nivel más superficial— o de los interpretativos centrados en los significados que los informantes les atribuyen a sus experiencias —, la presente investigación buscó establecer conexiones entre distintos elementos para comprender el proceso de implementación. Aunque esta decisión parece entrar en conflicto con la postura interpretativa, en realidad la complementa (Vasilachis et al, 2006; Maxwell 2019).

En el trabajo de campo, además de mencionar las técnicas utilizadas como la entrevista semiestructurada, se mostraron los desafíos enfrentados en esta etapa, especialmente aquellos relacionados con el acceso a los escenarios. Aunque esta situación limitó el acceso a la información, a través de las estrategias implementadas finalmente se logró recolectar datos mediante diversas estrategias. Los datos obtenidos cumplieron con los criterios de densidad de la información y autenticidad de la información propuestos por Ocampo (2020), lo que permitió conseguir la saturación teórica.

Por otra parte, en el apartado de análisis de datos se describieron las herramientas analíticas utilizadas como la codificación temática (Flick, 2009) y para desentrañar el significado de algunas frases se utilizó el análisis estructural de Piret et

al., (1996). Esta fase estuvo guiada por el razonamiento abductivo que contrasta con las lógicas tradicionales deductiva e inductiva. Se trata de un proceso en donde se discuten los datos, luego de manera casi inconsciente se interpretan para posteriormente llegar a conclusiones buscando la explicación más plausible. Dicho de otra manera: “Es un salto mental, que reúne cosas que nunca se habían asociado entre sí: una lógica cognitiva del descubrimiento (Reichert, 2014 p.127)”.

El razonamiento abductivo, por ejemplo, permitió cuestionar la aplicabilidad del modelo de implementación de Van Meter y Van Horn en el contexto educativo lo que dio lugar a hacer una adaptación. Se redujo el número de elementos que componen el modelo original conservando su esencia; sin embargo, se agregaron otros factores que surgieron de la evidencia empírica y que también impactan en la implementación. De este modo, esta adaptación se convirtió en una herramienta metodológica que permitió regresar a la codificación ajustando las temáticas, pero a la vez es un hallazgo de investigación. Por este motivo, una parte se presentó en este capítulo y otra se incluye en el capítulo de hallazgos.

Finalmente, se mostró la estructura cruzada propuesta por Piret et al., (1996) cómo una herramienta que permite analizar y clasificar los temas que surgieron de los datos empíricos. Este esquema se creó a partir del cruce de una disyunción de tipo ontológica (lo que es o existe) y otra fenomenológica (lo que parece), que dan lugar a cuatro realidades fecundadas que se refieren a las combinaciones teóricas que surgen en el cruce de las disyunciones. Esta herramienta contribuyó a identificar elementos que podrían pasar desapercibidos si se analizaran de manera aislada, lo que llevaría a un análisis reduccionista y poco pertinente.

En el siguiente capítulo se muestran los hallazgos del análisis de la información recolectada en el campo.

Capítulo VI Hallazgos

En este capítulo se muestran los hallazgos derivados del análisis de campo. En el primer apartado titulado *Iceberg de la violencia*, se describen las distintas violencias manifestadas en los planteles educativos que conforman la muestra. Posteriormente, el apartado *Del cielo de los proyectos a la realidad* da cuenta de acciones implementadas durante el periodo 2018-2024 para atender la violencia escolar, así como los principales desafíos a los que se enfrentaron en dicho proceso, las dificultades, las resistencias de algunos actores y los elementos que favorecieron la implementación. La evidencia empírica permitió enriquecer el modelo de Van Meter y Van Horn (1975) y adaptarlo al contexto educativo mexicano. Esta adaptación permitió analizar las complejidades y particularidades que caracterizaron la implementación de las distintas acciones para atender la violencia escolar en el tipo Medio Superior durante el periodo 2018-2024 en el estado de Morelos.

Iceberg de la violencia

A partir de las entrevistas semiestructuradas se identificaron 230 fragmentos relevantes que hacían referencia a alguna manifestación de violencia directa, estructural o cultural. En cada una de ellas se identificaron subtemas que permitieron organizar el material empírico además facilitaron la comparación entre los subsistemas analizados, encontrando divergencias, pero también patrones comunes. No obstante, conviene recordar que desde la perspectiva galtuniana, las violencias directa, estructural y cultural están interrelacionadas, es decir, no se pueden comprender de manera aislada. Sin embargo, con la intención de mostrar cómo se pueden manifestar en un contexto educativo, se presentan ejemplos de cada tipo de violencia de forma separada con aclaración de que en la realidad ocurren de manera simultánea. Dicho lo anterior, a continuación, se presentan las violencias que se encontraron en los planteles desde la perspectiva de los entrevistados.

Violencia directa

Las expresiones de la violencia directa, de acuerdo con el modelo de Galtung (2003), son fáciles de reconocer en el entorno porque se idéntica claramente al

agresor. Por tal motivo, al inicio del análisis se esperaba que la mayoría de los fragmentos estuvieran asociados a ella, sin embargo, solo se identificaron 60. Esto podría revelar que aún persisten en los planteles ciertas resistencias para hablar sobre este tema o bien algunas formas de violencia están normalizadas y por ello son menos evidentes en los discursos. Esta situación fue más evidente en los planteles de un subsistema estatal al que a partir de este momento se va a identificar como *Leones*. En estos planteles cuando se preguntó por casos de violencia, lo asociaron inmediatamente a la violencia entre pares mencionando que casi no ocurren. Lo justifican como “cosas de adolescentes”, o bien lo asocian a los problemas de convivencia, como lo expresan, por ejemplo, dos docentes:

Los conflictos son propios de la adolescencia, pero no es una condición de violencia entre estudiantes entre pares. No lo recuerdo así, pero esa es mi perspectiva (Docente L1).

No me ha tocado así que discutan no, más que nada son como la organización de equipos, "es que no hizo" "es que me está dejando todo el trabajo" como lo cotidiano, pero así un problema fuerte no. (Docente L3).

Sin embargo, conforme se avanzó en la entrevista los informantes de los *Leones*, comenzaron a expresar diversas violencias mientras que los *Alebrijes* (planteles de un subsistema federal) identificaron las expresiones de acuerdo con el grado que cursan los estudiantes. A pesar la resistencia inicial de los *Leones*, en ambos casos se encontraron las mismas formas de violencia, lo que permitió agruparlas en los siguientes subtemas:

Agresiones físicas

Agresiones verbales

Daño social

Violencia digital

Violencia autoinfligida

Si bien estos subtemas comparten características similares en los planteles, la manera específica y su frecuencia podrían estar relacionadas al contexto en cual están insertados los planteles.

Agresiones físicas

Entre las agresiones físicas más comunes se encontraron los golpes y empujones, tanto en alumnos, como en docentes y directivos como lo reflejan los siguientes fragmentos:

Aquí el año pasado se pelearon allá afuera. El reglamento dice que no debes causar disturbios ni situaciones que afecten a la institución a 100 m a la redonda. Entonces se pelearon afuera dos chicos. Un chico empezó a golpear al otro muchacho [...] y obviamente los dos chicos fueron expulsados. (Docente L1).

Incluso me tocó ver que el director, que era una persona mayor, sacó empujando a un compañero afuera de la escuela. En ese entonces todos le tenían temor. (Director A2)

Estos testimonios evidencian cómo la violencia directa trasciende la relación entre pares y permea a diferentes niveles jerárquicos de la institución educativa. Desde la perspectiva de Galtung (2003) la agresión del director hacia el docente puede generar un clima de temor institucionalizado, conectando a su vez con las dimensiones culturales y estructurales que normalizan el uso de la fuerza como un mecanismo de control. Este tipo de expresiones se vincula con lo que autores como Furlán et al., (2024) y Prieto & Carrillo (2017), denominan violencia institucional retomando ideas de marcos teóricos más amplios sobre violencia simbólica de Michel Foucault y Pierre Bourdieu. La violencia institucional hace referencia cuando las estructuras escolares y sus actores reproducen prácticas violentas legitimadas por su posición de poder, empleando medios violentos para asegurar el mantenimiento del institucional (Furlán et al., 2024).

Esta situación vulnera el derecho de los NNA a vivir una vida libre de toda forma de violencia, establecido en el artículo 46 de la LGDNNA. Esto implica que las autoridades escolares tienen la obligación de no solo prevenir las violencias en los estudiantes, sino que se trata de modelar relaciones institucionales basadas en el respeto.

Otra forma de agresión física, aunque no implicó un contacto directo, ocurrió en uno de los planteles de los *Alebrijes* a través del consumo de unos panqués con

marihuana. Esta situación tuvo consecuencias momentáneas en la salud física de un grupo de estudiantes como lo relata el director de este plantel:

Otra situación que recuerdo es que alumnos de tercer año metieron panquecitos, pero tenían marihuana. Los empezaron a repartir entre sus compañeros. Aquel que comió mucho, le produjo vómito y estaba mal en los baños tenía como a 6 personas. (Director A2).

En este caso el consumo de sustancias psicoactivas afectó el bienestar de los estudiantes, ilustrando que la violencia directa entre pares puede adoptar modalidades más sofisticadas que trascienden la agresión física. Desde la mirada de Galtung (2003), esta situación puede interpretarse como un daño intencional que compromete las necesidades básicas de supervivencia y salud, aunque es menos evidente que un golpe o que un empujón.

En el ámbito institucional, este incidente transgredió el reglamento escolar, derivando en sanciones hasta la posible expulsión del estudiante responsable. Sin embargo, las implicaciones de esta situación van más allá de lo administrativo-escolar. En términos de derechos humanos se vulneró lo establecido en la LGDNNA, particularmente el derecho a vivir una vida libre de toda forma de violencia que resguarde la integridad personal (artículo 46) y el derecho a la protección de la salud (artículo 50). Esta situación, debió activar los protocolos para que la institución educativa reportara la situación a la Procuraduría de Protección de Niños Niñas y Adolescentes quien, a su vez, informa al Ministerio Público competente los hechos que se presuman constitutivos de un delito en contra de NNA (LGDNNA, 2024. Art.122).

Como se puede apreciar, estos incidentes que revisten manifestaciones de violencia escolar menos convencionales implican una alta complejidad jurídica que requiere una respuesta coordinada entre las autoridades educativas y judiciales, así como la implementación de protocolos que permitan salvaguardar los derechos de los estudiantes y al mismo tiempo evitar responsabilidades institucionales por omisión. No obstante, desde la perspectiva galtungiana, la respuesta de la institución no debería limitarse al cumplimiento procedimental ni a la sanción punitiva.

Este fenómeno revela violencias estructurales subyacentes, aunque en lo particular de este caso se requiere investigar más para determinar cuáles podrían ser las causas estructurales. Estas podrían estar relacionadas con desigualdad en el acceso a servicios de salud mental y adicciones, la ausencia de espacios recreativos, entornos conflictivos o dinámicas de exclusión económica que empujan a los adolescentes hacia conductas de riesgo.

Del mismo modo, opera la violencia cultural expresada en normalización mediática del consumo —alimentada por los *trends* (tendencias virales) en redes sociales que trivializan o romantizan el uso de sustancias—, la estigmatización que impide solicitar ayuda, y discursos institucionales que en ocasiones criminalizan antes de comprender las causas.

La construcción de paz propone cambiar este enfoque reactivo-legal mediante estrategias que, sin eludir el deber de cuidado institucional implemente una lógica restaurativa mediante: protocolos que privilegien el acompañamiento terapéutico sobre la expulsión automática, espacios de participación estudiantil en el co-diseño de acciones preventivas, atención psicosocial accesible dentro de los planteles, y alianzas intersectoriales con centros de salud y organizaciones comunitarias que tejan oportunidades reales de desarrollo.

En el apartado Factores que favorecieron la implementación ([clic aquí](#)) se detalla cómo uno de los planteles del subsistema *Alebríes* articuló una respuesta que, si bien no constituyó justicia restaurativa en el sentido estricto, si se aproximó a esta lógica al priorizar la reintegración del estudiante mediante una triada de apoyo terapéutico, compromiso familiar y respaldo institucional, evidenciando que es posible integrar responsabilidad legal con transformación del conflicto.

Agresiones verbales

En cuanto a las agresiones verbales, en ambos subsistemas se señalaron gritos, insultos e intimidaciones. Esta situación ocurre tanto en alumnos como en los docentes principalmente de los *Leones*. De acuerdo con los testimonios de los informantes se identificó que las discusiones entre los maestros son frecuentes.

Lamentablemente también hay conflictos entre docentes, apenas tuvimos un conflicto de dos maestros que se dijeron de palabras en una kermés con alumno enfrente y uno de ellos sí se pudo contener porque los chicos le decían " Maestro cálmese" y el otro diciendo y gritando y el otro dijo " ¿sabes qué? ¡Hasta aquí! Se dio la vuelta y se fue, pero el otro siguió agrediendo (Docente L5).

En este testimonio llama la atención la inversión de roles, los alumnos son los que contienen a los maestros "Maestro cálmese", evidenciando una ruptura en el orden institucional que se podría interpretar como la pérdida de legitimidad de la autoridad escolar. Esta erosión de la figura del docente perpetúa la violencia pues los estudiantes internalizan que la agresión verbal es una respuesta aceptable ante el conflicto, lo que puede llevar a reproducir este patrón en sus propias interacciones. Además, este tipo de enfrentamientos al ser referidos por los informantes como frecuentes normaliza la agresión verbal y se incorpora a la cultura de un plantel.

Por otra parte, las agresiones verbales también se manifestaron en amenazas de muerte hacia el director de uno de los planteles del subsistema Leones:

En algunas ocasiones versión del director, llamaban para amenazarlo, para amenazar de muerte al director y pues resulta que este tipo de violencia ocasionaba que fueran evacuadas las instalaciones por amenazas de bomba, eran llamadas anónimas y al solicitar el director instrucciones por parte de las oficinas centrales o de Dirección General pues era lo que les instruía que evacuaran toda la escuela (Docente L1).

Galtung distingue entre violencia directa y violencia generada por las estructuras sociales; en este caso las amenazas de muerte y de bomba no buscan dañar solo a una persona, sino que intentan paralizar al plantel en su conjunto generando miedo colectivo y desplazamiento forzado mediante las evacuaciones. En este contexto, la escuela deja de funcionar como espacio de protección y se convierte en un territorio disputado donde el crimen organizado comienza a ejercer un control simbólico. Este tipo de ataques además de vulnerar el derecho a la educación se puede interpretar como un mensaje de poder en el cual el Estado como autoridad legítima para proporcionar seguridad, queda desplazada.

De esta manera se ejerce violencia estructural al instalarse la idea de que el crimen organizado tiene una mayor capacidad de acción que el Estado, lo que podría debilitar la confianza de la ciudadanía en las instituciones públicas y educativas. Esta normalización de la impunidad y del poder criminal como un hecho inevitable es una expresión de violencia cultural. Sumando a lo anterior, la dependencia del director hacia las oficinas centrales para tomar decisiones revela una dinámica burocrática que no equipa a los actores con autonomía para protegerse, aumentando su exposición hacia el peligro. El director actúa hasta que se lo autoricen en lugar de activar protocolos de seguridad que protejan a la comunidad educativa presente durante el incidente.

Estas problemáticas implican que el plantel quede atrapado en una especie de “trampa de violencia” donde defenderse institucionalmente no parece una buena idea, ya que podría generar más represalias que soluciones perpetuando el círculo de vulnerabilidad.

Cabe señalar que, en la cartografía elaborada para identificar las Zonas de Atención Prioritaria, este plantel no estaba dentro de uno de los polígonos, pero sí se encuentra rodeado de áreas vulnerables, lo que podría explicar las condiciones de inseguridad externa al plantel y, además, muestra cómo esta condición puede superar los datos oficiales y afectar a más allá de lo que una delimitación geográfica sugiere.

Daño social

Ahora bien, el daño social entendido como acciones que buscan deteriorar la percepción que otros miembros de la comunidad educativa, con la finalidad de excluir o marginar a la víctima deliberadamente, constituye, al igual que las agresiones verbales, una modalidad de agresión recurrente entre docentes principalmente en los *Leones*:

¿Sabes cuál es el problema? Es que a veces no nos llevamos muy bien y llegan y hablan mal del compañero delante de los alumnos. Eso hace un conflicto, de que llega un compañero y habla mal de los maestros. Entonces los chicos empiezan a hacer el chismecito de que " Ay, es que a la maestra fulanita no le cae bien por esto y a zutanita no le caes bien por esto" Llegan a hacer ese tipo de conflictos (Docente L5).

Esta situación de clima conflictivo y desvalorización entre compañeros posibilita la normalización de un clima hostil no solo de los docentes, sino que afecta a los

estudiantes porque de alguna manera terminan involucrándose. Estos comentarios que a veces son minimizados con la etiqueta de “chismecito” encierran una intención de desprestigio que socava la confianza y deteriora la convivencia dentro del plantel

Violencia digital

Por otra parte, la violencia digital se manifestó principalmente a través de dos acciones: La elaboración de memes y compartir fotografías con contenido sexual (*sexting*). En el caso de los memes estos son elaborados por los alumnos con fotos de sus compañeros y maestros, como lo señala el docente L1:

También ha habido esta violencia de hacer memes con sus fotos [...] hacen estas difusiones de las imágenes en sus diferentes grupos de WhatsApp, de Facebook y anda rodando esta imagen y anda rodando. Una página de Facebook ha estado por generaciones [...] y los que tienen acceso a esa página pues van actualizando y van mandando estos datos de los maestros y de compañeros (Docente L1).

La persistencia de la página de Facebook con los memes de los maestros y estudiantes sugiere que esta forma de violencia directa se ha institucionalizado en la cultura escolar, creando un archivo permanente que persiste más allá del acto violento inicial. La LGDNNA (2024) en su artículo 77 establece el derecho a la protección de la imagen, nombre, datos personales o referencias que permitan su identificación en cualquier tipo de medio (en este caso el medio electrónico), que menoscabe su honra y reputación. A su vez, el artículo 101 Bis 2 menciona que los NNA tienen derecho al uso seguro del Internet y el 101 Bis 3 menciona que es responsabilidad del Estado sancionar ciberacoso y de todas las formas de violencia que causen daño a la intimidad, privacidad, seguridad y/o dignidad de los NNA. Sin embargo, estos principios se violan cuando las imágenes de NNA circulan sin control en la página de memes o en grupos de mensajería a través de *stickers*.

El envío de fotografías también fue un tema recurrente en los dos subsistemas. El fragmento de uno de los planteles de los *Leones* muestra cómo la distribución de estas fotografías además de generar una pérdida de la privacidad aumenta la vulnerabilidad de la persona afectada al recibir chantajes e intimidaciones provenientes de personas ajenas al contexto escolar:

[...]las chicas que empiezan a subir las clásicas fotos que se toman en el baño o en su recámara y empiezan a experimentar los cambios físicos en su cuerpo y se toman las fotos y las suben a las redes sociales, las contactan agentes extraños y luego las están citando en diferentes puntos y empieza el chantajeo. Eso fue una experiencia que vivía ahí con una alumna y no nos vamos a tocar base, uno tú le dices a tu mamá, dos le dices a las autoridades aquí y tres cierras esa red social tuya. Dejas de contestar cualquier mensaje ese tipo ¿Le diste tu número de teléfono? No, afortunadamente no solo Facebook. A pues bloqueas todo, cierras todo y no comentas. Y pues vas asegurando entonces ya hay todo un trabajo, pero ya no trasciende. (Docente L1)

Este caso de chantaje sexual es un claro ejemplo de cómo la violencia digital puede operar como una puerta de entrada a formas más graves de explotación. En este contexto, lo que inicia como un intercambio de fotos “consensuado” se transforma en un chantaje y potencialmente en otros delitos como lo es la trata de personas, cuando agentes extraños contactan a las menores para citarlas en otros puntos. Al respecto la LGDNNA en el artículo 47 menciona que las autoridades federales, de las entidades federativas, municipales y de las demarcaciones territoriales de la Ciudad de México desde sus competencias están llamadas a tomar las medidas necesarias para prevenir, atender y sancionar los casos en los que los NNA se vean afectados por trata de personas y abuso sexual, entre otras problemáticas.

No obstante, la respuesta institucional descrita por el docente L1 "cierras esa red social, bloqueas todo", muestra una estrategia defensiva que coloca a la responsabilidad de protección en la víctima adolescente y no en las estructuras institucionales. Esta transferencia de responsabilidades en términos de Galtung representa una forma de violencia estructural, al no proporcionar mecanismos que contribuyan a la prevención ni a la atención de la estudiante. Sin duda esta situación rebasa la capacidad de actuación del plantel, pero tampoco hay una canalización hacia otras instituciones que brinden atención y seguridad a la estudiante. En su lugar se limitan a una estrategia individual que deja intactas las condiciones que permiten estas agresiones.

Mientras que en el caso de los Alebrijes en primer lugar reconocieron un ligero aumento en los casos:

En la preparatoria muy poco, pero hemos visto que se ha incrementado el ciberbullying. Este asunto que nosotros estamos todos los días, todos los días aguas con las fotografías, tú eres dueña de tu cuerpo, pero ten cuidado de sacarte una fotografía y mandarla (Director A1).

Adicionalmente el director A1 compartió como en una ocasión, una estudiante afectada solicitó la palabra para dirigirse a sus compañeros durante el homenaje a la bandera, después de que se difundieran sus fotos donde aparecía desnuda:

Un día me pidió permiso en los honores a la bandera y entonces dijo: “En los grupos de WhatsApp circula mi foto desnuda, lejos de que me dé pena, quiero invitar a todas las niñas que no me juzguen, pero en algún momento me deje llevar por el amor que yo le tenía a este tipo y este tipo cuando yo lo termino se encarga de hacer venganza y repartir mis fotos. Y sí soy yo, reconozco mi cuerpo, pero tengan mucho cuidado porque eso se llama violencia en el noviazgo. Entonces ya las chicas como que las que habían dicho: “es que eres una quien sabe qué” agarraron y dijeron: “ah pues tienes razón”, le pidieron disculpas y se borraron las fotos y bueno fue muy valiente al decir eso (Director A1).

La distribución de las fotografías íntimas de las estudiantes de ambos subsistemas, configuran el delito de difusión de contenido sexual sin consentimiento como forma de violencia de género, que la Ley Olimpia sanciona. En el caso de Alebrijes desde la mirada de Galtung (2003), se puede identificar un componente cultural que sirve como sustrato para legitimar otras formas de violencia: la respuesta inicial de las compañeras. Los comentarios como “es que eres una quien sabe qué” reflejan una cultura de revictimización y la intención de avergonzar a alguien por su conducta sexual (*slut-shaming*) que antepone el juicio moral sobre el cuerpo y la sexualidad femenina por encima del reconocimiento de la violación de sus derechos (Carlsson,2024).

Por otra parte, la intervención de la estudiante afectada durante el homenaje a la bandera representó un acto de resistencia que confrontó simultáneamente las tres formas de violencia de Galtung. Primero, al nombrar públicamente lo ocurrido como "violencia en el noviazgo" y "venganza", desafió la violencia cultural que normaliza el

control masculino sobre la sexualidad femenina y visibilizó la violencia estructural que permite la impunidad.

Además, cuando mencionó "sí soy yo, reconozco mi cuerpo"— desarticuló el mecanismo de vergüenza: al asumir la propiedad de su cuerpo sin culpa. Como resultado consiguió la transformación de actitudes por parte de sus compañeras quienes "le pidieron disculpas y se borraron las fotos". Lo que sugiere que la violencia cultural, aunque arraigada, no es inmutable cuando se confronta directamente apelando a la empatía.

Sin embargo, este caso también revela las limitaciones de las respuestas individuales ante violencias estructurales. Aunque la valentía de la estudiante transformó las actitudes inmediatas de sus compañeras, el testimonio no menciona consecuencias institucionales o legales para el agresor que distribuyó las fotografías, conducta que la Ley Olimpia tipifica como delito. No obstante, la respuesta institucional documentada se limita a la gestión de la crisis inmediata sin abordar las causas estructurales. Mientras la ley reconoce estos actos como violaciones graves de derechos que ameritan investigación y sanción, la práctica institucional los trata como conflictos interpersonales que se resuelven mediante reconciliación y olvido, perpetuando así la brecha entre el marco normativo formal y su aplicación efectiva.

Violencia autoinfligida

La violencia autoinfligida en expresiones como ideación suicida, lamentablemente fue recurrente en ambos subsistemas. Como lo señalan los siguientes fragmentos:

Hoy me decía la doctora (del Instituto de Salud Pública) que... estuvieron haciendo un estudio sobre suicidio, se aplicaron algunas herramientas algunos test, algunas entrevistas durante recién llegamos de la pandemia y empezaron a hacer ese estudio. Hoy me decía que ya tienen esos resultados. Sí encontraron altos indicadores de suicidio, particularmente en mujeres, ideas suicidas (Director A1).

Los resultados del estudio realizado en el plantel de los *Alebrijes* sugieren un impacto negativo de la pandemia en la salud mental de los estudiantes, manifestada en un incremento de la ideación suicida. Durante la visita a uno de los planteles, coincidió

con la colocación de ofrendas por el *Día de muertos* –una práctica arraigada en ese municipio –. En la ofrenda principal, se recordaba a estudiantes fallecidos y al preguntar sobre la causa de muerte de los jóvenes, el director informó que fallecieron en accidentes o por enfermedades, siendo el cáncer una de las causas principales. La ausencia de menciones a suicidios en contexto conmemorativo podría interpretarse como un indicador probable de la inexistencia de casos consumados, al menos hasta el momento de la observación.

En contraste, en los planteles *Leones* se revelaron dos situaciones: *la ideación suicida* y trastornos de la conducta alimentaria como la bulimia y anorexia:

[...]sí son situaciones más complicadas: ideación suicida o las mismas situaciones de anorexia, bulimia [...] (Docente L5).

Otra diferencia adicional y de mayor gravedad es que en los planteles de los *Leones*, si se confirmaron casos de suicidios consumados, en algunos casos asociados al consumo de drogas y depresión:

Hay chicos que, ahorita me estaba comentando una compañera de otro plantel que ha habido suicidios, chavitos de 15 a 18 años (Docente L5).

Lo que yo he platicado con chicos cuando los veo muy mal este yo me atrevo, eh o bueno me a trevo a decirles porque hemos tenido aquí... ha habido suicidios. Uno está asociado a la droga y a la depresión (Docente L1).

En menor medida, aunque igualmente preocupante, en los planteles leones también se reportó la práctica de autolesionarse la piel (*cutting*) “Porque los encontramos cortándose o cortados con marcas” (Docente L5).

Violencia estructural

En cuanto a la violencia estructural se identificaron 90 fragmentos relevantes en las entrevistas semiestructuradas. En concordancia con Galtung (2003), quien asocia la violencia estructural con la negación de las necesidades fundamentales, los temas emergentes de los datos se agruparon en los siguientes subtemas:

- Desigualdades sistemáticas y acceso a oportunidades
- Deficiencias en los mecanismos de prevención y participación

- Normas y prácticas institucionales que perpetúan la violencia

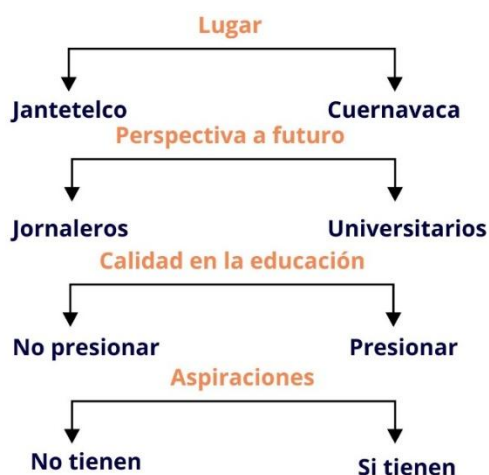
A continuación, se aborda cada uno de los subtemas y se señala las variaciones significativas observadas en los dos subsistemas.

Desigualdades sistemáticas y acceso a oportunidades

Las desigualdades en los contextos específicos de los planteles estudiados se presentaron principalmente en el acceso a la educación, en la asignación de recursos principalmente becas y entornos desfavorables que generan un contexto menos propicio para el aprendizaje y bienestar de los estudiantes. En los planteles de los *Leones* se notó una marcada diferencia en el tipo de educación que recibe cada plantel dependiendo de su ubicación geográfica y el origen socioeconómico de los estudiantes. Como se muestra en el siguiente fragmento el cual solo es uno de varios comentarios que los docentes expresaron acentuando de una u otra manera estas diferencias:

Estábamos en pandemia, me tocó atender chicos de Jantetelco desde la materia de taller de lectura y redacción, entonces los presioné como presiono en el plantel de Cuernavaca. Y me dijeron los superiores: No profe, no estás en Cuernavaca. Aquí los muchachos tienen aspiraciones a ser jornaleros. No se van a ir a ingeniería, no van a ir a una licenciatura, ellos se van a casar, a trabajar a sus tierras o a las de otros, pero no tienen aspiraciones. (Docente L1)

Estas disparidades son más evidentes cuando se presentan utilizando la estructura paralela propuesta por Piret et al. (1996) como se muestra en la figura 17. Este esquema revela cómo las percepciones sobre los estudiantes parecen ser significativamente influenciadas por su lugar de origen, lo que conlleva a la construcción de expectativas diferenciadas por parte del profesorado y, en consecuencia, la implementación de prácticas pedagógicas distintas. Para los estudiantes de Cuernavaca se proyectan expectativas hacia la movilidad social a través de la educación superior, lo que se traduce en una práctica pedagógica es más demandante (presionar).

Figura 17*Estructura paralela**Nota:* Elaboración propia

En contraste, para los alumnos de Jantetelco las expectativas sobre su futuro laboral se asocian a las ocupaciones tradicionales como jornaleros. Esta predeterminación en las expectativas podría llevar a los docentes a no exigir el mismo desempeño académico (no presionar), lo que podría potenciar las desigualdades estructurales en el acceso a una educación de calidad.

Por otra parte, en los planteles *Alebrijes* se notó una diferencia en cuanto a la asignación de recursos de becas:

Desafortunadamente hay otras cosas que no nos benefician, por ejemplo, no contamos con la beca Benito Juárez. Esa parte la he gestionado bastante. He tratado de meter oficio tras oficio. Ahorita tengo metido un oficio dirigido al presidente de la república, mencionando que necesitamos la beca, que la mayoría de nuestros alumnos trabajan para estudiar, que el 80% de los estudiantes continúa sus estudios y que tenemos un índice de deserción casi del 5%. Entonces pues hemos trabajado bastante (Director A2)

El director también señaló las complejidades administrativas que enfrentan ya que se encuentran en una especie de “limbo” en cuanto a su financiamiento. Aunque son reconocidos como planteles federales no se define si una parte los recursos deben ser estatales o federales. Ante esta incertidumbre, los planteles se sostienen

exclusivamente de las aportaciones de los padres de familia y paradójicamente esta situación es utilizada como un argumento para negar el recurso porque los planteles son considerados como “privados”:

Nos dijeron primeramente que no, que las escuelas Alebrije, como eran una parte privada, no tenían derecho a la beca, insistí y entregamos toda la información que se nos requirió y finalmente nos dijeron, sí están dentro del programa, pero ya no hay presupuesto (Director A2).

Sin embargo, como se mostró en el testimonio anterior, la realidad de los planteles es distinta, la mayoría de sus estudiantes trabajan para poder continuar con sus estudios.

En cuanto a los contextos desfavorables, los testimonios también evidenciaron que algunos planteles de los *Leones* están ubicados en zonas que pueden intensificar las desventajas y la falta de oportunidades de desarrollo integral de los estudiantes. Como se refleja en el siguiente fragmento:

El plantel cuatro está en una zona conflictiva, al rededor del plantel cuatro hay botaneras donde hay prostitución y es alrededor del plantel, también está un ingenio y hay mucha azúcar. La pobreza que hay alrededor... aquí en el plantel de uno y dos están un poquito mejor acomodados, pero en el plantel cuatro si hay un mayor índice de pobreza entonces eso también afecta su pensamiento a nivel cognitivo también hay una repercusión (Docente L2).

Vulnerabilidad en la seguridad del entorno

Otra manifestación de violencia estructural ocurre cuando el entorno no garantiza las condiciones mínimas de seguridad, provocando que las instituciones educativas asuman responsabilidades que exceden sus funciones con el fin de resguardar a los estudiantes. Si bien esta práctica refleja el compromiso que algunos docentes y directivos pueden tener con los estudiantes, es una forma de violencia estructural porque la seguridad recae en personas que no cuentan con los recursos, el respaldo y la formación para ejercerlas. En este escenario, la seguridad se convierte en una tarea compartida pero no es equitativa, como se evidencia en los siguientes fragmentos de la docente L5 de Leones y del director A2 de *Alebrijes*:

Lamentablemente no es la primera, hace unos dos años mataron a una persona también afuera de la escuela, estaba en una florería y otra a un costado de la iglesia, no es la primera vez que ocurren estas situaciones. No tenemos protocolos de seguridad hasta a penas en este semestre nos mandaron 1 en el cual nos dice que hay que resguardar a los chicos (Docente L5).

Tenemos a una patrulla que vigila. No vigila en la hora de entrada y en la hora de la salida, porque también es eso hemos gestionado, pero no hemos tenido respuesta del Ayuntamiento, pero de cierta forma, como siempre andan las patrullas en su recorrido, siempre pasan a esta escuela y dicen todo bien. Le digo todo bien en ese momento. En esa parte de seguridad siempre estamos nosotros [...]Entonces yo salgo con mi carro y verifico que no haya ningún alumno, si hay algún alumno que todavía esté, me quedo a esperar a que tome su ruta. Sí, porque comúnmente han sido señoritas [...] es un riesgo que una señorita solita esté esperando su ruta, entonces en esa parte yo absorbo la responsabilidad y me quedo a esperarla.

Pero afortunadamente no ha ocurrido nada, no ha ocurrido nada ni de accidentes, ni de asaltos ni nada por el estilo, precisamente porque ahora sí que la formación de la escuela hace mucha referencia a que somos una escuela por cooperación y la parte de la cooperación es que cooperamos todos. Entonces esa parte nos fortalece mucho (Director A2).

Normas y prácticas institucionales que perpetúan la violencia

Por otra parte, ciertas prácticas institucionalizadas también pueden reproducir formas de violencia estructural que afectan el entorno educativo. Por ejemplo, los reglamentos que se centran en el castigo. En este aspecto el reglamento de los *Leones* está homologado a todos los planteles y contiene diferentes tipos de sanciones. Cuando un alumno comete alguna falta se aplica una sanción que puede ir desde una baja temporal a una baja definitiva. Este enfoque punitivo tiene repercusiones principalmente en los alumnos como se muestra en el siguiente fragmento:

Por ejemplo, apenas un niño brillante, es muy inteligente, tiene TDAH (trastorno de déficit de atención e hiperactividad) y es inquieto a más no poder, entonces anduvo pegando la foto de un compañerito y le puso se busca y el teléfono del compañero. Entonces lo suspendieron tres días, y en esos tres días era semana de evaluación y llegó llorando y dijo " Es que voy a reprobar tres materias, es que maestra. Le dije " Mira

te puedes recuperar en dos parciales, vamos a ver cuáles son las opciones" Porque estando suspendidos no pueden evaluarles los maestros (Docente L5).

En este caso, la respuesta institucional se centró en aplicar la medida disciplinaria sin considerar las condiciones particulares del alumno como su condición de TDAH, así como las repercusiones académicas. Este tipo de reglamentos que privilegian el enfoque punitivo, lejos de acompañar al estudiante en su proceso formativo, puede reforzar las dinámicas de exclusión y afectar su derecho a la educación, al impedir el acceso a las evaluaciones.

Otra manifestación frecuente en los planteles de los *Leones* fue la sobrecarga laboral del personal docente y directivo:

[...] trabajamos el tema de violencia, pero también trabajamos el tema de contención, trabajamos los problemas emocionales que tienen los alumnos, pero también trabajamos lo del No Abandono Escolar, estar atendiendo a padres de familia entonces si se vuelve una carguita un poco pesada, pero si se trabaja el tema de violencia (Docente L2).

En este testimonio, aunque se suaviza la expresión “carguita” expresa la acumulación de actividades que el docente, las cuales son realizadas con disposición, pero sin remuneración como lo señala la docente L5: “O sea de plano les digo nos pagan 20 horas y trabajamos 40 y eso es lo que hacemos mi compañera y yo”. Esta situación además de vulnerar los derechos laborales de los docentes afecta indirectamente a los estudiantes, al impedir que los contenidos educativos se aborden con la profundidad que se requiere:

Creo que a veces vamos cumpliendo porque hay que presentar la evidencia porque lo están pidiendo [...] los temas a trabajar si son buenos, pero con la cantidad de contenidos que ya tenemos y muchas otras actividades sumadas pues ya no se termina de concretar (Docente L3).

Además, se evidenció a través del abuso de poder por parte de los directivos; la violencia de género ejercida por el director hacia las maestras:

Luego nos castigaba y ya no ponía papel de baño en el sanitario de las maestras o el jabón o así, era muy infantil (Docente L5).

La limitación del crecimiento profesional mediante el despido injustificado para contratar personas allegadas si reconocer el mérito profesional, como se puede apreciar en el siguiente testimonio:

Él me expuso, inventó mentiras, chismes y demás actos que él mismo propició para que yo renunciara [...]Era muy fuerte el estrés y la carga de trabajo (Docente L1)

El director que le comento que estuvo este aquí en la escuela generó 12 despidos y metía a sus allegados [...] Me empezó a hacer la vida imposible [...], estuve a punto de tirar la toalla. (Director A2)

Violencia cultural

En el caso de la violencia cultural, se identificaron 90 fragmentos que evidencian discursos y actitudes normalizadas en los planteles pero que reproducen desigualdades, discriminación o exclusión. A menudo estas expresiones son invisibles tanto para quienes la ejercen como para quienes la padecen. En los planteles de los *Leones* y de los *Alebríes* se identificaron distintas formas de violencia, las cuales se agruparon en tres subtemas:

- Normalización de la violencia
- Minimización de los problemas socioemocionales
- Dinámicas relacionales

Normalización de la violencia

Una de las manifestaciones de la violencia cultural presentes en ambos subsistemas son las frases que minimizan las expresiones de violencia cometida por algunos estudiantes como: “son cosas de adolescentes”, “es un juego” o “es una broma”, utilizadas comúnmente por los padres de familia para justificar el comportamiento de los jóvenes. Por ejemplo, en uno de los planteles de los *Alebríes*, un grupo de nueve jóvenes crearon un grupo de WhatsApp, en cual realizaban comentarios despectivos o de carácter sexual dirigidos a los docentes, secretarías y algunas de sus compañeras. En uno de esos mensajes, un joven mencionó que una

maestra estaba “muy buena” y sugirió que todos abusaran sexualmente de ella y después la hicieran “picadillo” y la metieran a un costal. Estas conversaciones llegaron a los padres de familia y al director de la institución, el cual realizó con el apoyo de los padres de familia, las denuncias correspondientes. No obstante, la familia de uno de los jóvenes involucrados dijo que era un “juego”, como lo relata el director de la institución:

Su familia dijo que era juego y que si nosotros habíamos conocido a este muchacho durante tres años como es posible que o nos hubiéramos dado cuenta de que lo estaba diciendo su hijo, su nieto era una broma. Entonces minimizan de nuevo la parte de la violencia por un juego, es un juego así se llevan. Tú dices no eso no es un juego, o sea no minimicemos esas cosas (Director A1).

Minimización de los problemas socioemocionales

En el caso de los *Leones*, se encontró que tienden a minimizar o ignorar los problemas socioemocionales de los estudiantes. En diversas ocasiones, los ataques de ansiedad o de pánico se consideraron como eventos irrelevantes o exagerados. Esta situación, podría indicar que existe una cultura académico-centrista en donde las expresiones de malestar emocional son invalidadas y deslegitimadas a través de comentarios como “¿por qué haces drama?” como se muestra en el siguiente fragmento:

Pero si hay maestros que no, el chiquito puede estar ahí convulsionando y les dicen ¿Ay por qué haces drama? O sea, hemos tenido chicos que de veras se ponen en un estado de convulsión horrible que hasta los brazos se les han doblado de la crisis de ansiedad o de pánico que tienen tan fuerte y para los maestros son un pretexto (Docente L5).

Dinámicas relacionales

En cuanto a las dinámicas relacionales, en uno de los planteles de *Leones* se evidenciaron comportamientos de docentes varones que, lejos de cuestionar o intervenir ante situaciones de violencia de género se mostraban complacidos, al no verse afectados:

Era una situación muy estresante, muchas ya hasta querían renunciar por esa situación y obviamente los hombres felices porque a ellos no les iba mal, pero a las mujeres casi a todas les iba mal con el director (Docente L5).

Estas posturas contribuyen a la normalización del trato diferenciado a las mujeres, legitimando la exclusión como parte de la dinámica institucional. Su transformación exige más que protocolos y sanciones: requiere revisar críticamente las creencias y supuestos que circulan dentro de los planteles, pues solo al hacer visible estos patrones es posible cuestionarlos y modificar las prácticas que los reproducen.

A manera de cierre, reconocer que la violencia opera en múltiples capas obliga a preguntarse si las intervenciones emprendidas durante el periodo 2018–2024 lograron trascender la superficie o si, por el contrario, se limitaron a responder a lo más visible. Esta reflexión abre paso al siguiente apartado, donde se analiza qué se hizo y cómo se implementaron dichas acciones.

Del cielo de los proyectos a la realidad

Retomando las ideas de Aguilar (2017), el diseño de una política pública no es suficiente para generar un cambio; el verdadero desafío consiste en lograr que las soluciones que se proponen se implementen de manera efectiva. Como señala el autor, toda política, al “abandonar el cielo de los proyectos y deseos y tocar el mundo real”, activa una serie de expectativas y tensiones que involucran intereses y poderes (Aguilar, 2017, p. 45). En esta misma línea, Bardach (1977), advierte que la política entra en una arena de poder, donde las decisiones se negocian, se disputan y se reconfiguran según los actores involucrados.

En el ámbito educativo este “tocar el mundo real” se complejiza por factores como: la falta de recursos, la ambigüedad operativa y la escasa presencia de acompañamiento institucional. Además, las instituciones educativas no solo implementan las políticas, también responden a una serie de exigencias administrativas y pedagógicas que no siempre se tiene en cuenta en el diseño de estas. En consecuencia, se genera una brecha importante entre lo que se espera lograr y lo que se puede realizar.

Los siguientes apartados tienen el propósito de mostrar qué acciones han realizado las instituciones para abordar la violencia escolar y cómo fue el proceso de implementación, con el fin de encontrar elementos que puedan aportar al diseño de políticas más eficaces y contextualizadas. Para este análisis se empleó la estructura cruzada de Piret et al. (1996), adaptada metodológicamente mediante las dimensiones ontológica y fenomenológica, como se describe en el capítulo metodológico. Bajo este esquema se interpretaron los hallazgos empíricos de los subsistemas de Leones y Alebrijes en cuatro realidades fecundadas: Verdadero, Verdadero invisible, Ausencia y Apariencia. De este modo se identificaron las percepciones, tensiones y simulaciones que influyen en la implementación en torno a tres dimensiones: Características de la institución, Comunicación y Actitud de los implementadores.

Acciones implementadas

Para comprender el proceso de implementación fue necesario explorar cómo se atendió la violencia escolar en estos dos subsistemas. En ambos casos, no se implementó como tal una política pública, sino programas de diverso alcance, actividades y proyectos motivados por otras instituciones, por el subsistema o por los docentes. Es decir, lo que se implementó de manera general fueron acciones.

Los planteles de los Leones se caracterizaron por implementar programas de alcance nacional, como Construye-T, Yo no Abandono y Cero Tolerancia contra el Abuso Sexual:

Lo que más hemos trabajado, por ejemplo, en mi caso es el programa Construye-T [...] yo trato de enlazar Construye-T con mis temas y hacer una relación y creo que la materia lo permite, por ejemplo, como son el área de humanidades, de sociales permite hacer esa conexión entre la violencia que estamos viviendo a nivel general ya sea en nuestra nación o en el mundo y hacer esa conexión con las emociones, de tener como ese control (Docente L3).

[...] hay uno que no es precisamente en contra de la violencia, pero a los chicos les ayudó mucho, se llama Yo no Abandono. En este programa trabajamos con los niños que han estado reprobando materias, pero también al estar platicando con ellos sobre lo que está pasando han salido estas situaciones que se sienten incómodos en el grupo porque se sienten agredidos por los compañeros y bueno lamentablemente hasta con

compañeros docentes, entonces lo que se hace es hablar y hacer dinámicas con los chicos para que paren esa situación (Docente L5).

Además, cuentan con una línea estratégica institucional sobre construcción de la paz y la no violencia, de la cual surgen actividades y proyectos académicos, culturales y deportivos, cuyo alcance es estatal:

[...]la anterior directora... tenía como mucho el promover este tipo de programas de actividades para no violencia, por ejemplo, se llevaban a los chicos a un campamento Tierra alta me parece que se llama, con la idea de hacer este tipo de actividades de convivencia, de participación, de promover valores. En el plantel cada año se hace una carrera para promover la paz (Docente L3).

Adicionalmente, se realizan actividades y proyectos impulsados por los docentes de las materias del área de humanidades y orientación educativa, estas actividades son diferentes en cada plantel:

Ahora con los cambios al nuevo Marco Curricular Común se trabaja mucho también por proyectos, entonces por ejemplo un proyecto que hice el semestre pasado, en el día de la mujer fueron trabajos de prevención de violencia, pláticas entre los compañeros y hacer trabajos de socializar a través de un tríptico que dejé a los chavos que hicieran equipos la cosa era salir a compartir su tríptico y compartir con algún compañero de la escuela. Son ejercicios que se hacen para la prevención (Docente L2)

En contraste, los planteles del subsistema Alebrijes no están obligados a implementar el programa Construye-T:

Anteriormente seguíamos el programa de Construye-T, pero no era el 100% porque esa parte le pegaba a los centros educativos que son de manera estatal y federal. Entonces como tal, programas no hemos seguido porque no nos exigen esa parte tan directa. (Director A2).

En su lugar, han abordado la violencia escolar desde la materia de Orientación Educativa y de otras acciones institucionales, como Escuela para padres, que consiste

en charlas para padres de familia sobre diversos temas como salud emocional, género, inclusión, adicciones, etc., como lo señala el director A1:

“Tenemos un programita en la prepa que se llama escuela para padres y madres y se les habla...hace poco se le hablo sobre la cuestión LGBT” (Director A1)

Aunque se aplica en todos los planteles, los temas abordados dependen del contexto de cada institución. Otros programas se derivan de investigaciones realizadas por el Instituto Nacional de Salud Pública:

Somos como conejillo de Indias [...], pero para nosotros al final ha sido muy bueno que hagan este tipo de estudios. Estuvieron haciendo un estudio sobre suicidio, [...]. A partir de ahí empezaremos a hacer programas, porque si encontraron altos indicadores de ideas suicidas, particularmente en mujeres (Director A1).

Las diferencias en las acciones implementadas en los dos subsistemas pueden explicarse por la heterogeneidad de la EMS en México, en cuanto a su estructura administrativa, normativa, operativa, lógicas de gestión y grados de autonomía. Debido a que la diversidad institucional no solo condiciona las acciones que cada subsistema puede impulsar, sino también forma en que se realizan y sostienen en el tiempo. Como lo señala Zurita (2023), esta fragmentación dificulta la construcción de una política pública integral frente a la violencia escolar. En su lugar, esta responsabilidad recae en los docentes y directivos, quienes deben enfrentar esta problemática con recursos limitados y sin un marco común de acción, como se analiza en los apartados siguientes.

Características de la institución

Para comprender los factores organizacionales, normativos y contextuales que incide Para comprender los factores organizacionales, normativos y contextuales que inciden en la implementación de acciones, se incorporó la dimensión Características de la institución. Esta dimensión busca visibilizar elementos que suelen pasar desapercibidos: las tensiones entre lo operativo y lo contextual, los márgenes de autonomía, la relación entre actores y la gestión de recursos. Aunque proviene del

modelo clásico de Van Meter y Van Horn (1975), el presente análisis —junto con las aportaciones de Moore (1998)— actualiza su alcance.

La contribución de Moore radica en que problematiza la gestión de recursos, es decir, no basta con que existan las capacidades; es necesario examinar cómo se reconocen, distribuyen y se articulan en las instituciones, en función de los desafíos que enfrentan. Con esta perspectiva se pretende identificar las relaciones que revelan o encubren procesos institucionales más amplios. Así, la dimensión Características de la institución se vuelve clave para interpretar las condiciones que hacen posible la implementación y aquellas que la obstaculizan.

Las categorías analizadas son:

- a) Lineamientos de operación y objetivos establecidos por la institución o alguna autoridad educativa o de gobierno, que determinan cómo implementar las acciones según el tipo de educación.
- b) Marco legal: conjunto de leyes, normas y reglamentos que guían o respaldan la implementación.
- c) Recursos: son todos los elementos económicos, políticos, humanos e intelectuales que hacen posible el desarrollo de la implementación y su sostenimiento a largo plazo.
- d) Capacidad institucional: comprende los procesos administrativos, la infraestructura disponible y las características de su estructura jerárquica.
- e) Condiciones económicas, sociales y políticas: son los factores externos que pueden favorecer, condicionar u obstaculizar el proceso de implementación. Abarcan tanto el contexto sociocultural y económico como el respaldo de alguna figura política.
- f) Vinculación y colaboración: se refiere a la apertura de la institución implementadora para establecer relaciones con otras organizaciones ya sean educativas, gubernamentales, no gubernamentales o de la sociedad civil.

A continuación, se presenta el proceso de análisis utilizando la estructura cruzada.

Proceso de análisis: aplicación de la estructura cruzada

Para el análisis de los datos, se utilizó la estructura cruzada descrita en el capítulo metodológico, a partir de esta herramienta se organizaron las percepciones de los entrevistados en cuatro cuadrantes: Verdadero, Verdadero invisible, Ausencia y Apariencia. Cuando una categoría aparecía en más de un cuadrante (como ocurrió con recursos humanos), se realizó una segunda lectura para identificar las tensiones subyacentes. El proceso completo de codificación, triangulación y clasificación puede consultarse en el Anexo externo ([clic aquí](#)).

A manera de ejemplo, el análisis de la categoría recursos humanos reveló cinco elementos que explican su presencia en los cuatro cuadrantes: saturación de actividades, desproporción entre orientadores y matrícula, horas insuficientes asignadas, perfiles inadecuados y esfuerzo personal que compensa carencias estructurales. Estos elementos generan tres tensiones operativas:

- **Tensión 1.** La sobrecarga de trabajo genera una discrepancia entre el diseño formal de las acciones y su funcionamiento real. Ante la presión administrativa, los docentes recurrieron a simplificar la metodología del programa Construye-T, cumpliendo el requisito formal sin abordar los contenidos de fondo. Este comportamiento corresponde a lo que Elmore (1997) y Lipsky (1980) denominan *mecanismos de adaptación*: rutinas informales que los implementadores desarrollan para cumplir sus funciones en condiciones adversas, pero que en la práctica distorsionan los propósitos originales de la política.
- **Tensión 2.** La atención a los jóvenes depende del compromiso individual de los orientadores más que de los lineamientos institucionales, al grado de brindar atención fuera del horario y del espacio escolar. Si bien Van Meter y Van Horn (1975) señalan que el compromiso del implementador es condición necesaria para el éxito de la implementación, la evidencia empírica sugiere que, en ausencia de condiciones estructurales adecuadas, dicho compromiso puede convertirse en un factor de riesgo: para los estudiantes —en su mayoría menores de edad— y para los propios orientadores, quienes asumen responsabilidades que exceden sus funciones institucionales.

- **Tensión 3.** El alto compromiso del implementador oculta las deficiencias organizacionales. Extender la jornada laboral sin remuneración permite al subsistema funcionar, pero a costa del bienestar del personal y normalizando las carencias estructurales

En conjunto las tensiones identificadas permiten reconocer los factores estructurales que dificultan la implementación de acciones para atender la violencia escolar, al mismo tiempo, muestra algunos componentes culturales como el compromiso del implementador, actúan como amortiguadores que facilitan el funcionamiento. Sin embargo, depender de la buena voluntad de los implementadores pone en riesgo la sostenibilidad de la implementación a largo plazo. Así mismo, revelan un círculo vicioso en donde la sobrecarga de trabajo (tensión 1) y las rutinas creadas (tensión 2) alimentan el alto compromiso del implementador, perpetuando y normalizando las carencias organizacionales como se muestra en la figura 18.

Las otras categorías de Características de la institución se analizaron de la misma manera que el ejemplo anterior. Para facilitar su lectura, los hallazgos se agruparon en tres tipos de factores derivados de los cuadrantes de la estructura cruzada:

- Factores que favorecen la implementación (cuadrante Verdadero):

Son los elementos reconocidos como funcionales que facilitaron el desarrollo de las acciones para atender la violencia escolar y que contribuyeron a que los programas se implementaran con éxito. Por ejemplo, la vinculación y colaboración con otras instituciones:

Me gusta que continuamente el subsistema trata de hacer convenios con otras instituciones [...] (L2).

- Factores que dificultan u obstaculizan la implementación (cuadrantes Ausencia y Apariencia):

Elementos que limitaron la efectividad o sostenibilidad de las acciones, ya sea por su ausencia, funcionalidad parcial o percepción fragmentada. Tal es el caso de los recursos humanos o bien la falta de capacitaciones: “Luego nada más nos bajan los programas y ya, háganle como puedan (L5)”

- Factores que requieren consolidarse (cuadrante Verdadero invisible):

Son aspectos presentes y potencialmente funcionales, pero poco visibles o subutilizados que necesitan fortalecerse para mejorar la implementación. Por ejemplo, los leones cuentan con una cadena de mando definida; sin embargo, en ocasiones entra en tensión con la excesiva burocracia y la estructura jerárquica rígida, lo que limita su aprovechamiento. Al respecto el docente L2 mencionó:

Uno va escalando, o sea las problemáticas de violencia pues van escalando si ya no compete al maestro o ya rebasó al maestro pues tienen que entrar otras autoridades (L2)

Figura 18

Circulo vicioso de tensiones



Nota: Elaboración propia.

A continuación, se presentan los hallazgos principales de la dimensión Características de la institución para los subsistemas Leones y Alebrijes.

Leones

Factores que favorecieron la implementación

Vinculación y colaboración

El subsistema Leones, la vinculación y colaboración se realiza mediante una estructura centralizada. La Dirección General del subsistema realiza los convenios con distintas instituciones – principalmente gubernamentales como el Instituto de la mujer, Instituto de la juventud o el Sistema Nacional para el desarrollo Integral de las Familias (DIF) –. Los subdirectores cuentan con un directorio donde está la información de estas instituciones (L2).

Se identificó que la colaboración se realiza principalmente con tres propósitos: capacitación docente, charlas a alumnos y servicios profesionales. Por ejemplo, el Instituto de la Mujer proporcionó apoyo psicológico a algunos estudiantes; en otro caso los alumnos, padres de familia, directivos y docentes fueron asesorados por la policía cibernética cuando ocurrió el delito de *sexting* que puso en riesgo a una estudiante (L1). Ambos casos evidencian que las vinculaciones pueden contribuir a atender ciertas manifestaciones de violencia escolar que, de otro modo, quedarían sin recibir atención especializada al rebasar los límites de la escuela.

Sin embargo, aunque existe vinculación y colaboración (cuadrante verdadero), su activación "tiene que ver mucho con el interés del director" (L2). Esto sugiere que la centralización no garantiza automáticamente una colaboración equitativa: depende de la gestión que cada plantel realice. Además, los docentes identificaron un punto de inflexión: en 2022 con el cambio de la directora general, las dinámicas de vinculación y colaboración se transformaron. Anteriormente, existía flexibilidad en la gestión, pero después del 2022 las decisiones se centralizaron reduciendo el margen de decisión de los docentes para vincularse con otras instituciones. Esta transformación, aunque compartida por otros docentes, es explicada con mayor claridad por la orientadora L5, quien experimentó directamente las consecuencias operativas de este cambio:

Anteriormente, si yo conocía a alguien, lo podía traer sin ningún problema, y nos daba la plática y todo. Ahora no. Ahora está el filtro de Dirección General: ellos tienen que autorizar para que puedan venir a apoyarnos. [...] y es un poco más complicado, y por eso se tarda más tiempo. Luego los contactos dicen: "Mejor ya no voy". Como ahorita

tenemos una plática programada para prevención de suicidio adolescente — precisamente para los chicos, por el aniversario de salud mental—, pues ya nos dijeron que no, porque es una asociación que no tiene acuerdo con nosotros. Pues no la dejaron. Y yo así de: “Pero nos están regalando una plática, y es una fundación excelente”. Pero pues bueno, así nos pasa a veces (L5).

El testimonio de la docente L5, sugiere que la vinculación y colaboración se encuentra en riesgo de desplazarse hacia el cuadrante de apariencia debido a diversos factores, entre ellos la excesiva burocracia y la estructura jerárquica vertical, que limitan tanto la capacidad de agencia como el poder discrecional de los implementadores. Este escenario invita a reflexionar ¿Cuáles son las posibles consecuencias de rechazar una colaboración por razones burocráticas? Aunque no se busca responder directamente esta pregunta, esta situación plantea tensiones: operativas, éticas y legales. Pareciera que este subsistema prioriza la lógica procedimental sobre el bienestar de los estudiantes, lo cual entra en contradicción con la LGDNNA. Dicha ley, menciona:

El interés superior de la niñez deberá ser considerado de manera primordial en la toma de decisiones sobre una cuestión debatida que involucre niñas, niños y adolescentes. Cuando se presenten diferentes interpretaciones, se atenderá a lo establecido en la Constitución y en los tratados internacionales de que México forma parte (Art. 2).

En un contexto donde las ideas suicidas y los suicidios consumados han aumentado, rechazar una colaboración orientada a la prevención por razones burocráticas compromete el papel de la escuela como un espacio libre de violencia y protectora de los derechos de los NNA. No se trata, por lo tanto, de una “charla más”: se trata de una decisión ética, con posibles implicaciones legales por omisión.

Por lo anterior, es necesario considerar la vinculación no solo como un mecanismo técnico de implementación como lo propone el modelo de Van Meter y Van Horn (1975), sino como una práctica institucional de articulación con otros actores externos, orientada a ampliar las capacidades institucionales, responder necesidades urgentes y fortalecer la legitimidad de las acciones implementadas. Esta práctica exige una perspectiva ética y un compromiso con los marcos legales vigentes, especialmente cuando se trata de garantizar derechos en contextos de vulnerabilidad.

En síntesis, la evidencia de los Leones propone que para que la vinculación y colaboración sea eficaz y sostenible, requiere mantener un equilibrio entre:

- Burocracia, contribuye a mantener el orden y la legitimidad
- Jerarquía vertical, aporta cadenas de mando claras
- Agencia de los docentes, para responder e interpretar el contexto con sensibilidad y ética
- Poder discrecional, para tomar decisiones éticas ante urgencias o dilemas normativos.

No obstante, esta articulación no es automática: constantemente se encuentra en tensión. Cuando la articulación se logra, la vinculación y colaboración se fortalecen; mientras que cuando se desequilibra, se debilita o anula cualquier respuesta oportuna.

Condiciones políticas (apoyo político)

Durante el periodo analizado, se identificaron expresiones de respaldo político que favorecieron la implementación de acciones de manera indirecta. Este respaldo se manifestó en distintos niveles: desde la relación sostenida entre la Dirección General y el titular del Ejecutivo estatal —reflejada en mejoras de la infraestructura que no se detallan para mantener la confidencialidad— y después en la asignación de cargos directivos estratégicos en el siguiente periodo gubernamental, hasta formas de apoyo no institucionalizado, como el respaldo comunitario.

La comunidad cercana a los planteles de los Leones participa de manera informal en la vigilancia del espacio escolar y la supervisión del comportamiento estudiantil. Como lo menciona el siguiente testimonio:

La comunidad resguarda mucho la escuela y cuida mucho a los chicos, incluso cuando andan haciendo travesuras [...], la misma comunidad avisa a la dirección cuando ve que los chicos están haciendo cosas que no (L5).

Este tipo de participación, aunque informal, refuerza la legitimidad social de la escuela y permite atender posibles situaciones de riesgo de manera oportuna. Al operar desde lo cotidiano se amplían las redes de prevención, lo que puede resultar ampliamente beneficioso especialmente en planteles donde los recursos son menores o limitados.

También se identificó la participación de padres de familia, aunque descrita como parcial y decreciente a medida que los alumnos avanzan en los grados escolares:

Con los alumnos de primer año pues vemos que los papás llegan, la mayoría; para los alumnos de segundo año ya es menor, el 50% a lo mejor; y para los alumnos de tercer año pues ya son menos los papás que se presentan, pero todavía se les está convocando a tener una participación con la dinámica de la escuela. Son pocos hacia los finales los que responden, pero creo que el hacerlo da pauta a llevar un mejor orden (L3).

Esta forma de participación también puede interpretarse como una forma de apoyo político, toda vez que los padres de familia al responder a las diversas actividades contribuyen a diversas acciones implementadas, por ejemplo, las relacionadas con las normas institucionales. No obstante, la disminución progresiva de la participación representa un desafío en la sostenibilidad a largo plazo sino se articulan mecanismos que fortalezcan el vínculo entre escuela-familia.

Finalmente, también se observó la participación de los estudiantes en las distintas actividades encaminadas a la prevención o atención de la violencia escolar:

Los muchachos se involucran mucho; y como trabajamos, así como temas que a ellos le llaman la atención y que ellos aportan, pues eso les empuja un poquito y el hecho de usar la tecnología también les gusta. Entonces si tenemos muy buena participación, especialmente cuando hacen videos del tema del respeto hacia el género, hacia las mujeres, las minorías tenemos buena participación, si le llama la atención (L3).

Al principio no estaban dispuestos a participar, porque venían con la inercia de burlarse de los demás, tomando fotos sin permiso y cosas por el estilo, pero después de ello recapacitaron o les costó la suspensión y en algunos casos la expulsión (L4).

Aunque no todos los estudiantes se involucran de la misma manera, desde la perspectiva de Van Meter puede interpretarse como una respuesta positiva de los destinatarios ya que además de facilitar la ejecución de acciones, refuerza el vínculo entre los actores escolares y el propósito del programa. No obstante, es importante reconocer que la participación no siempre surge de manera voluntaria. El reglamento

estudiantil funcionó como un mecanismo de ajuste que permitió transitar de la resistencia a la aceptación.

Desde la implementación de políticas este proceso, aunque puede tensionar la agencia, contribuyó a la consolidación de prácticas escolares orientadas a la convivencia. Sin embargo, para avanzar hacia una cultura de paz se requiere transformar la disciplina en participación corresponsable, donde el cumplimiento normativo no se limite a la obediencia sino a un diálogo activo.

Este tránsito representa uno de mayores desafíos institucionales, porque las acciones suelen ejecutarse como requisitos administrativos, condicionados por la sobrecarga laboral y la implementación simultánea de acciones. Además, el subsistema no cuenta con mecanismos de seguimiento que aseguren la continuidad, por lo que las intervenciones suelen fragmentarse, dificultando la apropiación y sostenibilidad de los esfuerzos institucionales a largo plazo. En este contexto, no solo se requiere la normativa, sino también es necesario contar con condiciones estructurales que permitan acompañar y dar sentido a las acciones para atender la violencia escolar, de modo que puedan generarse transformaciones significativas.

Factores que dificultan u obstaculizan la implementación

Objetivos, lineamientos de operación y procesos administrativos

Se identificaron diversos elementos que pueden poner en riesgo la implementación efectiva de las políticas para atender la violencia escolar, entre ellos se encuentra el funcionamiento aparente de los objetivos, lineamientos de operación y los procesos administrativos. Afectando como los docentes e implementadores interpretan y aplican las políticas en el subsistema Leones.

Esta realidad se observó principalmente en dos programas Construye-T y Yo no Abandono. Los objetivos de ambos programas se traducen en lineamientos operativos que, a su vez, se materializan mediante procesos administrativos sujetos a la estructura jerárquica y a los procesos burocráticos de la institución. En los Leones dicha cadena va desde la Subsecretaría de EMS, Dirección General, Subdirección del plantel-docentes y orientadores.

En este proceso los responsables de la implementación en las aulas suelen limitarse a cumplir con los requerimientos formales tales como: entregar las fichas de

trabajo a los alumnos, tomar fotografías como evidencia y subirlas a la plataforma asignada, sin involucrarse significativamente con el contenido formativo, tal como lo evidencian los siguientes testimonios:

Así como se lo avientan a la Dirección General, la Subsecretaría de Educación Media Superior en su enlace Morelos, se lo manda a los diferentes subsistemas de educación media superior, a sus Direcciones generales y la Dirección general nos manda a las unidades académicas que tenga o a los planteles. Entonces estas unidades académicas o planteles, pues se los mandan regularmente a los directivos, director y subdirector, ellos el subdirector lo va a mandar a los docentes, así como que “el programa es mañana a las 5:00 de la tarde y te lo mandan hoy en la noche y que lo vean los chicos y que tomen una impresión de pantalla, que tomen una evidencia de que lo hicieron (L1). Porque algo que llegue a darme cuenta con lo de Construye- T era que nada más los maestros les daban las copias a los alumnos, llénalas, tomaban evidencias y las subían y ya. No abordaban más, no buscaban involucrarse más. Con eso de que tiene tu programa ya estas atrasado y tienes que llevar tus evidencias ¡Híjole! (L2).

Ambos testimonios sugieren que se privilegia el registro de las evidencias sobre el proceso, lo que impide que los programas cumplan con sus objetivos formativos reduciendo la implementación a una práctica mecánica. Además, reaparece la sobrecarga laboral que, como se desarrolló en otro apartado, genera mecanismos de adaptación que no siempre responden a criterios pedagógicos, en realidad desvían las directrices para hacerlas viables en la práctica y sobrevivir institucionalmente. Esta tensión entre lo normativo y la adaptación estratégica revela un proceso de implementación que sostiene desde la simulación administrativa más que un compromiso administrativo.

Los testimonios de los docentes revelaron que, ante amenazas vinculadas con el crimen organizado para evitar la expulsión de alumnos filtrados para la venta de drogas, recurrieron a estrategias reconocidas como “quirúrgicas” para justificar la salida de estudiantes considerados peligrosos: “el Reglamento dice que, si reprueba 3 o más, ya no podemos hacer nada... fue así tejido muy quirúrgico” (L1).

Aunque es una estrategia comprensible en un contexto de riesgo, también esta situación pone en evidencia la fragilidad de los marcos operativos y la ausencia de

protocolos específicos para la atención de la violencia estructural. Al no contar con lineamientos claros ni respaldo interinstitucional para este tipo de casos, la responsabilidad se traslada a los actores educativos quienes deben tomar decisiones difíciles sin contar con las herramientas necesarias ni con mecanismos de protección.

Esta dinámica de los Leones sugiere que la falla en los programas para la atención de la violencia escolar en este subsistema no necesariamente está relacionada con el diseño del programa, sino en las condiciones reales de la implementación que al no ser elementos “visibles” suelen omitirse, tales como: la sobrecarga laboral, la estructura jerárquica, los procesos administrativos que priorizan las evidencias sobre el contenido simulando orden y la apariencia de los lineamientos de operación. Dicho de otra manera, el fracaso no radica en la intención de la política, sino en los mecanismos institucionales que la vuelven inviable en la práctica cotidiana.

Condiciones políticas al interior del plantel

Otro aspecto importante que condiciona la implementación efectiva son las relaciones formales o informales en las instituciones que implementan la política. Estas relaciones son una forma de apoyo político debido a que determina la forma en cómo ocurre la implementación, así como los mecanismos de control. Van Meter y Van Horn (1975), sugieren que cuando una organización se caracteriza por liderazgos y personal deficientes son más vulnerables al poder coactivo—es decir, a mecanismos de control basados en imposición, amenazas y sanciones en lugar de legitimidad y consenso—que aquellas que gozan de mayor respaldo comunitario y político.

En el subsistema Leones, se identificaron algunas de las características anteriormente señaladas. Las actividades propuestas por los docentes o la atención de los jóvenes no se rigen por protocolos institucionales claros, sino por el criterio del director y la autorización de los padres de familia, lo que evidencia una estructura informal de control:

A veces los podemos hacer a veces no depende de nuestros directores también. Hay algunos que son más factibles, hay otros que dicen no maestra van a venir los papás y van a decir que los tenemos trabajando. Entonces tenemos que ir poquito a poquito, todo es bajo autorización de los papás. Incluso las asesorías que les damos, se les notifica a los papás y ya los papás autorizan mandando oficio al director y de quien

quiere que los atienda y ya nos llama el director. A menos que se desborden en la escuela por alguna situación, entonces ahí si entramos nosotros sin la autorización de papás (L5)

Esta dependencia de liderazgos individuales y mecanismos externos de validación como son los oficios de autorización refleja una vulnerabilidad institucional que dificulta la consolidación de prácticas legítimas y consensuadas. En este contexto se genera una implementación fragmentada y sujeta a negociaciones interpersonales más que a marcos normativos estables.

Además, como se señaló en el capítulo anterior, existe violencia estructural. En uno de los casos de este subsistema, el director agredía a los maestros y a los alumnos, generando un clima de miedo:

En una ocasión me tocó ver como estaban los chicos proponiéndole un proyecto al director y era su proyecto como de cierre de ciclo donde iban a hacer diferentes eventos con estrategias para recaudar fondos para su graduación. En algún momento el maestro les empezó a gritar a los jóvenes, los empezó a insultar, les empezó a decir que no quería mediocridades, que no quería jóvenes estúpidos, que quería gente lista con él a su lado todo el tiempo. Ahí fue como que se destapó la violencia, para comenzar a maltratar a los maestros a los subalternos y a los estudiantes (L1).

Con el anterior si era tiro por viaje era una grosería espantosa, porque nuestro director era misógino entonces eran puras mujeres las que trabajaban en la oficina y no nada más con las compañeras administrativas sino también con las maestras era grosero [...] si era una situación hasta de miedo. (L5)

La contradicción que reflejan ambos testimonios es fundamental porque ¿Cómo puede una institución implementar efectivamente acciones para atender la violencia escolar cuando las figuras de autoridad ejercen violencia? En este contexto, además de normalizarse las conductas agresivas se deslegitima cualquier discurso sobre prevención de violencias o construcción de paz.

El clima hostil también se extiende a las relaciones entre docentes, que se caracterizan por ser excluyentes y una forma de deslegitimación sistémica que reproducen patrones de violencia horizontal. Un ejemplo significativo de exclusión es el

caso de los docentes que ingresaron al subsistema vía Servicio Profesional Docente, quienes enfrentaron situaciones de hostilidad y exclusión:

Había un grupo de maestras que siempre trataban mal a los maestros nuevos, no los dejaban sentarse en la mesa de maestros. Siempre les quitaban sus cosas, muy groseras. Hasta que se jubilaron las maestras y ya los maestros se integraron bien (L5).

Incluso los espacios informales como la sala de maestros se convirtieron en focos de conflicto: “Yo no me acerco a la sala de maestros por eso, porque las mujeres están criticando, hay mucha critica adentro” (L5). Lo que evidencia la ausencia de un tejido relacional saludable que permita construir intervenciones efectivas para atender la violencia escolar.

Por otra parte, se identificó una intersección entre las dinámicas formales e informales manifestada en dinámicas jerárquicas donde los actores en posiciones de poder utilizan mecanismos informales como: rumores, chismes y manipulación de información, para sabotear a sus subordinados. En este sentido, es relevante el caso de un subdirector que fue víctima de una campaña de desgaste por parte del director del plantel: “Me cargaba de trabajo...inventó chismes y demás actos que el propició para que yo tronara” (L1). Este testimonio ilustra una espiral de violencia estructural que incapacita a los implementadores.

En este entramado de relaciones, la participación del sindicato añade una capa de complejidad al presentarse como una instancia con poder de mediación, aunque en la práctica su intervención resulta más simbólica que efectiva. De acuerdo con los testimonios de los docentes, su actuación del sindicato se limita a negociaciones de equilibrio sin cuestionar las estructuras que sostienen este tipo de violencia. Por ejemplo, los docentes L1 y L5 relataron que, cuando la violencia alcanzó niveles insostenibles acudieron a la Dirección General y al sindicato para que el director cesara su trato violento. La intervención en ambas instancias, no obstante, se limitó a “invitar a la cordura, el diálogo y a ser más mesurado.”

Si bien el Contrato Colectivo de Trabajo reconoce la existencia de una Comisión Conciliadora y faculta al sindicato para intervenir en conflictos laborales (Cláusulas 139a-144a), estas atribuciones solo aplican para el personal sindicalizado. En los casos

donde las agresiones provienen de los directivos o personal no afiliado, el sindicato carece de competencia sancionadora y su papel se reduce a la mediación. Esto podría explicar por qué el sindicato se limitó a invitar al director a tener mesura y no a involucrase en la solicitud de una falta administrativa o cualquier sanción similar.

En contraste, la Dirección General del subsistema si posee facultades administrativas para actuar, pero su respuesta evasiva refleja un patrón de impunidad institucional que mantienen el statu quo en lugar de promover transformaciones basadas en argumentos éticos. En otras palabras, ambas instancias terminaron reproduciendo y legitimando la violencia bajo un discurso conciliatorio. El problema terminó, cuando el director se jubiló.

En síntesis, estas dinámicas ilustran lo que Van Meter y van Horn mencionan sobre el poder coactivo: ante la ausencia de un respaldo genuino, los padres de familia se perciben como una amenaza “Van a venir los papás”; y ante un liderazgo deficiente que carece de legitimidad interna, el sindicato y la Dirección General ejercen control que prioriza la estabilidad laboral y administrativa sobre la transformación ética, ejerciendo formas de control basadas en la imposición o la omisión calculada más que en la construcción de consensos que benefician a la comunidad educativa.

Tales condiciones obstaculizan la implementación porque los directivos que ejercen violencia no podrían liderar protocolos de atención; los docentes que practican la exclusión carecen de autoridad moral y el miedo generado inhibe la denuncia, perpetuando la impunidad y ciclos donde la violencia estructural legitima la violencia en todos los niveles. La paradoja es que las acciones para atender la violencia se diseñan y ejecutan asumiendo que existen liderazgos competentes y que el clima organizacional y laboral son funcionales, pero la realidad es que se implementan donde estas condiciones estas ausentes.

Condiciones sociales y económicas externas

Las condiciones sociales y económicas en los que se encuentran los planteles del subsistema Leones, son diversas. Los planteles ubicados en municipios cercanos a Cuernavaca además de contar con mayor prestigio entre la población tienen mayor acceso a servicios y a mayores recursos. Sin embargo, esto se va diluyendo conforme

los planteles se alejan de la capital del estado. En los planteles más alejados, enfrentan desafíos como: la pobreza, la violencia familiar y la migración.

Van Meter y Van Horn (1975) en su modelo, señalan cómo el contexto puede erosionar la capacidad de implementación de la institución responsable, por ejemplo, puede contribuir para que los docentes y/o directivos desarrollen una actitud de animadversión hacia las acciones que se pretenden implementar. Si bien este modelo clásico permite identificar los elementos operativos que limitan la implementación, en el contexto educativo deja fuera las implicaciones éticas y las desigualdades estructurales que están presentes en el entorno de los planteles. Por este motivo, se incorporó el enfoque de capacidades de Nussbaum (2020), para expandir el análisis hacia lo que realmente se puede hacer en contextos de vulnerabilidad. Esta perspectiva permite reconocer que las condiciones sociales y económicas no solo afectan la implementación de políticas, sino también la dignidad, la agencia y el horizonte de posibilidades de los alumnos.

Un claro ejemplo es el caso de Gustavo, un estudiante de un plantel ubicado en un municipio relevante para la economía del estado, no obstante, este plantel, no cuenta con el reconocimiento social que tiene el plantel de Cuernavaca. Como lo señala un docente:

Yo siento que el plantel de Cuernavaca está en muy buena posición tienen buen reconocimiento, pero este plantel lo ven más feo (L2).

Gustavo era un joven de 20 años, era maestro albañil y vivía con su pareja. Asumía todas las responsabilidades de un adulto. Su madre estaba en Estados Unidos, había migrado hace algunos años. Por faltar a sus clases y reprobado materias dos veces lo dieron de baja temporalmente. Cuando se acercó al maestro a platicarle su situación iba en último semestre y ya no tenía más oportunidades para recurrir a materias. Por ello, el docente después de escuchar su historia decidió aprobarlo:

Ahí me partió el corazón este niño Gustavo, ya tenía 20 años y dije no le voy a atorar su prepa. Trato de que se lleven algo, pero pues que Gustavo al menos que tenga su prepa, que no sea por mí que no la tenga. Porque si tampoco iba muy bien que

digamos, a duras penas terminó. Como él hay muchos que ya tienen que trabajar desde jóvenes allá (L2).

Como se aprecia en el testimonio, en ese plantel hay más jóvenes que, como Gustavo, se enfrentan a la violencia estructural, lo que impide su permanencia escolar. En palabras de Nussbaum (2020), estas condiciones imposibilitan alcanzar los umbrales mínimos de dignidad humana. En consecuencia, otros tipos de violencia se vuelven probables. Los estudiantes sin apoyo familiar, con estrés por cumplir roles que no le corresponden a su edad y sin perspectivas educativas a futuro, son más vulnerables a ser víctimas o perpetradores de violencia.

Además de la pobreza, otros testimonios revelaron que la violencia permea en la vida de los estudiantes, rebasando las capacidades del contexto escolar para transformarlo. La violencia familiar es un problema constante que se pudo advertir con mayor claridad en la pandemia de COVID-19, cuando las clases virtuales fueron interrumpidas por agresiones principalmente de padres a hijos:

La mamá le estaba gritando, lo estaba agrediendo 'Es que eres un...con groserías, y estaba toda la clase presente. La mamá inclusive le pegó, mientras el niño lo único que hacía era medio apagar el micrófono y los chicos espantados decían: - Maestro dígle algo a la señora. El maestro no supo qué hacer en ese momento (L5).

En el ámbito comunitario, la violencia es interpretada por los docentes como algo cotidiano:

Hace unos dos años mataron a una persona también afuera de la escuela, estaba en una florería y otra a un costado de la iglesia, no es la primera vez que ocurren estas situaciones (L5).

También existen problemas con “banditas” fuera de los planteles, lo que podría estar relacionado con el consumo de sustancias:

Hay mucho consumo, pero es difícil decirlo como problema, o sea es un problema, pero muy normalizado. Al menos para ellos ya es normal, pero bueno uno como maestro también pone un límite, no se mete o no se involucra tanto en cosas de ese tipo porque también hay que salvaguardarse uno mismo (L2).

Sumado a lo anterior, como se señaló en el capítulo anterior, las condiciones socioeconómicas externas generan proceso de estigmatización y violencia cultural que los propios implementadores reproducen. Algunos docentes señalaron que en el plantel de Cuernavaca suelen ir alumnos de colonias conflictivas, estableciendo una relación directa ente el origen geográfico y el comportamiento problemático. Así, la estigmatización opera como una profecía autocumplida sin importar si el alumno realmente muestra conductas violentas. Como consecuencia, la violencia cultural contamina las percepciones y prácticas de los implementadores, llevándolos a reproducir y normalizar la exclusión de los estudiantes más vulnerables.

Las condiciones descritas anteriormente representan privaciones de las capacidades centrales que toda persona debería tener para alcanzar una vida digna (Nussbaum,2020). En este contexto los estudiantes carecen de vida (exposición a la violencia comunitaria), salud física (violencia familiar, consumo normalizado de sustancias), integridad física (violencia doméstica y comunitaria), sentidos, imaginación y pensamiento (imposibilidad de completar la educación por necesidades económicas), afiliación (exclusión social, estigmatización, desintegración familiar), y control sobre el propio entorno tanto material (pobreza) como político (ausencia del Estado efectivo en territorios conflictivos).

Esta situación sugiere que el fracaso de las acciones para atender la violencia escolar no solo está condicionado por cómo los implementadores interpretan y las ejecutan, sino que el problema inicia desde el diseño. Las intervenciones como el programa de *Yo no Abandono* diseñado para ayudar a estudiantes como Gustavo, se ejecuta sin que este acompañado de políticas públicas orientadas a mejorar las condiciones sociales e institucionales que permitan a los estudiantes desarrollar de manera efectiva sus capacidades humanas.

Si bien es cierto que la pobreza, la migración y la violencia son problemas sumamente complejos y difíciles de resolver, del mismo modo la falta de articulación de políticas representa una falta del Estado a su deber ético de asegurar las capacidades básicas. Aunque el panorama puede no ser alentador, es importante resaltar la importancia de las capacidades fértiles, que son aquellas que contribuyen al crecimiento de otras capacidades (Nussbaum, 2020).

Una capacidad fértil por excelencia es la educación, porque:

1.- Aumenta la capacidad de agencia: Permite a los jóvenes como Gustavo desarrollar su autonomía moral e intelectual para poder construir y realizar su proyecto de vida.

2.- Fomenta la participación política: Al desarrollar el pensamiento crítico, indispensable para exigir al Estado su derecho a vivir con dignidad.

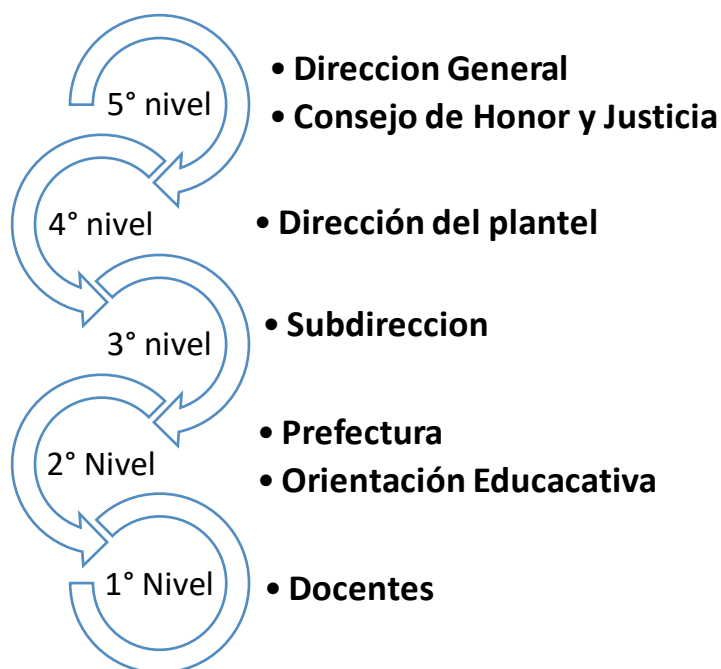
3.- Trasforma las dinámicas familiares y sociales: Al cultivar la capacidad de Afiliación y de Emociones, la educación ayuda a romper los ciclos de violencia y a generar nuevas normas sociales.

Por lo tanto, se requiere de una inversión estatal robusta e integral capaz de garantizar las capacidades esenciales, utilizando la educación como palanca de justicia social para que la comunidad educativa, especialmente las NNA, sin importar su origen puedan tener una vida digna libre de violencia.

Factores que requieren consolidarse

Estructura jerárquica

En el subsistema *Leones* cuenta con una cadena de mando claramente escalonada, compuesta por cinco niveles jerárquicos (ver figura 19). En el primer nivel se encuentran los docentes y orientadores, ambos tienen contacto directo con los estudiantes; el segundo nivel lo componen los prefectos y los orientadores cuando las situaciones rebasan la capacidad del docente; el tercer nivel está conformado por los subdirectores que atiende los casos más delicados y elabora cartas compromiso; el cuarto nivel es la dirección del plantel, aquí se toman decisiones críticas; y se elaboran actas de hecho, finalmente el quinto nivel lo constituye la Dirección General del subsistema y se apoya del Consejo de Honor y Justicia para resolver casos graves y discutir posibles sanciones, incluyendo la expulsión.

Figura 19*Niveles jerárquicos en Leones**Nota: Elaboración propia*

Sin embargo, esta cadena organizacional oculta tensiones que obstaculizan la implementación de las acciones. La primera de ellas es la proximidad y la autoridad: los docentes y orientadores del primer nivel son quienes establecen vínculos de confianza con los estudiantes y pueden detectar tempranamente las situaciones de violencia, como lo menciona el docente L1: “A veces el chico da la confianza, dice: no, es que en el salón sí no están violentando, hay una situación de violencia entre hacia algunos jóvenes y dan la información”. No obstante, estos actores carecen de autoridad para tomar decisiones:

Nosotros no trabajamos directamente con ellos en situaciones más delicadas [...] Los chicos llegan, platican con nosotros y les sugerimos que vayamos a hablar con la subdirectora porque ya está atentando contra su integridad. La Subdirección es la que toma cartas en el asunto o en este caso la subdirectora es la que nos apoya siempre al cien [...] En caso de que la situación sea más delicada se manda un acta de hechos y se transfiere a lo que es la Dirección General y es esta la que se hace cargo de la

situación con el protocolo, como que nuestros altos mandos son los que deben resolver y ya a través del Consejo de Honor y Justicia son los que deciden si el alumno se queda o se va (L5).

Si bien el testimonio refleja una cadena de actuación, en lugar de fortalecer la atención de los estudiantes, evidencia una desconexión entre los que conocen el contexto y la situación de inmediato y quienes tiene autoridad para decidir. Aunque se reconoce que ciertas decisiones deben recaer en los actores de los niveles superiores, especialmente cuando implican sanciones o situaciones graves —ya sea por su naturaleza o por lo estipulado en el reglamento institucional —, es fundamental que los actores del primer no queden excluidos del proceso. Ya que su participación podría enriquecer la toma de decisiones y que estas sean más justas al aportar detalles que no estén incluidos en las actas.

La segunda tensión surge entre el poder discrecional y los lineamientos de operación. Esta inconsistencia ocasiona que los objetivos de la política se distorsionen (Van Meter y Van Horn, 1975). En *Leones* el desarrollo de programas como Yo no abandono queda sujeta al criterio del director. Es decir, aunque formalmente existe una estructura jerárquica definida, esta no garantiza la coherencia en la ejecución; al contrario, multiplica la discrecionalidad en cada nivel de decisión. Como resultado, la implementación se fragmenta y se aleja de una lógica basada en lineamientos como lo señala el siguiente docente:

El programa Yo no abandono [...] cada coordinador, cada subdirector, cada director lo maneja de manera diferente porque a veces lo asigna a los orientadores (L1)

Este testimonio también evidencia que, además de la fragmentación, posibilita que los programas se asignen a personal sin un perfil adecuado para atender las diversas situaciones complejas principalmente las relacionadas con la salud mental. Así lo docentes canalizan a los alumnos con los orientadores educativos psicólogos, pero al final esta decisión solo alimenta la sobrecarga laboral que tienen estos actores, impidiendo que los estudiantes reciban una atención adecuada.

Desde la perspectiva de Van Meter y Van Horn (1975), las características de su estructura jerárquica pueden favorecer o dificultar los resultados de una política. En

este caso, los testimonios sugieren que la estructura rígida, en conjunto con la centralización de decisiones y la fragmentación de funciones, están actuando como barreras que median la intención de las acciones y su implementación efectiva, al generar cuellos de botella, inconsistencias entre planteles, dependencia excesiva de los actores del tercer y quinto nivel; y una paradoja decisional: mientras existe un amplio grado de discrecionalidad para implementación de programas importantes, hay un control centralizado en decisiones operativas como se documentó anteriormente con el rechazo a la fundación para prevenir suicidios. El resultado es un modelo mal equilibrado donde burocratiza lo que requiere agilidad y deja al criterio personal lo que debería ser uniforme.

No obstante, esta estructura con sus roles y funciones claramente establecidas podría funcionar como un facilitador de la implementación si operara de manera distinta. Ya que el problema no radica en la existencia de niveles diferenciados de responsabilidad, sino en cómo se articulan. La cadena de mando es necesaria para la toma de decisiones, garantizar la rendición de cuentas, así como facilitar la evaluación de la implementación en los distintos niveles. Sin embargo, es necesario consolidar sus funciones a fin de que transiten de un organigrama burocrático y se convierta en una estructura flexible que contribuya a mejorar la gobernanza, la capacidad de respuesta de la institución y en consecuencia la implementación de acciones, justas oportunas y contextualizadas.

Alebrijes

Factores que favorecieron la implementación

Vinculación y colaboración

La vinculación y colaboración en el subsistema Alebrijes opera desde una lógica basada en la gestión directa de los actores escolares, quienes construyen alianzas con instituciones gubernamentales, académicas y de la sociedad civil. Esta autonomía resulta estratégica porque permite a los implementadores interpretar las necesidades locales y traducirlas a acciones concretas y contextualizadas. Un ejemplo de esta dinámica es la colaboración con el INSP, la cual se convirtió en una vinculación orientada a la generación de programas para prevenir el suicidio:

Estuvieron haciendo un estudio sobre suicidio. Aplicaron algunas herramientas algunos test, algunas entrevistas recién llegamos de la pandemia [...] Ya tienen esos resultados, de hecho, ya se tituló una persona de maestría con esos datos. Me dijeron que nos lo van a pasar en estos días para que, a partir de ahí, comencemos a hacer programas. Porque si encontraron altos indicadores de suicidio, particularmente en mujeres, ideas suicidas (A1).

Este testimonio sugiere que cuando la vinculación entre instituciones facilita la investigación académica, no solamente se producen datos sobre la población estudiantil, sino que se amplía la comprensión de problemáticas complejas, gracias a que el conocimiento producido regresa al plantel como insumo para el diseño de futuras intervenciones. De esta manera se conecta la investigación académica con la implementación práctica, permitiendo que las acciones estén verdaderamente fundamentadas en evidencia específica y no en supuestos generales. Además, muestra como la vinculación puede ocurrir aún en tiempos de crisis, solo sí existe apertura institucional y la capacidad de gestión para identificar ventanas de oportunidad.

No obstante, esta situación también ocasiona dos tensiones necesarias de señalar. La primera es de carácter temporal. En este caso los resultados se socializaron hasta que "se tituló una persona de maestría". Aunque se entiende el tiempo de demora dada la complejidad del problema, el tiempo entre el diagnóstico y la intervención puede resultar problemático para este tipo de situaciones que requieren de actuaciones rápidas. La segunda tensión es operativa e incluso paradójica: si bien existe apertura y flexibilidad para realizar este tipo de intervenciones, también puede obstaculizar las actividades académicas cotidianas cuando las solicitudes de colaboración se multiplican, como lo señala el docente:

Hay ocasiones en las que me molesta estar en la preparatoria porque somos como conejillo de Indias [...] Entonces yo digo: - Oigan déjenos trabajar porque ustedes quieren hacer un proyecto [...] Entonces tengo que estar haciendo ajustes, pero para nosotros al final ha sido muy bueno que hagan este tipo de estudios (A1).

Otro de los elementos que favoreció la vinculación y la colaboración fue la planificación anticipada, debido a que las actividades se calendarizaron previamente:

Con la SEDENA hemos trabajado, también con la Guardia Nacional que nos mandan, cada semestre, una cartita en donde nos dicen que pláticas van a dar y cuáles de esas nosotros podemos escoger. Una vez que las escogemos, las calendarizamos. Entonces tenemos todo un programa de formación o de conferencias con los chavos de la preparatoria y con los papás (A1).

Este tipo de prácticas sugieren el desarrollo de rutinas asumidas como parte de la cultura organizativa, lo que facilita su ejecución. La repetición de procedimientos como envío de charlas disponibles, su selección y calendarización; otorga estabilidad y permite que organizaciones con recursos limitados puedan ejecutar múltiples acciones de manera simultánea, tal como lo señala Merino (2014).

Por otra parte, la vinculación en este subsistema no se limitó a acciones preventivas, sino también incluyó: atención especializada cuando las problemáticas superaron el alcance de la institución, así como capacitaciones docentes que, a largo plazo, puede fortalecer las capacidades de la institución. Ambos aspectos son importantes, ya que se complementan: por un lado, se responde a las necesidades de los alumnos y por el otro, las capacitaciones amplían el margen de las acciones institucionales. Al respecto los docentes mencionaron lo siguiente:

[...] Mi aliado es el Centro de Integración Juvenil. Entonces les digo: -Oigan échenme la mano, ayúdenme. Quiero que los alumnos reciban terapia y no me cobren tan caro. Entonces me cobran sesenta o setenta pesos, bueno a mí no, a la persona (A1)

Tenemos vínculos con instituciones que nos apoyan cuando tenemos problemáticas fuera de nuestras posibilidades. Vienen o vamos y estamos más respaldados [...] En mi caso me capacitaron mucho ahí en lo que antes era CECA, Centro Estatal Contra las Adicciones, ahí me capacitaron mucho, lo agradezco mucho eso me fortaleció para tener más herramientas. Gracias a ellos pudimos resolver más casos, aparte los cursos de actualización académica pedagógica (A3).

En este subsistema, la vinculación operó como un mecanismo que contribuyó a la reducción de barreras económicas que, desde la perspectiva de Nussbaum favorece el ejercicio efectivo de los derechos El docente no solo identificó una institución que proporcionara servicios terapéuticos, sino que negoció directamente el costo —"no me

cobren tan caro"— logrando tarifas accesibles de "sesenta o setenta pesos" que contrastan significativamente con los costos comerciales de terapia psicológica.

La accesibilidad económica no es una condición menor porque, como señala Nussbaum (2022), las capacidades no solo deben existir formalmente sino ser funcionamientos reales. Dicho de otra manera, no basta con que existan servicios de salud mental disponibles en la comunidad, sino que deben ser asequibles para los estudiantes y sus familias. Por ello, la negociación de costos fue un elemento clave que logró transformar una capacidad formal (existencia de servicios terapéuticos) en un funcionamiento real (acceso efectivo a terapia).

Por otra parte, la expresión "mi aliado es el Centro de Integración Juvenil" sugiere una relación institucional consolidada y de confianza, no meramente transaccional. Lo cual se evidencia con el uso del posesivo "mi" como un elemento apropiación del vínculo, mientras que el término "aliado" podría interpretarse como reciprocidad y horizontalidad en la relación. En conjunto estos elementos parecen fortalecer la sostenibilidad de la colaboración.

En cuanto a la capacitación docente, de acuerdo con los testimonios trasciende la actualización de conocimientos para convertirse en un conjunto de herramientas que se activan según las necesidades del plantel: "me fortaleció para tener más herramientas [...] pudimos resolver más casos". Esta transformación del apoyo externo en capacidad interna es fundamental e incluso se podría considerar como un indicador para evaluar la implementación, porque permite al plantel ampliar su margen de acción sin generar dependencia permanente de instituciones externas. De esta manera, el docente comprende que no requiere derivar todos los casos, sino que puede atender algunos con las herramientas adquiridas, reservando la canalización externa para situaciones que efectivamente están fuera de su alcance.

Además, se identificó que la vinculación opera con flexibilidad bidireccional: "venimos o vamos", lo cual sugiere adaptabilidad logística que facilita la colaboración. Contrastado con ciertos modelos más rígidos donde las instituciones externas solo proporcionan servicios en sus instalaciones; donde las escuelas solo reciben visitas, pero no se generan dinámicas de colaboración más complejas; o bien la colaboración

únicamente se activa mediante mecanismo formales, por ejemplo, a través de convenios.

Finalmente, la expresión "estamos más respaldados" evidencia que la vinculación también puede fortalecer la seguridad institucional de los implementadores al saber que existen aliados disponibles. Así, cuando las situaciones superan las capacidades locales, el "acompañamiento interinstitucional" reduce la incertidumbre y la sensación de aislamiento que pueden experimentar los docentes al enfrentar problemáticas complejas de violencia escolar, adicciones o salud mental.

Horizontalidad

El grado de control jerárquico en la toma de decisiones y en los procesos internos se reconoce como un factor que puede limitar o potenciar la capacidad de una organización para implementar políticas públicas (Van Meter y Van Horn, 1975). No obstante, los modelos clásicos no siempre profundizan en cómo una estructura horizontal podría operar como facilitadora. El caso analizado de *Alebrijes* permite expandir el modelo de Van Meter y Van Horn (1975) al mostrar como una estructura horizontal no solo permite descentralizar la toma de decisiones, sino también fortalece la legitimidad, la continuidad y la adaptabilidad de la implementación.

El subsistema *Alebrijes* presenta una estructura organizacional particular donde los padres de familia no son beneficiarios pasivos, sino co-implementadores con capacidad de incidencia en decisiones institucionales a través de lo que ellos denominan Patronato, el cual está conformado por representantes de padres de familia de todos los grados. La renovación de sus miembros ocurre cada 3 años o bien cuando sus hijos egresan del plantel. El Patronato representan una forma avanzada de gobernanza institucional donde las familias, además de apoyar la implementación, su participación se traduce en un poder de decisión real sobre aspectos fundamentales de la gestión institucional. Uno de los casos más emblemáticos que influyó en la transformación y crecimiento de uno de los planteles fue el caso de la selección del director actual.

En el 2012, uno de los planteles de Alebrijes tuvo conflictos con el director, quien violentaba de diversas maneras a los docentes. Además, con el Patronato de padres de familia también comenzó a tener diferencias. Estos conflictos escalaron a denuncias

legales por despidos injustificados, algunas de estas demandas después de más de diez años aún continúan. En este contexto, donde la crisis ponía en riesgo la viabilidad de cualquier acción institucional y no únicamente las que atienden las violencias, el Patronato ejerció su poder para remover al director como lo relata A2:

Había bastantes problemas con el director y con el patronato de la escuela, porque el director en ese entonces empezó a despedir bastante gente [...] Entonces el (patronato) lo quitó de su cargo de directivo y posteriormente se abrió la oportunidad de ser director. A mí me hicieron la propuesta los padres de familia [...] Se mandó una terna a México, ahí revisan los currículums, revisan la parte de los proyectos, pero tiene mayor injerencia la parte del patronato de los papás. Entonces los papás votaron para que yo fuera el director. (A2)

El testimonio de A2, refleja un proceso de redistribución del poder donde la estructura horizontal se consolidó como un mecanismo de adaptación frente a la crisis. Aunque en el proceso de asignación del nuevo director del plantel intervino la autoridad central del subsistema, el poder de decisión se desplazó hacia el Patronato. Así, la legitimidad del director actual no proviene de un nombramiento jerárquico sino del respaldo de la comunidad educativa, lo que transforma la autoridad en un vínculo relacional, basado en confianza, consenso y participación.

Considerando que el proceso de implementación está influido tanto por la magnitud del cambio como por consenso de metas (Van Meter y Van Horn 1975), la legitimidad comunitaria surge como un factor que incrementa la probabilidad de alcanzar altos niveles de acuerdo en torno a los objetivos y acciones que deben emprenderse. Esta capacidad de la institución podría consolidarse y aprovecharse estratégicamente para desarrollar iniciativas orientadas a prevenir atender o mitigar la violencia escolar, las cuales requieren altos niveles de aceptación y compromiso social.

El segundo mecanismo de participación horizontal se manifiesta en la participación de los padres de familia en la gestión de la disciplina. Los protocolos institucionales señalan que, ante situaciones de violencia, se debe contactar a los padres de familia para definir, junto con el director, las posibles sanciones o acuerdos. Como explica A1:

La verdad es que yo no creo en castigos, lo que yo hago es decirles a los padres de familia ¿Qué castigos ustedes consideran que debería ponerles a sus hijos? [...] Entonces ya hablamos con los padres de familia de esto que pasó y ya me firman un documentito que están de acuerdo de que si vuelve haber otra pues entonces ya es una expulsión (A1).

El testimonio revela una tensión conceptual significativa: aunque el director rechaza discursivamente los castigos, traslada a las familias las decisiones punitivas, evidenciando la ausencia de lineamientos de operación claros sobre la disciplina formativa. Sin embargo, los planteles de este subsistema han generado espacios de negociación, así como una rutina de corresponsabilidad moral. Es decir, los padres no solo participan en la toma de decisiones, sino que comparten el compromiso de formar y trabajar en conjunto por el bien común.

Dicha dinámica, se aprecia con mayor claridad en el caso del joven que introdujo alimentos con marihuana en el plantel ([clic aquí](#)). A pesar de que la falta ameritaba la expulsión, los padres de familia —incluyendo a los de alumnos afectados— apelaron para que se le concediera una segunda oportunidad. La institución respondió articulando una triada de apoyo: seguimiento terapéutico con instituciones de salud, acompañamiento familiar formalizado a través de cartas compromiso; y el respaldo institucional continuo. Este esfuerzo colaborativo permitió que el estudiante concluyera la preparatoria y continuara con sus estudios universitarios.

Aunque el modelo de Alebrijes promueve la corresponsabilidad y el derecho a la educación, cabe señalar que su efectividad puede verse condicionada por la participación familiar, la capacidad interinstitucional de los planteles y la apertura del director. Por ello, para que esta corresponsabilidad no dependa únicamente de la voluntad de los actores involucrados, es fundamental contar con lineamientos y protocolos de intervención claros, que oriente la acción institucional hacia la transformación de conflictos. De lo contrario, los espacios participativos corren el riesgo de reducirse a instancias de negociación, donde, aunque haya dialogo, no necesariamente se generan procesos de cambio estructural ni se restauran los vínculos dañados.

Recursos humanos

El subsistema Alebrijes se distingue de otros subsistemas por contar con personal capacitado y adecuado para desempeñar sus funciones, lo que les da cierta ventaja al momento de aplicar programas contextualizados como lo señala A1:

Ahí sí creo que tenemos ventaja ante otras preparatorias de todos los nueve subsistemas que hay. Creo que ahí sí tenemos un gran avance y lo tenemos porque nuestra propia creación, nuestro propio modelo de administración nos permite contratar un psicólogo, por ejemplo, que dé el apoyo emocional a los chicos o el acompañamiento. Tenemos los orientadores educativos podemos hacer como muchos programas porque no estamos regidos como la universidad u otras prepas que ya tienen como programas establecidos. Aunque los contextos sean diferentes es el mismo y nosotros no (A1).

El testimonio sugiere que la autonomía administrativa permite al subsistema Alebrijes ampliar su margen discrecional, traduciéndose en una estructura que no depende de programas estandarizados, sino que es capaz de generar sus propias iniciativas. Además, esta autonomía favorece la contratación y capacitación de psicólogos y orientadores, para brindar apoyo al estudiantado. Este enfoque integral potencia la capacidad institucional para prevenir y resolver problemas de violencia escolar y fortalece la vinculación entre la dimensión académica y humana del proceso educativo.

De esta manera, el subsistema *Alebrijes*, cuenta con una estrategia que le ha permitido consolidar acciones para prevenir la violencia y fortalecer el tejido comunitario. La formación continua del personal, el tamaño del personal, junto con el tamaño moderado de su matrícula que oscila entre 200 y 600 estudiantes, posibilita el seguimiento personalizado a aquellos que enfrentan violencia, adicciones o conflictos familiares, priorizando el acompañamiento antes que la sanción.

Durante las visitas a uno de los planteles para llevar a cabo las entrevistas, se pudo observar que la disciplina no depende de la vigilancia sino de un autocontrol compartido. Son los propios estudiantes quienes reproducen y refuerzan los códigos de respeto: saludan antes de ingresar a cualquier oficina y recuerdan esta práctica a sus compañeros, sin necesidad de intervención docente. De manera similar, se observó

que, durante las actividades extraescolares como concursos internos y convivios, los alumnos mantienen el orden sin necesidad de coerción externa. En ningún momento se escucharon llamadas de atención, al contrario, los docentes y directivos convivieron directamente con los alumnos.

Esta dinámica evidenció la interiorización de valores promovidos por el subsistema y consolidados por los orientadores, quienes acompañan los estudiantes con un enfoque formativo más que punitivo. También, dichos valores se comunican a través de los espacios físicos. Por ejemplo, en la cancha de uno de los planteles están escritos los valores elegidos por la comunidad mientras que en los muros de las aulas se encuentra la misión y visión de la del plantel. Otros espacios han sido intervenidos por los propios estudiantes como menciona A2:

Esos valores los coloqué porque siempre les pedían esa tarea a los alumnos, que investigaran cuáles eran los valores de la escuela. Y pues ahora sí que los elegimos y los plasmamos en las canchas. También tenemos la misión y la visión escrita ahí en un portal, en una pared. Las demás paredes han sido pintadas por alumnos de acuerdo con sus emociones, de acuerdo con lo que ellos piensan de la escuela, lo que es el conjunto de la escuela, ellos lo plasman...En una parte hay un dibujo de un alíen, en una parte hay, por ejemplo, lo de tradiciones, las ofrendas, los chinelos. Entonces yo siento que los alumnos están arraigados mucho a la cultura del municipio. Ellos han traído algunas expresiones de su cultura aquí en el plantel (A2).

La imagen del alíen fue inspirada en los relatos locales sobre avistamientos de objetos no identificados que circulan en el imaginario del municipio. Pero es particularmente representativa porque puede entenderse como una metáfora de la aceptación del otro y de la convivencia con lo diferente. Así, el espacio escolar se convirtió en un lienzo donde están proyectados *los valores comunitarios, elementos de la cultura y las representaciones propias de los estudiantes. Lo que podría reflejar una forma de construcción de paz cotidiana basada en el reconocimiento mutuo y la pertenencia compartida.*

Factores que dificultan u obstaculizan la implementación

La falta de apoyo político y económico

Un aspecto importante para la implementación es el apoyo político y económico. Los niveles de gobierno municipal y estatal tienden a participar activamente en un programa aceptando sus objetivos y lineamientos cuando la contribución financiera del gobierno federal se eleva (Van Meter y Van Horn, 1975). Trasladando esta perspectiva al ámbito educativo, la intervención federal suele materializarse mediante la asignación de becas y recursos a la infraestructura escolar. Sin embargo, en el caso de Alebrijes, no tiene un respaldo político sólido de este tipo. Durante el periodo analizado, los estudiantes no fueron beneficiarios de programas de becas, aun y cuando algunos planteles se ubican en zonas rurales y en algunos casos los estudiantes trabajan para pagar sus estudios como se menciona en el siguiente testimonio:

Desafortunadamente hay otras cosas que no nos benefician, por ejemplo, no contamos con la beca Benito Juárez. Esa parte la he gestionado bastante. He tratado de meter oficios, oficio tras oficio, ahorita tengo metido un oficio al presidente de la república, mencionando que necesitamos la beca. Que la mayoría de nuestros alumnos trabajan para estudiar. Que el 80% de los estudiantes continúa sus estudios. Tenemos un índice de deserción casi del 5%, entonces pues hemos trabajado bastante (A2).

La respuesta institucional ante la solicitud de apoyo fue que como su sostenimiento depende las aportaciones de los padres de familia, es considerada como una institución privada, aunque su sostenimiento debería ser compartido:

En una en una ocasión antes de la pandemia recibimos la indicación de que si íbamos a recibir la beca. Entonces nos pidieron varios requisitos, como cuestiones administrativas, cuestiones de fotos, cuestiones de redactar un documento y lo hicimos. Nos dijeron primeramente que no, que las escuelas, como eran una parte privada, no tenían derecho a la beca, insistí y entregamos toda la información que se nos requirió y finalmente nos dijeron, sí están dentro del programa, pero ya no hay presupuesto. Ese fue el último, oficio que recibí por parte de la coordinación de becas (A2).

De manera similar, las mejoras en la infraestructura de los planteles y los caminos de acceso, se logró mediante la ayuda de benefactores, de las aportaciones

de los padres de familia y a las gestiones del director ante el gobierno municipal como lo señala el docente A2 y A3:

Gracias a la gestión de los padres de familia de los directivos, gracias a su gestión se hicieron esas dos aulas (A3)

También construimos estos 2 salones. Implementamos las capacitaciones de administración y enfermería y para ello construimos estos 2 salones [...] En la parte de abajo hicimos una cisterna muy grande que recupera agua de la lluvia porque el agua de la techumbre, pues se iba y pensamos con los padres de familia construir una cisterna donde se recaudará toda esa agua y se llenará y esa cisterna le cabe en 132,000 L de agua [...] También cambiamos la fachada. La fachada de la de la escuela era una reja este con alambrado nada más y por ahí teníamos piedra labrada construimos dos pilastras ahí hicimos bien la entrada, adquirimos un buen portón y pues ahorita nos ha funcionado bien. También gestionamos lo de la calle que desde que entré empecé a meter oficios a la Presidencia y les hacía la propuesta de que nos compusieran la calle principal. ¿Por qué? Porque se encharcaba, era de terracería y hasta que este presidente nos tomó la voz y en este trienio que está pasando, pues nos pusieron la entrada principal (A2).

Esta situación sugiere que la ausencia de apoyo federal limita la capacidad del plantel para garantizar la equidad y la sostenibilidad de las acciones. En consecuencia, la implementación depende la iniciativa individual, más que de un compromiso gubernamental estable, evidenciando una forma de violencia estructural que desplaza la responsabilidad del Estado hacia los actores locales.

Factores que requieren consolidarse

Lineamientos de operación

La autonomía administrativa del subsistema *Alebríes* permite que cada plantel elabore sus programas contextualizados, establezca alianzas interinstitucionales y protocolos de comunicación con los padres de familia o tutores, y cuente con mecanismos de seguimiento. Estos lineamientos y procedimientos, aunque parecen ser efectivos en práctica — por el aumento de matrícula, así como ser la “primera opción” de elección para algunos jóvenes de otros municipios con excepción de Cuernavaca —, operan principalmente mediante transmisión oral y sin sistematización formal.

Desde la perspectiva de Van Meter y Van Horn, esta situación pone en riesgo la sostenibilidad de las acciones implementadas a largo plazo, debido principalmente a la inconsistencia en la aplicación de acciones, así la autonomía se convierte en un factor de desigualdad más que de fortaleza. Tal informalidad podría ocasionar al menos cuatro riesgos:

1.- Dependencia hacia las figuras clave: si los directores, los psicólogos y orientadores se retiran, el conocimiento procedimental podría perderse.

2.- Inequidad: los planteles con menor capacidad de contratación de personal especializado y vínculos con aliados estratégicos podrían implementar acciones superficiales o incompletas, generando experiencias educativas diferenciadas para estudiantes que enfrentan problemáticas similares.

3.- Vulnerabilidad legal: La ausencia de protocolos puede debilitar la defensa institucional frente a posibles controversias con los padres de familia, autoridades educativas o instancias jurídicas.

4.- Imposibilidad de replica: Otros planteles, incluso otros subsistemas no pueden aprender de estas buenas prácticas.

Por lo tanto, la consolidación documental mediante Manuales de Operación con criterios de decisión, directorio de alianzas interinstitucionales e indicadores de seguimiento explícito, podrían favorecer la continuidad de las acciones y consolidar el modelo como un referente sostenible y replicable.

Comunicación

Otra dimensión relevante para el proceso de implementación es la comunicación. Van Meter y Van Horn (1975) señalan que es imprescindible que los encargados comprendan lo que se espera de ellos. De acuerdo con su modelo, no basta con que existan estándares claros y recursos suficientes; es necesario que se transmitan efectivamente a través de las estructuras de autoridad hasta llegar a los implementadores, de manera que la intención política se traduzca a acciones concretas. Si la comunicación falla, el mensaje corre el riesgo de distorsionarse, generar directrices contradictorias o ambiguas; o bien, ocasionar incongruencias en los objetivos de la política. Incluso podría suceder que aun cuando las directrices sean

comunicadas con claridad, la falta de comprensión de los implementadores deforme igualmente los objetivos de la política.

Aunque se comparte la perspectiva de los autores anteriormente descrita, el análisis sugiere que es insuficiente para comprender la complejidad del fenómeno en el ámbito escolar. Debido a que la comunicación no es un mero proceso técnico, sino que, constituye también un proceso relacional y cultural, ya que su efectividad depende de: las interacciones entre directivos, personal docente y administrativo, autoridades, comunidad educativa e instituciones externas; así como de la construcción de confianza y legitimidad y de la capacidad para coordinarse.

Por tal motivo para efectos de este análisis se propone una reconceptualización de la comunicación. Se entiende como: el proceso de intercambio de información ente los distintos actores involucrados (directivos, docentes, padres de familia, alumnos, autoridades e instituciones); a través de canales formales e informales. Además, abarca los procesos de monitoreo y evaluación. Esta definición operativa articula cuatro categorías analíticas, las cuales se describen a continuación:

a) Canales de comunicación formales o informales: Son aquellos mecanismos institucionalizados (oficios, actas, plataformas digitales, reuniones oficiales) versus los no oficiales (WhatsApp, "radio pasillo"⁴, conversaciones informales) a través de los cuales fluye la información.

b) Tipo de comunicación entre actores: Es la forma en que se relacionan los distintos actores, que puede adquirir diferentes expresiones como estructura vertical basada en jerarquías (descendente o ascendente), horizontal entre pares, u oportuna y clara en función de los tiempos y condiciones de recepción.

c) Comunicación interinstitucional: Se refiere a las estrategias y mecanismos de colaboración con instituciones y organizaciones externas, generalmente establecidas

⁴ Este concepto surgió de la evidencia empírica y se refiere al intercambio informal de información y comentarios entre miembros de la comunidad educativa que ocurre de manera no institucionalizada, generalmente en espacios comunes como pasillos, patios, oficinas o durante pausas. Este tipo de comunicación puede circular rápidamente y afectar la percepción de las políticas, decisiones y acciones de la escuela, funcionando tanto como un canal de retroalimentación espontánea como una fuente de rumores o interpretaciones parciales de la información oficial. Su presencia evidencia que, además de los canales formales, la implementación de políticas educativas depende también de la dinámica de comunicación informal que se genera cotidianamente.

mediante convenios de colaboración, que amplían las capacidades de respuesta del sistema educativo.

d) Mecanismos de seguimiento: Son todas las actividades de monitoreo, evaluación y retroalimentación orientadas a cumplir con los objetivos y metas establecidas, incluyendo los procesos de rendición de cuentas y aprendizaje institucional.

A continuación, se presenta el análisis que examina cómo los patrones de comunicación operan como facilitadores u obstáculos para la implementación de acciones que atienden la violencia escolar. Al igual que con la dimensión de Características de la Institución, aquí se exploran las tensiones de cada categoría comunicativa para cada subsistema, utilizando la estructura cruzada Onto-fenomenológica. Esta metodología permitió revelar aspectos que a menudo permanecen invisibles, evidenciando que muchos problemas atribuidos a la falta de voluntad o resistencia docente son en realidad, consecuencia de estructuras comunicativas deficientes que, en ocasiones, los propios subsistemas producen y reproducen. Los resultados se presentan destacando los elementos que favorecieron la implementación, aquellos que la obstaculizaron y las áreas que requieren fortalecerse o consolidarse para mejorar la efectividad de las acciones.

Leones

Factores que favorecieron la implementación

Comunicación interinstitucional

El subsistema *Leones*, a lo largo del tiempo han construido redes de colaboración con instituciones externas, principalmente mediante convenios que han contribuido a la prevención y atención de la violencia escolar, como se detalló en el apartado anterior. Desde Van Meter y Van Horn, estas redes evidencian una comunicación interorganizacional efectiva. El subsistema de *Leones* cuenta con este tipo de comunicación, no está partiendo de cero. Tiene un directorio institucional acumulado a través de años de colaboración. Más aún, en algunos planteles los orientadores educativos toman la iniciativa para expandir estas redes.

Sin embargo, la consolidación de este factor favorable requiere protegerlo de los procesos excesivamente burocráticos identificados anteriormente. Así, en lugar de centralizar la vinculación en la Dirección General, el subsistema podría establecer lineamientos mínimos que otorguen respaldo institucional sin sacrificar la agilidad en los tramites. Además, resulta fundamental documentar estas alianzas, enriquecer el directorio institucional, pero sobre todo compartirlo con docentes y orientadores, de modo que este conocimiento no dependa únicamente de los directivos, sino que sea un insumo accesible para todos los planteles del subsistema.

Factores que dificultan u obstaculizan la implementación

Comunicación vertical e inoportuna

La comunicación en el subsistema *Leones*, opera bajo un modelo vertical. Las instrucciones sobre los programas descienden desde la Subsecretaría de Educación Media Superior y atraviesa varios niveles jerárquicos hasta llegar con los docentes. Durante todo el recorrido en cada eslabón se reduce el tiempo de la ejecución, transformando las acciones y programas, quizá bien diseñados, en ejecuciones improvisadas manifestadas en notificaciones con anticipación mínima, como lo señala el docente L1: “El programa es mañana a las cinco de la tarde y te lo mandan hoy en la noche”. Lo que sugiere que esta disfuncionalidad no es algo técnico o instrumental sino estructural: donde los niveles centrales concentran los periodos de liberación mientras que los niveles operativos reciben poco tiempo para la implementación.

Para Van Meter y Van Horn, el tiempo es un recurso importante argumentando que las políticas que demandan cambios significativos requieren periodos de transición donde los implementadores desarrollen nuevas estrategias. En este caso, la comunicación inoportuna elimina esta posibilidad, forzando improvisaciones que casi garantizan los resultados deficientes. En consecuencia, los docentes aprenden a cumplir formalmente enviando sus evidencias fotográficas, pero sin involucrarse efectivamente en el proceso.

Seguimiento sin retroalimentación

En línea con lo anterior, los mecanismos de seguimiento ocurren desde una comunicación unidireccional. Los implementadores generan distintos tipos de evidencias como fotografías y reportes que se comparten a través de plataformas o

ligas específicas que les proporciona la subdirección. Esa información comienza a subir a los niveles jerárquicos, pero, no desciende la retroalimentación, como lo señala la docente L3:

Creo que es más el cumplir algo que nos están pidiendo el gobierno y es programa tras programa o actividad tras actividad y no hay una retroalimentación, no sé falta algo de concretar (L3).

Esta falta de actividades de reforzamiento como lo llaman Van Meter y Van Horn, impide extraer información sobre la efectividad de las acciones para realizar ajustes continuos. En consecuencia, la comunicación ocurre para demostrar únicamente el cumplimiento formal de cualquier programa. En otras palabras, se convierte en un “cumplimiento ceremonial” donde lo medido (la evidencia) se desconecta de lo sustantivo (la atención de la violencia escolar). Esta dinámica sugiere que se ha implementado exitosamente un objetivo implícito no declarado: El objetivo no es prevenir la violencia sino demostrar formalmente que se previene.

Factores que requieren consolidarse

Mecanismos informales de comunicación

El subsistema utiliza dos mecanismos de comunicación: el formal-oficial y el informal. Los canales formales como: oficios, actas, página web del subsistema, los reglamentos, su efectividad está limitada por el desconocimiento generalizado de su contenido, así como a la falta de interés por parte de los docentes y alumnos como lo reconoce L3: "a veces ni nosotros ni los muchachos lo llegamos a leer completamente", mientras que L2 admite: "el protocolo está, pero yo no lo conozco tanto". Los canales formales funcionan para evidencia institucional más que como mecanismo de comunicación.

En algunas situaciones de conflicto relacionadas con la aclaración de calificaciones, existe un protocolo formal donde los maestros presentan sus evidencias documentadas al director para respaldar sus decisiones: "Ya una mamá, un papá solicitó una aclaración y calificación sacas todo su paquetito, por esto y por esto y por esto reprobó. Se lo expone uno como maestro al director" (L1). Si bien este procedimiento atenúa el conflicto, se reduce a una gestión administrativa que restringe

el intercambio horizontal de información y podría generar una brecha comunicativa entre docentes y padres de familia, manteniendo la acción en un plano meramente formal. Desde la perspectiva de Van Meter y Van Horn (1975), esta limitación comunicativa puede obstaculizar la implementación de cualquier acción, al reducir la retroalimentación necesaria para alinear los objetivos y con la ejecución.

En contraste, los canales informales, ante situaciones de riesgo o crisis permiten una comunicación rápida y oportuna y cumplen los objetivos inmediatos de: informar, tranquilizar y mantener la comunicación escolar. No obstante, este tipo de comunicación se sostiene en elementos valiosos pero frágiles: la confianza, las relaciones establecidas, el compromiso de los docentes y la flexibilidad para utilizar distintos medios de comunicación.

Por ejemplo, uno de los planteles de *Leones*, están ubicado en una zona en donde ocurren conflictos armados con cierta frecuencia. Situación que pone en riesgo a toda la comunidad educativa. En este contexto, el uso de WhatsApp permitió alertar a los docentes sobre lo que estaba sucediendo al exterior del plantel y mantener la comunicación con los padres de familia como lo relata la docente L5:

Se nos notifica vía WhatsApp y nos dicen: “-Maestro pasa esto”. Luego esperamos instrucciones. En esa ocasión se suspendieron las clases del turno vespertino. Se avisó a los papás para que ya se movilizaran, y la dirección mantuvo el contacto con ellos. Cada grupo tiene un representante y el recibe la información directamente de la supervisión. Luego, este padre le comunica al resto del grupo para que no asistan a clase, o si están en clase, manda un mensaje de todos están bien, que los chicos están adentro del salón para que no se preocupen (L5).

Este testimonio evidencia cómo la comunicación informal logró una respuesta coordinada donde la información fluye hasta llegar a los padres de familia. Sin embargo, la frase “esperamos instrucciones” sugiere la ausencia un protocolo de respuesta ante este tipo de situaciones.

El potencial subutilizado del trabajo colegiado

Si bien la comunicación en el Subsistema Leones se caracteriza por ser vertical, existen espacios formales de comunicación horizontal como consejos técnicos, trabajo

por academias y reuniones colegiadas pero no se abordan las problemáticas relacionadas de violencia como lo señala L2: "Los consejos técnicos son un trabajo colegiado y son importantes, pero lamentablemente no siempre se ocupa el espacio para abordar estos temas", revelando que la estructura existe pero su funcionalidad quede desplazada por demandas administrativas, transformando el espacio en transmisión de instrucciones desde una estructura jerárquica: "los directores son los que nos mueven y llevan la batuta de la escuela" (L2). Desde Van Meter y Van Horn, esto representa una falla en la comunicación interorganizacional, lo cual puede generar implementación fragmentada y queda evidenciada en otros testimonios de docentes cuando señalan que: "no hubo una explicación completa de cómo llevarlo a cabo" (L5). y "cada quien hace lo puede" (L2).

No obstante, los docentes reconocen el valor potencial de estos trabajos: "funciona bien enfocado y trabajado" (L2). Lo que sugiere que la infraestructura existe lo que falta es que cuente con reglas operativas claras que permitan balancear las actividades administrativas, los asuntos académicos y la atención a la violencia.

Alebrijes

Factores que favorecieron la implementación

Canales de comunicación

El subsistema *Alebrijes* utiliza múltiples canales formales como oficios, memorándums, correos electrónicos; y los complementa con canales informales como WhatsApp y llamadas telefónicas, como lo menciona los docentes:

Cada vez que tenemos reunión de padres de familia se calendariza. Tenemos un calendario en donde todos los papás saben que día van a tener reunión. Cuando se va acercando la fecha se les manda un memorándum, un recordatorio al grupo de WhatsApp que tenemos por grado, o un postercito de "Recuerda papá que tenemos reunión de padres de familia y el tema del día de hoy va a ser tal" (A1)

Les mando comunicados, les mando avisos, les mando oficios. Cada que entregamos, tenemos un calendario escolar que estos se los entregamos el día que vienen a inscribir a sus hijos. Ahí vienen establecidas los periodos de evaluación, cuando es la entrega de boletas, cuando tenemos reunión académica con los maestros

de tal forma que en todo el semestre está informado papá y cuando vienen a la entrega de boletas, pues lógicamente también este tratamos temas en específico en relación con la escuela y es como se dan por enterados. Aproximadamente el 86% de los papás asisten, pues ahora sí que solamente un 14% no asiste (A2).

Esta comunicación, aunque es vertical, ha permitido por una parte mantener informados a los padres de familia y por el otro comunicar a los docentes las actividades que a lo largo del semestre tienen que desarrollar. Para Van Meter y Van Horn, la comunicación clara de una política permite que los actores conozcan sus funciones y puede reducir las resistencias favoreciendo así el proceso de implementación. En el caso de los *Alebríjes*, además de lo propuesto por los autores, las reuniones y sobre todo la calendarización evitó la saturación de actividades.

Si bien el modelo de Van Meter y de Van Horn fue útil para identificar desde el enfoque técnico porque funciona la comunicación, la evidencia empírica lo supera. Los datos sugieren que la comunicación también depende de factores relacionales y culturales:

Así era la situación y pues ahora sí que gracias al trabajo que han hecho también los maestros y los administrativos y el personal manual, pues hemos logrado alcanzar una situación estable y en donde los alumnos ahora como primera opción toman la escuela aquí. Ya no somos la última opción, sí. Empezaron a cambiar, ya que empezamos a trabajar y vieron que los alumnos no perdían clase, salían, salían muy bien de la de la preparatoria, se quedaban en las universidades, pues comenzamos a ganar gente y llegamos a tener en un ciclo escolar hasta 600 alumnos. Ahora sí que hemos duplicado la matrícula (A2).

Por lo tanto, construcción de confianza entre directivos y padres evidenciada en altas tasas de asistencia, la legitimidad que las escuelas han ganado en sus comunidades dejando de ser "última opción", la capacidad de coordinación horizontal entre pares que permite resolver problemas sin escalamiento innecesario sugiere que la comunicación funciona porque existe un tejido relacional que sostiene los flujos formales de información.

Comunicación interinstitucional

Adicionalmente, como se describió en el apartado de Características de la institución, el subsistema de *Alebríes* cuenta con una red extensa de instituciones públicas, privadas y de la sociedad civil con las que colabora de distintas maneras. La comunicación con estas instituciones no siempre está formalizada mediante convenios, parte de ellas surgen desde lo informal, sin embargo, funcionan porque operan desde la reciprocidad. Los planteles permiten el acceso a la población estudiantil para el desarrollo de investigaciones, programas o charlas, las instituciones externas según sus competencias comparten insumos para orientar futuras acciones u ofrecen sus servicios especializados de acuerdo con las necesidades del plantel.

Horizontalidad

Por otra parte, también existe una comunicación horizontal que se manifiesta a través de la participación de padres de familia en la toma de decisiones y en los acuerdos relacionados con la disciplina como se menciona en el apartado Características de la institución. Este tipo de acuerdos tripartitos (alumno, director y padre de familia) resultaron útiles sobre todo en situaciones que requieren seguimiento constante. Por ejemplo, continuando con el caso del alumno que introdujo marihuana, él y su madre hicieron el acuerdo de acudir a un centro especializado en adicciones y entregar la evidencia de su asistencia. Mientras que el alumno se comprometió a esforzarse en estudiar y no introducir nuevamente sustancias ilegales, por su parte el director se comprometió a dar seguimiento, no estigmatizar al alumno y a no exhibirlo con sus compañeros. Como resultado el alumno logró culminar satisfactoriamente su preparatoria y continuar sus estudios universitarios. También esta modalidad ha permitido que los conflictos entre padres de familia docentes y maestros por sanciones disciplinarias ocurran con menor frecuencia.

Factores que dificultan u obstaculizan la implementación

Vinculación y colaboración

Si bien existe una red interinstitucional robusta, también en ocasiones, su participación puede caer en simulación o apariencia de funcionamiento. Por ejemplo, en uno de los planteles se presentó la situación donde los alumnos a través de un grupo de WhatsApp insinuaron agredir física y sexualmente a un grupo de maestras. El

director convocó a los padres de familia de los alumnos involucrados para informar lo sucedido y comunicarles la expulsión de los jóvenes. La mayoría de los padres estuvieron de acuerdo, sin embargo, cuando el director acudió a la fiscalía a denunciar lo sucedido, se negaron a aceptar la denuncia asegurando que el directivo al no estar involucrado no le afectaba:

Allá en la fiscalía me decían: - “No, pero a usted no lo mencionan ahí”. Le dije: -No. - “Ah pues entonces no le vamos a recibir la denuncia” y dije: -No, ustedes me tienen que recibir la denuncia porque soy el director del plantel y soy una autoridad y aquí dice en la ley, dice que si yo sé que esto sucedió en la preparatoria y no doy aviso me pueden hacer una sanción administrativa por omisión. Entonces levante mi acta ante la fiscalía (A1).

Como se puede observar, a pesar de activar los protocolos el director era susceptible de quedarse sin el respaldo institucional. Al respecto Van Meter y Van Horn mencionan que las políticas requieren mecanismos que aseguren que los implementadores sigan los estándares establecidos, sin embargo, al menos de acuerdo con la experiencia del subsistema, cuando los planteles enfrentan situaciones que exceden sus capacidades institucionales y legales, las instituciones que deberían proporcionar una respuesta y acompañamiento especializado abdicar en su función.

De igual manera el accidente de los “panquecitos”, se trató de un delito que involucraba la distribución de sustancias ilegales, sin embargo, la policía delegó toda la responsabilidad al director escolar con el siguiente argumento: "porque si usted los quiere exponer, pues nos meteríamos a un proceso en el cual, están involucrados ellos en esta parte porque sí hay daños a la salud". Esta delegación podría representar riesgos legales para el director del plantel porque él no tiene la autoridad para investigar delitos, aplicar sanciones penales ni ordenar algún tratamiento obligatorio. Las autoridades policiales tienen la opción de actuar o no, sin embargo, el director no tiene esa opción. Ante la falta de respaldo se ve prácticamente forzado a tomar las decisiones que afecta el derecho a la educación de los estudiantes. Si el director expulsa al estudiante responsable sin respaldo de autoridad competente, puede enfrentar demandas por violación al derecho a la educación; si no lo expulsa y ocurre

otro incidente, puede ser responsabilizado por negligencia como lo mencionó el docente A1.

Este patrón colaboración aparente, afecta la efectividad de acciones que requieren desplegar protocolos de actuación. Ante la falta de una respuesta y respaldo institucional, las escuelas podrían adoptar tres respuestas adaptativas: (1) evitar reportar incidentes graves para no exponerse sin apoyo, (2) manejar internamente situaciones que requieren intervención especializada, (3) normalizar su aislamiento institucional desarrollando capacidades paralelas (como negociar directamente con Centros de Integración Juvenil) que, aunque efectivas, no deberían ser su responsabilidad.

Factores que requieren consolidarse

Mecanismos de seguimiento

Los mecanismos de seguimiento es una dimensión que no contempla el modelo teórico de Van Meter y Van Horn, sin embargo, resulta necesario incorporarla dado que puede ser un espacio de aprendizaje institucional y de gestión que permita detectar desviaciones, identificar obstáculos en la implementación, generar información para la retroalimentación y así realizar ajustes a las acciones implementadas, fortalecer la capacidad institucional así como legitimar el proceso ante los distintos actores involucrados.

En el subsistema *Alebríjes*, los datos sugieren que existe una ausencia de mecanismos de seguimiento cuando la comunicación es ascendente y requieren consolidarse en los procesos internos que realizan como institución. Por ejemplo, en el caso de la comunicación ascendente el director envió múltiples oficios solicitando inclusión en el programa de becas Benito Juárez, escalando hasta la presidencia de la república. Entregó toda la documentación requerida y respondió a cada solicitud de información adicional. No obstante, las respuestas gubernamentales fueron contradictorias y evasivas: primero negativa argumentando que "las escuelas, como una parte privada, no tienen derecho a la beca (A2)"; tras insistencia aceptaron otorgárselas, pero tienen que esperar hasta que haya presupuesto. "sí están dentro del programa, pero ya no hay presupuesto". El director concluye mencionando: "Ese fue el último oficio que recibí (A1)". En otro testimonio, A2 argumenta: "Gestione también

apoyo policial en horarios de entrada y salida, no han tenido respuesta del Ayuntamiento.

Adicionalmente, los docentes de alebrijes mencionaron ciertos protocolos internos que despliegan cuando ocurren diversos tipos de agresiones físicas dentro de los planteles, por ejemplo, cuando entre novios se agreden. En este caso, se llama inmediatamente a los padres o tutores, se reúne con ambas familias por separado y firman un documento advirtiéndoles que la reincidencia resultará en expulsión. Sin embargo, no se menciona ningún mecanismo posterior que verifique que la violencia no se repita de formas menos visibles, si hay seguimiento después de la firma del acuerdo. La comunicación institucional se detiene después de la intervención de crisis.

En otros casos, existe un intento de desplegar mecanismos de seguimiento: por ejemplo, para los alumnos que reciben atención psicológica o algún tratamiento para adicciones, se les solicita el comprobante de que asistieron. Sin embargo, ese seguimiento solo se utiliza como un control más que como un registro. Por lo tanto, no se sistematiza esta información para evaluar la efectividad de las intervenciones o ajustar las estrategias de apoyo en función de las necesidades de cada alumno.

Actitud de los implementadores

La actitud de los implementadores refleja su disposición para participar, su postura durante la ejecución y el nivel de comprensión de los objetivos que se pretenden alcanzar. Dichos elementos se describen en seguida:

- a) Conocimiento y sensibilidad: se refiere a que el implementador debe conocer y comprender el objetivo al que se desea llegar. Para ello, es fundamental que los objetivos y lineamientos de operación sean comunicados de manera precisa y oportuna, sin ambigüedades. Si bien esto ya era considerado en el modelo original, esta propuesta añade la sensibilidad del implementador. Dicho elemento le permite al implementador adaptarse y actuar conforme a las particularidades del contexto y las necesidades de la población objetivo (por ejemplo, estudiantes, docentes, padres de familia, según sea el caso). Con ello se aumentan las probabilidades de que el proceso de implementación, además de cumplir con su propósito, resulte pertinente.

- b) Disposición y compromiso: Hacen referencia a la voluntad y entrega del implementador para participar activamente en el proceso de la implementación. La disposición puede estar relacionada con la proactividad para proponer estrategias o abordar algunas dificultades que se surjan durante el proceso. Desde luego que esto depende de otros elementos, como la estructura jerárquica de la institución, los recursos disponibles, los procesos administrativos o al tipo de comunicación.
- c) Postura de los actores: Puede ser de aceptación, neutralidad, indiferencia o rechazo. Así, la aceptación facilitaría el cumplimiento de los objetivos; mientras que la indiferencia tiende a crear barreras que dificultan la obtención de resultados. Por su parte, la neutralidad puede ralentizar el proceso debido a una limitada o nula participación del implementador; y el rechazo crea la posibilidad de obstaculizar o frenar el proceso de la implementación. Cabe señalar que estas posturas podrían ser influenciadas tanto por las características de la institución como por el proceso de comunicación. Por eso se insiste en que es fundamental no solo identificar la postura adoptada por el implementador, sino también analizar las razones detrás de dicha actitud, considerando las condiciones contextuales que puedan haberla motivado.

Leones

Conocimiento y sensibilidad

El conocimiento del subsistema *Leones* se caracteriza por un desconocimiento de la normativa que podría fragmentar las respuestas institucionales. Por ejemplo, el docente L2 menciona:

El protocolo está, pero yo no lo conozco tanto...me imagino que existe. Esta la Ley Orgánica o no sé cómo se llama, o ya sea los artículos que reglamentan la conducta de los alumnos tampoco los conozco muy bien (L2).

Aunque identifica existencia de algunos marcos legales como la Ley General de Educación (LGE) y Ley General de los Derechos de Niños Niñas y Adolescentes (LGDNNA), también admite que desconoce su contenido:

Hay artículos que hablan acerca de la violencia de medios digitales. Recientemente me enteré de que expulsaron a un chico por eso, pero que yo como docente u orientador conozca estos artículos de pe a pa no los conozco.

La docente L3 también confirma desconocimiento generalizado de la normativa:

Tenemos nuestras impresiones, documentos digitales que se nos envían y así es como lo debemos de conocer, pero a veces uno por desidia no lo lee, no lo conoce completo. En la página también está...pero a veces ni nosotros ni los muchachos lo llegamos a leer completamente (L3)

Además del desconocimiento normativo, la ausencia de protocolos ocasiona que los docentes improvisen en una situación de crisis. Esta falta de claridad sobre los procedimientos adecuados deja desprotegidos de herramientas a los docentes para actuar en eventos inesperados. Por ejemplo, durante la pandemia de Covid-19, una madre golpeó a su hijo mientras él estaba en una clase en línea como lo relata la docente L5:

La mamá lo estaba agrediendo con groserías inclusive le pegó. El maestro lo único que hizo fue mandar un oficio a dirección y grabó el evento. El maestro no supo que hacer en ese momento (L5).

La reacción del docente sugiere la ausencia de protocolos, en consecuencia, el docente se convierte en observador y en alguien que registra lo sucedido pero que queda limitado a intervenir. Los docentes reconocen esa necesidad de capacitaciones, como lo menciona L2:

Siento que es muy importante que todos los docentes los conozcamos letra por letra y que sepamos que hacer ante diferentes situaciones (L2).

En cuanto a la sensibilidad, una parte de los docentes y sobre todo los orientadores se esfuerzan por mantener la comunicación con los estudiantes para

conocer y en la medida de lo posible atender sus necesidades, como se señala en el siguiente testimonio:

Si veo alguien en crisis, le pregunto: ¿Quiero hablar con alguien? ¿Quieres que yo sea ese alguien? Ya si me dice que sí, me pongo a caminar por toda la escuela con ellos.

No obstante, no todos los docentes ni orientadores educativos cuentan con las herramientas necesarias para brindar atención a los estudiantes, incluso identificaron que uno de los problemas es la falta de capacitación:

Yo creo que primero los maestros tendríamos que tener una capacitación más completa...cada semestre hay una capacitación...una es como trabajar el programa...y la otra que tiene que ver con las emociones, la violencia...pero generalmente los maestros nos inscribimos más a lo que tiene que ver con la parte pedagógica, con la parte académica (L3).

Por lo tanto, el conocimiento técnico sobre violencias permanece como algo opcional y no prioritario. Lo que podría explicar por qué las respuestas efectivas dependen de sensibilidad individual más que de protocolos institucionalizados.

Disposición y compromiso

Como se discutió en apartados anteriores, los docentes del subsistema *Leones* muestran una gran disposición y compromiso individual para atender a los estudiantes, aun y cuando no les remuneren las horas extras ni reconozcan su esfuerzo para atender a más de 900 estudiantes. Aunque también la disposición y compromiso se evidenció en actividades culturales y deportivas que organizan los docentes para ayudar a los estudiantes:

Me ha servido convivir con ellos por las tardes ya sea jugando futbol o basquetbol para ganarme su confianza y que puedan desahogarse conmigo (L4).

Soy musico y propuse hacer un taller...lo propuse y fue precisamente en la línea de prevención de adicciones y violencia...no me lo pagaron yo lo hice de corazón...Si hubo bastante interés, tuve que hacer dos grupos como de 20 o 30 cada grupo. (L2)

Los creadores de estas iniciativas laboran en municipios distintos, sin embargo, tienen algo en común: lo hicieron para retribuir algo al subsistema debido a que son ex alumnos de este.

Postura

En el subsistema coexisten las posturas de aceptación individual, neutral "Algunos maestros nos dicen: - No yo no me meto, vengo doy mi clase y adiós; y de rechazo explícito "Al principio no quieren, sobre todo a los de ciencias les cuesta mucho involucrase, dicen: Es que yo no soy psicólogo (L5)". Sin embargo, los datos sugieren que es conveniente considerar una cuarta postura que el modelo original de Van Meter y Van Horn no contempla: **la postura neutralizada**.

A diferencia de la postura neutral que se traduce como falta de involucramiento, la postura neutralizada se caracteriza por el reconocimiento de problemas y necesidades, pero acompañada de una o más limitaciones generalmente de carácter estructural que condiciona la acción del implementador. Esta postura emerge cuando la capacidad de respuesta del implementador está condicionada por:

- Restricciones estructurales (sobrecarga laboral, falta de personal)
- Limitaciones administrativas (autorización de directores, consentimiento de padres)
- Autoprotección ("hay que salvaguardarse uno mismo")
- Priorización de lo académico sobre lo socioemocional

Esta postura se puede conceptualizar desde la metáfora "nadar a contracorriente (L1)" donde:

Nadar, es la intención y esfuerzo del implementador. Se caracteriza por:

- Un *impulso*: "A mí me gusta mucho ser incluyente, jalarlos aún a ellos también (alumnos inmersos en alguna problemática). Luego es como nadar a contracorriente, porque tiene razón, es la mayoría los que más nos importan, pero también ellos importan" (L1).
- *Capacidad técnica*, que es el conocimiento de las necesidades emocionales y reconocimiento de los problemas:

Ahí está la deficiencia a la mejor porque hay muchos huecos, muchos vacíos que todavía quedan por trabajar. Creo que no se trata solamente de llenar un formato donde se vea lo que la escuela está haciendo sino generar esa conciencia real en los muchachos y creo que todavía nos falta mucho (L3).

- *Movimiento*, intentos por implementar programas, atender situaciones, dar seguimiento, etc., “Entonces hay situaciones bien difíciles a veces, pero hacemos lo que podemos de verdad, se hace el esfuerzo más grande que se puede con ellos” (L5).
- *Energía invertida*, es el tiempo y la disposición extra del implementador, que utiliza para cumplir con su trabajo: “O sea de plano les digo nos pagan 20 horas y trabajamos 40 y eso es lo que hacemos mi compañera y yo” (L5).

Contracorriente, son las fuerzas estructurales que neutralizan la acción del implementador, de intensidad variable pero persistente y con un efecto acumulativo que agota o inmoviliza. La evidencia empírica sugiere tres tipos:

Corrientes institucionales

- Sobrecarga laboral
- Priorización académica sobre lo socioemocional
- Conflictos internos entre docentes y directivos

Corrientes organizacionales:

- *Estructura jerárquica vertical rígida*
- *Falta de capacitación*
- *Burocracia excesiva*

Corrientes socioculturales

- *Normalización de problemas*
- *Sobreprotección parental*
- *Amenazas externas (por ejemplo, violencia familiar, narcotráfico, violencia en el noviazgo, etc.)*

Resultado, la postura neutralizada puede manifestarse en:

- **Flotación pasiva:** Aparentemente nada, pero no avanza porque solo realiza un cumplimiento ceremonial.

- **Búsqueda de la orilla:** Autoprotección y limitación consciente de la acción. Cuando los problemas exceden su capacidad incluso ponen en riesgo su vida optan por retirarse: "hay que salvaguardarse uno mismo" (L2).

Además, es posible considerar otros elementos de la metáfora que podrían servir como indicadores tales como:

- **La profundidad del agua**, es decir la magnitud de los problemas que atraviesan a la institución (por ejemplo, (violencias en el entorno, narcotráfico, consumo de sustancias, problemas emocionales).
- **La turbidez**, hace referencia al clima organizacional, por ejemplo, la hostilidad de los padres de familia, los conflictos entre docentes, directivos, sindicatos u otras autoridades educativas.
- **La distancia a la orilla**, qué tan lejos está el implementador de realizar su labor sin poner en riesgo su integridad.

Por lo tanto, la neutralización no es pasividad inicial ni falta de compromiso del implementador, sino es el resultado dinámico de intentar nadar contra fuerzas institucionales, organizacionales y socioculturales que lo superan. El implementador neutralizado: Sí quiere transformar (tiene la intención), sí sabe cómo hacerlo (puede tener la capacidad técnica o la disposición para aprender), pero no puede sostener el esfuerzo ante la necesidad de corrientes contrarias. En esta situación, adopta mecanismos de supervivencia ante la imposibilidad estructural.

Alebrijes

Conocimiento y sensibilidad

El conocimiento y sensibilidad a su contexto le ha permitido a *Alebrijes* tomar decisiones estratégicas. Pero estas decisiones están fundamentadas en los diagnósticos que realizan y en la experiencia adquirida al desempeñar su labor, por ejemplo, A1 sabe que su principal problemática no son las adicciones sino la desintegración familiar:

"Poco más del 60% de las familias de la escuela y puede ser que más 70%...son hijos de padres que se han separados", determinando que las pláticas sobre adicciones—"en la preparatoria no tenemos ese problema"—resultan irrelevantes (A1).

De esta manera reorienta las acciones hacia "crianza positiva, escucha asertiva, comunicación en la familia", respondiendo a la realidad de estudiantes que "se quedan toda la tarde solos" mientras sus padres trabajan. Esta sensibilidad permitió abrir la escuela durante las vacaciones: "Llegaban a las siete de la mañana a jugar Basquetbol y ahí los teníamos hasta la una o dos de la tarde...desayunan con nosotros", transformando el espacio de apoyo ante abandono familiar diagnosticado.

Por su parte A2 conoce a su población desde lo cuantificable: inicia "con 223 alumnos" y logró a aumentar la matrícula "hasta 600 alumnos" duplicando matrícula; mantuvo un "índice de deserción casi del 5%" mientras "el 80% de los estudiantes continúa sus estudios". Este conocimiento del tamaño de su población legitima gestiones y tales como: solicitar e insistir que se otorgue la beca Benito Juárez argumentando que la mayoría de sus alumnos trabajan para poder estudiar. Mientras que A3 identificó una forma de violencia normalizada:

Abandono no es me voy de la casa, abandono es que llegue cansado del trabajo estoy con mi celular antes con el periódico...por ahí está mi hijo o hija ¿cómo se siente? quien sabe yo estoy cansado, es abandono y es una forma de violencia, pero lo hemos normalizado tanto que ya no lo vemos como tal (A3).

Las voces de esto tres autores sugieren que la implementación de acciones en este subsistema ocurrió en un diálogo con las realidades concretas, estructurales y afectivas. Desde sus respectivos lugares, mediante la escucha y el trato sensible, la gestión estratégica y la problematización crítica, contribuyeron a que la implementación de acciones más que un dispositivo técnico se convirtiera en una práctica transformadora.

Disposición y compromiso

El subsistema Alebrijes se caracteriza por una alta disposición y un compromiso elevado de los implementadores que trasciende responsabilidades. Esta actitud no se limita al cumplimiento de tareas asignadas, sino que se materializa en iniciativas que

modifican el contexto institucional, generando condiciones más favorables para la prevención de violencias.

El caso del director A2 ejemplifica esta actitud de gestión y constante negociación. Su compromiso se evidenció en la persistencia ante autoridades políticas:

Anduve tras de él [senador], anduve tras de él y hasta que no me soltó la techumbre", logrando además la construcción de un salón nuevo, el comedor, la ampliación de baños, una cisterna de 132,000 litros que recupera agua de lluvia, el cambio de fachada para mayor seguridad y la pavimentación de la calle principal (A2).

Esta gestión sistemática duplicó la matrícula del plantel—de 223 a 600 alumnos—transformándolo de "última opción" en primera preferencia para las familias. Como señala Moore (1998), la implementación efectiva de políticas no se reduce a ejecutar lineamientos técnicos, sino que requiere la capacidad de movilizar recursos, negociar con actores políticos y reconstruir el entorno institucional. La gestión del docente A2 ilustra cómo el compromiso del implementador puede funcionar como recurso compensatorio ante insuficiencias estructurales: frente a la ausencia de presupuestos suficientes, su disposición para gestionar recursos externos creó condiciones materiales que hicieron viable la implementación de acciones preventivas.

Sin embargo, A3 introduce una reflexión crítica sobre los límites de este modelo: "se necesita más que las ganas...muchos somos como los loros nada más decimos échale ganas eso no sirve". Esta advertencia señala una tensión fundamental: aunque el compromiso individual genera impactos locales observables, el heroísmo de los implementadores no puede sustituir políticas robustas, financiamiento institucionalizado ni redes de apoyo consolidadas.

Este heroísmo se manifiesta en extensiones horarias voluntarias que evidencian compromiso, pero también revelan precariedad del sistema. El docente A1 ofrece "atender a los estudiantes, los sábados a las 7:00 a.m.", mientras EA7 declara: "yo soy el último que sale...si hay algún alumno que todavía esté, me quedo a esperar a que tome su ruta...absorbo la responsabilidad y me quedo a esperarla". Además, durante las vacaciones mantienen la escuela abierta para estudiantes que permanecerían solos: "Llegaban a las siete de la mañana a jugar Basquetbol y ahí los teníamos hasta

la una o dos de la tarde...desayunan con nosotros". Estas acciones, aunque admirables, operan sobre voluntad individual sin institucionalización: no existen protocolos formales ni recursos asignados para estas funciones de cuidado, que el sistema delega en la disposición de los implementadores.

La disposición actual opera sobre bases que, aunque generan transformación local, permanecen vulnerables: dependen de la permanencia de liderazgos específicos ¿qué ocurrirá cuando A2 deje la dirección?; de la capacidad personal de gestión ¿todos los directores tienen acceso a senadores? y de la voluntad de extender jornadas laborales sin remuneración ¿cuánto tiempo puede sostenerse trabajar sábados o permanecer hasta que todos aborden transporte? Como señala Van Meter y Van Horn (1975), la implementación exitosa requiere recursos adecuados; la evidencia sugiere que cuando éstos son insuficientes se espera que el "sentido de pertenencia" compense carencias, lo que amenaza el proceso de implementación que puede colapsar por agotamiento.

Postura

En Alebrijes, la actitud que predomina entre los implementadores es la aceptación: una disposición que no se limita a cumplir, sino que asume, ajusta y transforma. Incluso cuando el docente A1 cuestiona la saturación de colaboraciones, no se retira: acepta el diagnóstico aplica encuestas, adapta dinámicas y utiliza los resultados para orientar acciones. Al identificar “altos indicadores de suicidio, particularmente en mujeres”, canaliza recursos hacia programas específicos, mostrando que la implicación persiste incluso ante sobrecarga.

Esto sugiere que, cuando los actores perciben una conexión entre la política y las necesidades diagnosticadas, la disposición se sostiene. Un claro ejemplo es el de A2 quien, tras múltiples negativas para acceder a la beca Benito Juárez, no abandona la gestión. Por el contrario, insiste: “ahorita tengo metido un oficio al presidente de la República”, persistiendo pese a la reiterada falta de respuesta.

Aunque esta situación puede interpretarse como una corriente que puede influir para que se adopte una postura neutralizada, en este subsistema no ocurre de esa manera. La diferencia podría explicarse desde la conexión que establecen entre sus acciones y las necesidades locales diagnosticadas, la coordinación y distribución del

esfuerzo, la modificación del “curso del agua” mediante la gestión de recursos que mejoran las condiciones estructurales, así como los resultados visibles y tangibles que renuevan la energía para “seguir nadando.”

Conviene señalar que esto no implica que *Alebrijes* represente un modelo superior al de *Leones*, simplemente se trata una respuesta diferenciada ante los desafíos enfrentados, condicionada por sus contextos institucionales, estructura jerárquica y recursos movilizables.

Conclusiones

A continuación, se presenta un breve resumen de los capítulos que conforman la investigación. Posteriormente se muestran los principales hallazgos retomando las preguntas de investigación y los objetivos, así como la manera en la que se le dio respuesta. Después se señalan los posibles aportes de la tesis a la investigación educativa. Luego se comentan las imitaciones de la investigación para finalizar con las líneas de investigación futuras.

Breve recorrido de los capítulos

En el capítulo I se presentó un recorrido nacional e internacional donde se abordó la complejidad de la violencia escolar y su relación con otros factores como como: la violencia familiar, los problemas socioemocionales, las condiciones políticas y la estructura del sistema educativo. Además, se analizaron las estrategias gubernamentales orientadas a atender la violencia escolar, en los tres últimos sexenios presidenciales (2000-2018). Se identificó que estas estrategias se elaboraron desde el enfoque de seguridad pública y de prevención del delito, lo cual tiene implicaciones significativas desde el ámbito educativo.

En primer lugar, este enfoque condiciona el rol que se le asigna a la educación, al verla principalmente como un instrumento para disminuir conductas de riesgo más que como un espacio de desarrollo integral. En segundo lugar, este tipo de enfoques suelen privilegiar acciones punitivas en lugar de fomentar una cultura de paz mediante acciones como el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales, la convivencia democrática, la participación infantil, el diálogo y la transformación de conflictos.

En tercer lugar, este tipo de enfoques no contribuye a la prevención ni a la transformación a largo plazo, puesto que atiende únicamente los síntomas, mientras que la educación puede abordar ciertos cambios estructurales y culturales que permiten promover transformaciones a largo plazo.

Además, se describió la complejidad de los subsistemas de EMS, lo cual representa un desafío adicional para la implementación de políticas. La diversidad de modalidades, normativas internas, el tipo de sostenimiento y las capacidades de gestión, son elementos que no solo condicionan la puesta en marcha de las políticas,

sino que también configuran “las reglas del juego” en el sentido planteado por Bardach (1977), al definir los marcos institucionales y las restricciones bajo las cuales los actores toman decisiones e interactúan. Finalmente, se enfatiza la necesidad de crear políticas públicas integrales que aborden la violencia escolar en todas sus manifestaciones, sobre todo aquellas que suelen ser normalizadas o invisibilizadas.

En el capítulo II, se presentó el panorama estatal sobre la violencia escolar en Morelos, donde se exploró el contexto donde ocurre y las estrategias implementadas durante el periodo 2006-2018 para atenderla. Una parte importante de este capítulo fue el estudio exploratorio realizado en 2023 con la finalidad de conocer las estrategias contra la violencia escolar implementadas entre 2006 y 2018. Para este estudio se entrevistó al escritor Javier Sicilia, al Lic. Antonio Sandoval, a una ex directora de un subsistema de EMS y al Obispo de Cuernavaca Mons. Ramon Castro.

Estos cuatro actores desde sus ámbitos de una u otra manera han impulsado la construcción de la paz en el Estado de Morelos. A partir de este estudio se identificaron “Eventos gatillo” que influyeron para que las autoridades educativas y gubernamentales unieran esfuerzos para atender la violencia escolar dado el incremento de la violencia en el estado de Morelos. Entre los eventos gatillo destacan: la ejecución del narcotraficante Arturo Beltrán Leyva en 2009 y la muerte del hijo del escritor Javier Sicilia en 2011.

Durante el periodo 2006-2018 se implementó: el programa Construye-T, el Programa Nacional para la Prevención del Delito (PRONAPRED), Escuelas Libres de Violencia y Constructoras de Paz y Tutorías. La implementación de estas acciones enfrentó algunos obstáculos entre ellos: la falla en el diseño de algunas iniciativas, la escasa participación de docentes y directivos, y las resistencias de actores educativos y gubernamentales, los cuales, disminuyeron el impacto esperado. Finalmente, a partir de los hallazgos del estudio exploratorio, se determinó que el periodo 2018-2024 como marco temporal para delimitar la presente investigación.

El capítulo III corresponde a la revisión de la literatura sobre violencia escolar en México. Este apartado reveló que es un campo que se ha venido desarrollando desde la década de los noventa hasta la actualidad. La incorporación en el 2000 como línea de investigación del COMIE, impulsó el incremento de la producción académica. No

obstante, hasta el momento de la revisión se identificó que las investigaciones se concentraron principalmente en primaria y secundaria, donde predominaban los trabajos sobre acoso escolar y ciberacoso, desde un enfoque cuantitativo. En contraste en EMS el número de trabajos era es escaso, a pesar del incremento observado en la última década. Precisamente estos vacíos identificados en la literatura impulsaron la elección del tema de la presente investigación.

En el capítulo IV se estableció el marco teórico-conceptual para analizar la implementación de políticas públicas contra la violencia escolar en EMS. Se eligió la tipología de Galtung sobre violencias (directa, estructural y cultural) como herramienta analítica para visibilizar las múltiples manifestaciones de violencia en el contexto escolar, reconociendo que su abordaje integral requería trascender las expresiones visibles para atender también las causas estructurales y culturales que la perpetuaban.

Asimismo, presentaron elementos que permiten diferenciar una política pública de cualquier otra acción. Esta diferenciación es importante porque permite distinguir entre declaraciones genéricas o retóricas y verdaderas políticas públicas con capacidad de generar cambios efectivos. Sin esta distinción conceptual, se corría el riesgo de confundir políticas públicas con simples programas aislados, planes gubernamentales coyunturales o "buenas intenciones" plasmadas en documentos, lo que dificultaría tanto su análisis como su evaluación. Establecer estos criterios permitió identificar cuándo una intervención estatal realmente constituye una política pública orientada a garantizar derechos y resolver problemas colectivos, y cuándo se trataba de otro tipo de acciones.

Finalmente, se seleccionó el modelo de implementación de Van Meter y Van Horn, con sus seis variables (marcos normativos, recursos, comunicación, características de las agencias implementadoras, condiciones del contexto y actitud de los implementadores), como marco analítico inicial para comprender los factores que favorecieron u obstaculizaron la puesta en práctica efectiva de las acciones implementadas. Sin embargo, debido que por sí mismo no explicaba completamente la complejidad de la implementación en el contexto mexicano, se adaptó agrupando dimensiones y agregando categorías que surgieron de la evidencia empírica.

Por otra parte, en el capítulo V se describió el diseño metodológico que sustentó la investigación, el cual se fundamentó en una postura interpretativa-holística que

permitió comprender la complejidad del proceso de implementación de políticas contra la violencia escolar sin reducir los fenómenos a variables aisladas. Se adoptó un enfoque cualitativo con alcance explicativo mediante un diseño de estudio de caso múltiple, utilizando como principales técnicas de recolección la entrevista semiestructurada y el análisis documental.

Para el análisis de datos se empleó la codificación temática y el análisis estructural de Piret et al. (1996) y el razonamiento abductivo facilitó el diálogo constante entre la evidencia empírica y los marcos teóricos. Este proceso permitió adaptar el modelo de Van Meter y Van Horn al contexto educativo mexicano, constituyendo tanto una herramienta metodológica como un hallazgo de investigación. Finalmente, se utilizó la estructura cruzada onto-fenomenológica para identificar elementos que podrían pasar desapercibidos en análisis más superficiales, reconociendo que la implementación estuvo influenciada por un entramado complejo de condiciones institucionales, sociales y estructurales que facilitaron, dificultaron o condicionaron su desarrollo.

Principales hallazgos

Violencia

Tras el análisis exhaustivo de la implementación de acciones orientadas a atender la violencia escolar en instituciones públicas de Educación Media Superior en Morelos durante el periodo 2018-2024, se presentan las siguientes conclusiones en correspondencia con los objetivos y preguntas de investigación planteados.

En respuesta a la pregunta de investigación ¿Cómo se implementaron las acciones orientadas a atender la violencia escolar en instituciones públicas de Educación Media Superior durante el periodo 2018-2024?

Los hallazgos revelan que la implementación fue fragmentada y heterogénea. Se ejecutaron programas nacionales como Construye-T, Yo No Abandono y Cero Tolerancia contra el Abuso Sexual, complementados con líneas estratégicas estatales y acciones impulsadas por docentes. Sin embargo, el factor determinante no fueron los lineamientos de operación o el diseño de estos sino las características del plantel,

desde su tipo de sostenimiento que parece influir en la autonomía hasta el tipo de liderazgos en los directivos.

El subsistema Leones, se caracterizó por una estructura jerárquica vertical y centralizada, la implementación operó mediante cumplimiento formal donde acciones se redujeron a generación de evidencias (fotografías, reportes) sin apropiación real. La saturación laboral fue constante, orientadores trabajando 40 horas cobrando solo 20, atendiendo a matriculas de más de 900 estudiantes. La comunicación fue vertical e inoportuna, con notificaciones de último momento que eliminaban espacios de planificación. La implementación dependió casi exclusivamente del "heroísmo" de los docentes y orientadores educativos.

En contraste, el subsistema Alebrijes, que cuenta con autonomía administrativa, implementó acciones contextualizadas diseñadas desde Orientación Educativa con colaboraciones flexibles con instituciones como el Instituto Nacional de Salud Pública. La gobernanza fue horizontal, con un Patronato de padres de familia que ejercía poder real de decisión, no meramente consultivo. Los recursos humanos fueron especializados, con psicólogos y orientadores capacitados. Sin embargo, la implementación también operó sobre bases frágiles: la efectividad dependió de liderazgos específicos sin sistematización formal que garantizara sostenibilidad a largo plazo.

Respecto a qué tipo de expresiones de violencia se encontró que la violencia directa no variaba significativamente entre los planteles ni entre municipios. Ambos subsistemas reportaron agresiones físicas, verbales, ciberacoso, y en casos extremos, ideación suicida y autolesiones. Esta similitud en manifestaciones de violencia directa a pesar de contextos institucionales radicalmente distintos sugiere que la violencia directa es resultado de dinámicas más profundas que trascienden el contexto geográfico.

En cuanto a la violencia estructural algunas de sus expresiones fueron: la vulnerabilidad en la seguridad que obligó a los docentes a asumir responsabilidades de vigilancia sin recursos, generando estrés permanente que afectaba relaciones interpersonales. También en los reglamentos punitivos priorizaban castigos sobre acompañamiento, lo que se tradujo en que los estudiantes con problemas de conducta o problemas de salud mental fueran expulsados en lugar de atendidos. Otra expresión

fueron las diferencias marcadas en expectativas académicas según ubicación geográfica, revelando cómo la institución reproduce desigualdad: un docente de Leones narraba que cuando presionaba a estudiantes de Cuernavaca, estos respondían, pero le dijeron que en su zona "los muchachos tenían aspiraciones a ser jornaleros", normalizando limitaciones derivadas de pobreza y convirtiéndolas en destino inevitable. En Alebrijes, la negación de becas a estudiantes que trabajaban para financiar sus estudios constituye un ejemplo de desigualdad sistemática, capaz de empujarlos al abandono escolar o a conductas de riesgo.

La violencia cultural operó como una justificación silenciosa de otras formas de violencia: cuando el malestar o las conductas de riesgo se reducían a "cosas de adolescentes", se eludía la responsabilidad institucional de intervenir; cuando las crisis emocionales se descalificaban como "drama", se invalidaba el sufrimiento y se culpabilizaba implícitamente al estudiante; y cuando se estigmatizaba a los jóvenes por su origen, esa discriminación se naturalizaba y se invisibilizaba como violencia.

Además, se reveló una paradoja institucional: las instituciones educativas pueden estar reproduciendo violencia estructural y cultural mientras implementan programas para prevenir violencia directa. Cuando directivos ejercen violencia, docentes excluyen y el clima es hostil, cualquier programa está destinado al fracaso porque carece de legitimidad fundacional. Esta paradoja sugiere que las acciones fracasan en entornos violentos porque carecen de respaldo en las prácticas cotidianas de las propias instituciones.

Factores que favorecieron, obstaculizaron o que requieren consolidarse en la implementación

La aplicación de la estructura cruzada onto-fenomenológica permitió identificar elementos verdaderos, ausentes, aparentes e invisibles que condicionaron la implementación. Los factores determinantes, derivados del modelo de Van Meter y Van Horn, se agruparon en tres dimensiones analíticas que resultaron centrales: Características de la institución, Comunicación y Actitud de los implementadores.

Características de la institución

El análisis comparativo reveló que ambas instituciones enfrentaron la implementación desde configuraciones estructurales radicalmente distintas. En Leones, la vinculación institucional con organismos gubernamentales y el apoyo comunitario informal constituyeron fortalezas reales; sin embargo, la implementación se vio severamente obstaculizada por la simulación administrativa —donde las acciones se ejecutaron como requisitos burocráticos sin impacto formativo—, la ausencia de protocolos de seguridad que obligó a estrategias improvisadas ante contextos de violencia, y una centralización excesiva que erosionó la agencia docente. Las condiciones políticas internas adversas (liderazgos violentos, relaciones excluyentes) y el contexto socioeconómico externo (pobreza, violencia, estigmatización territorial) configuraron un escenario donde la estructura jerárquica de cinco niveles generó tensiones irresueltas entre quienes conocen el contexto y quienes toman decisiones.

En contraste, Alebrijes logró construir un tejido institucional basado en la flexibilidad y la horizontalidad: vinculación bidireccional con instituciones académicas que retroalimentó intervenciones, un Patronato con poder real de decisión que institucionalizó la participación de padres, y recursos humanos especializados con autonomía para diseñar respuestas contextualizadas. No obstante, esta fortaleza operó sobre una vulnerabilidad estructural crítica: la exclusión sistemática del apoyo federal obligó al sostenimiento exclusivo mediante aportaciones parentales, mientras que la informalidad en lineamientos operativos generó dependencia de figuras clave y riesgos de inequidad, vulnerabilidad legal e imposibilidad de réplica.

Comunicación

La dimensión comunicativa evidenció dos modelos contrastantes. En Leones predominó una comunicación vertical, inoportuna y unidireccional: notificaciones de último momento eliminaron espacios de planificación, el seguimiento operó como "cumplimiento ceremonial" donde las evidencias ascienden jerárquicamente sin descender retroalimentación, y los espacios de trabajo colegiado fueron colonizados para transmitir instrucciones en lugar de abordar problemáticas. Paradójicamente, los mecanismos informales (WhatsApp) demostraron efectividad en crisis inmediatas, revelando la ausencia de protocolos formales institucionalizados.

Alebrijes construyó un sistema comunicativo basado en la multiplicidad de canales coordinados temporalmente, que generó altas tasas de participación de los padres de familia y reciprocidad en la vinculación interinstitucional. La horizontalidad participativa se materializó en acuerdos tripartitos que distribuyeron responsabilidades. Sin embargo, la comunicación también mostró dos fisuras: la colaboración aparente de instituciones externas en situaciones críticas —que abdican funciones delegando riesgos al director sin respaldo— y la ausencia de sistematización en mecanismos de seguimiento tanto ascendente (oficios sin respuesta) como en procesos internos (verificación sin evaluación de efectividad).

Actitud de los implementadores

La actitud de los implementadores reveló el factor determinante que medió entre estructura y resultados. En Leones, se identificó un patrón de fragmentación: conocimiento normativo difuso, disposición intensa pero no reconocida (extensiones horarias no remuneradas, atención extraescolar), y posturas heterogéneas que coexistieron sin cohesión —desde el cumplimiento mecánico hasta la postura neutralizada ante contextos de riesgo, pasando por el rechazo explícito y la aceptación individual sin articulación colectiva. Esta fragmentación impidió que el compromiso individual se tradujera en transformación institucional.

En Alebrijes, la actitud predominante fue la aceptación favorecida por el conocimiento del contexto mediante diagnósticos; disposición elevada manifestada en gestión persistente y extensiones voluntarias; y capacidad de ajuste ante sobrecarga sin abandono de objetivos. No obstante, esta fortaleza operó sobre una base vulnerable al depender excesivamente del compromiso personal sin institucionalización de prácticas, generando riesgo de discontinuidad.

Orientaciones

Los hallazgos sugieren que el diseño de políticas educativas efectivas para atender la violencia escolar requiere superar el enfoque técnico-instrumental y adoptar una perspectiva que integre elementos estructurales, relacionales y éticas. Los elementos clave identificados son:

Elementos estructurales indispensables

Recursos humanos adecuados:

- Recursos Humanos: suficientes, que permitan una mejor atención y menor carga laboral para los docentes
- Perfiles especializados: psicólogos capacitados en salud mental adolescente, prevención de suicidio, atención a violencias
- Reconocimiento institucional: pago por horas realmente trabajadas, no normalizar jornadas de 40 horas pagando 20

Financiamiento institucionalizado:

- Becas federales sin discriminación por modelo de sostenimiento: garantizar acceso equitativo independientemente de si los planteles reciben aportaciones de padres
- Presupuesto para infraestructura y seguridad: no delegar mejoras a gestiones individuales de directores ante benefactores
- Recursos para vinculación: financiar colaboraciones interinstitucionales sin que dependan de negociaciones informales

Protocolos claros y protección legal:

- Lineamientos específicos para situaciones de alto riesgo: violencia vinculada al crimen organizado, amenazas externas, casos que rebasan competencia escolar
- Protocolos de seguridad con respaldo interinstitucional: no obligar a docentes a asumir vigilancia sin recursos ni formación
- Protección jurídica para implementadores: cuando aplican protocolos de atención, no quedar expuestos a demandas o responsabilidad penal por omisión

Elementos comunicativos y organizacionales

Comunicación oportuna y con retroalimentación:

- Anticipación adecuada: periodos de transición para que implementadores desarrollen estrategias, no notificaciones de último momento

- Canales bidireccionales: la información no solo debe subir (evidencias), debe descender (retroalimentación sobre efectividad)
- Consolidación de trabajo colegiado: espacios horizontales con reglas operativas claras que balanceen lo administrativo, académico y atencional

Descentralización con respaldo:

- Autonomía con lineamientos mínimos: otorgar poder discrecional a implementadores sin sacrificar consistencia ni dejarlos desprotegidos
- Reducción de burocracia innecesaria: flexibilizar aprobaciones para vinculaciones urgentes (como charlas de prevención de suicidio) sin comprometer legitimidad
- Documentación y sistematización: formalizar buenas prácticas informales para garantizar sostenibilidad, réplica y protección legal

Vinculación interinstitucional efectiva:

- Convenios con instituciones especializadas: salud mental, atención a adicciones, procuración de justicia, con obligaciones claras de ambas partes
- Reciprocidad funcional: que las colaboraciones no sean unidireccionales (escuelas como proveedoras de datos) sino intercambios que fortalezcan capacidades institucionales
- Respaldo real en crisis: que fiscalías, policía y servicios de salud cumplan sus funciones sin delegar toda la responsabilidad al director escolar

Elementos formativos y culturales

Capacitación obligatoria y continua:

- Conocimiento normativo: que todos los docentes conozcan protocolos, leyes (LGE, LGDNNA) y reglamentos aplicables
- Formación especializada: no opcional sino prioritaria en atención a salud mental, prevención de violencias, primeros auxilios emocionales
- Sensibilización contextual: diagnósticos participativos que permitan a implementadores comprender las realidades específicas de su población

Transformación de culturas institucionales:

- De la disciplina punitiva a la formativa: reglamentos que acompañen en lugar de solo castigar, especialmente con estudiantes con necesidades específicas (TDAH, condiciones socioeconómicas adversas)
- De la vigilancia a la corresponsabilidad: generar "autocontrol compartido" donde estudiantes, docentes y familias asumen compromisos sin coerción
- De la exclusión a la afiliación: erradicar estigmatizaciones territoriales, violencias entre docentes y dinámicas que normalizan la discriminación

Enfoque de capacidades humanas:

- Hay que reconocer que la violencia estructural impide que estudiantes alcancen umbrales mínimos de dignidad: cuando un joven como Gustavo trabaja, asume responsabilidades de adulto y carece de apoyo familiar, las intervenciones aisladas fracasan
- Articulación de políticas: educación, salud, seguridad y desarrollo social deben coordinarse; no implementar programas como "Yo no Abandono" sin atacar pobreza, migración y violencia comunitaria
- Educación como capacidad fértil: invertir robustamente porque aumenta agencia, participación política y transforma dinámicas sociales

Elementos de gobernanza y participación

Horizontalidad institucionalizada:

- Patronatos u órganos similares con poder real: no consulta simbólica sino capacidad de incidir en decisiones estratégicas
- Participación de familias en corresponsabilidad: acuerdos tripartitos donde se construyen soluciones en lugar de solo imponer sanciones
- Legitimidad comunitaria de liderazgos: directores respaldados por su comunidad tienen mayor capacidad para implementar acciones consensuadas

Mecanismos de seguimiento y evaluación:

- Sistematización de información: no solo cumplir enviando fotografías, sino registrar qué funciona, qué no y por qué
- Indicadores sustantivos: medir transformaciones reales (reducción de violencias, mejora en clima escolar, bienestar estudiantil) no solo cumplimiento formal
- Aprendizaje institucional: retroalimentación que permita ajustes continuos basados en evidencia local

Equilibrios indispensables en vinculación:

- Entre burocracia y flexibilidad: orden y legitimidad sin rigidez que impida respuestas oportunas
- Entre jerarquía y agencia docente: cadenas de mando claras con poder discrecional para interpretar contextos con sensibilidad ética
- Entre centralización y autonomía: respaldo institucional sin eliminar capacidad local de adaptación

Consideraciones éticas y legales fundamentales

Prioridad del interés superior de la niñez:

- Las decisiones institucionales deben anteponer el bienestar de NNA sobre procedimientos burocráticos, como establece la LGDNNA
- Rechazar colaboraciones necesarias (prevención de suicidio) por razones administrativas constituye omisión con posibles implicaciones legales
- Los reglamentos deben proteger el derecho a la educación, no convertirse en mecanismos de exclusión

No dependencia del heroísmo individual:

- Las políticas no pueden asumir que el compromiso personal compensará carencias estructurales indefinidamente
- La sostenibilidad requiere institucionalización: protocolos, recursos, reconocimiento, no voluntarismo que termina en agotamiento

- La ausencia de condiciones adecuadas que se compensa con "buena voluntad" perpetúa violencia laboral

Atención integral a violencias interrelacionadas:

- No diseñar políticas como si solo existiera violencia directa, ignorando que la estructural y cultural la alimentan
- Reconocer que directivos violentos, docentes excluyentes y climas hostiles deslegitiman cualquier programa de prevención
- Abordar primero las violencias institucionales para poder implementar efectivamente acciones de atención

A continuación, se presenta una matriz que sintetiza las orientaciones anteriores, organizándolas por nivel de viabilidad, responsable institucional y presupuesto requerido. Esta clasificación permite identificar qué puede implementarse de forma inmediata y qué requiere decisiones de política pública.

Tabla 9

Matriz de orientaciones

Nivel	Orientación	Descripción	Responsabilidad	Presupuesto
	Comunicación Oportuna y Bidireccional	Periodos de transición adecuados, canales de información ascendente y descendente, trabajo colegiado con reglas claras	Gestión Institucional	Sin costo adicional
	Protocolos en Situaciones de Alto Riesgo	Lineamientos formales para violencia vinculada a crimen organizado, amenazas, suicidio; paso a paso y responsabilidades claras	Mixta: Subsistema + Autoridades de seguridad y salud pública	Presupuesto mínimo (formalización)
Nivel A: Reestructuración administrativa	Descentralización Controlada	Poder discrecional a directivos sin sacrificar consistencia; autonomía con lineamientos mínimos	Gestión Institucional / Autoridad Educativa	Sin costo adicional

Nivel	Orientación	Descripción	Responsabilidad	Presupuesto
Nivel B: Transformaciones estructurales (de mediano a largo plazo)	Protección Jurídica para Implementadores	Marcos legales formales que amparen colaboraciones interinstitucionales y decisiones de docentes/directivos	Políticas Públicas (Estatal/Federal)	Convenios y acuerdos legales
	Reconocimiento de Horas Trabajadas	Pagar 40 horas por 40 horas de trabajo, no 20; reestructuración de nóminas y asignación presupuestaria	Políticas Públicas (Estatal/Federal)	Reestructuración presupuestaria
	Recursos Humanos Adecuados	Máximo 1 orientador por 150 estudiantes (no 500); perfiles especializados en salud mental, suicidio, violencias	Políticas Públicas (Estatal/Federal)	Asignación presupuestaria mediano plazo
Nivel B: Transformaciones estructurales (de mediano a largo plazo)	Financiamiento Institucionalizado	Becas federales sin discriminación; presupuesto para infraestructura y seguridad; recursos para vinculación	Políticas Públicas (Federal)	Presupuesto federal
	Capacitación Obligatoria y Continua	Conocimiento normativo (leyes, protocolos), especialización en salud mental, diagnósticos participativos	Mixta: Subsistema + Presupuesto para especialistas externos	Presupuesto para capacitadores
	Sistematización y Seguimiento	Evaluación sustantiva (no solo cumplimiento), registros de efectividad, indicadores de transformación real	Gestión Institucional / Autoridad Educativa	Presupuesto para especialistas en evaluación
Nivel C: Cambios paradigmáticos (largo plazo)	Enfoque de Capacidades Humanas	Articulación intersectorial: educación + salud + seguridad + desarrollo social; inversión robusta en coordinación	Políticas Públicas (Federal/Estatal)	Presupuesto multisectorial

Nivel	Orientación	Descripción	Responsabilidad	Presupuesto
	Transformación de Culturas Institucionales	De punitiva a formativa, de vigilancia a corresponsabilidad, de exclusión a afiliación	Gestión Institucional + Capacitación	Presupuesto para especialización docente
	Gobernanza Horizontal Institucionalizada	Patronatos con poder real, participación genuina de familias y estudiantes, liderazgos legitimados	Gestión Institucional + Autoridad Educativa	Sin presupuesto adicional
	Financiamiento Equitativo	Presupuesto diferenciado, inversión mayor en contextos vulnerables, no dependencia de aportaciones parentales	Políticas Públicas (Federal)	Redistribución federal de presupuesto

Nota: Elaboración propia

Aportes

La presente investigación analizó la implementación de políticas públicas de prevención de violencia escolar en dos planteles de EMS en Morelos, evidenciando que el fracaso de estas políticas no radica en su diseño sino en las condiciones estructurales que las vuelven inviables en la práctica cotidiana. Los hallazgos generan múltiples contribuciones al campo de análisis de políticas educativas que se sistematizan a continuación.

Aportes Metodológicos

Mapeo estratégico para selección de casos

La investigación incorporó como criterio de selección un mapa georreferenciado de reportes de violencia escolar en planteles de EMS en Morelos, lo que permitió identificar zonas de alta vulnerabilidad y elegir casos de estudio representativos de contextos críticos. Esta herramienta cartográfica no solo fundamentó empíricamente la elección de los planteles Leones y Alebrijes, sino que visibilizó la concentración territorial de violencias, evidenciando que las políticas de prevención deben considerar la dimensión espacial del fenómeno.

Adaptación onto-fenomenológica del modelo de Piret

Se adaptó el modelo de Piret (1996) al análisis de políticas públicas educativas mediante una matriz cruzada ontológica-fenomenológica que distingue entre:

- Verdadero: elementos funcionales reconocidos
- Verdadero invisible: potencial subutilizado
- Ausencia: carencias evidentes
- Apariencia: funcionamiento simulado

Esta estructura metodológica permitió visibilizar realidades ocultas que con otras herramientas de análisis podrían pasar desapercibidas, como el caso de recursos humanos que aparecen en los cuatro cuadrantes simultáneamente, explicando así por qué el compromiso docente puede coexistir con el fracaso sistémico de las políticas. La replicabilidad de esta herramienta la convierte en una contribución transferible a otros contextos de análisis de implementación educativa.

Aportes Teóricos

Expansión del modelo de Van Meter y Van Horn

La investigación amplió el modelo clásico de implementación (Van Meter y Van Horn, 1975) incorporando categorías es ausentes en la formulación original. Esta expansión demuestra que la implementación de políticas educativas requiere análisis que trasciendan lo técnico-instrumental para incorporar los elementos éticos, legales y relacionales de la práctica educativa.

Tabla 10

Propuesta de adaptación del modelo de Van Meter y Van Horn

Categoría	Modelo clásico	Propuesta
Comunicación	Proceso técnico	Proceso relacional y cultural (confianza, legitimidad)
Vinculación	Mecanismo técnico	Práctica ética con implicaciones legales
Recursos	Factor operativo	Enfoque de capacidades: deben funcionar, no solo existir
Implementadores	Actores neutros	Agentes con sensibilidad contextual y tensiones

Nota: Elaboración propia

Reconceptualización del compromiso implementador

Se identificó una paradoja del compromiso: mientras Van Meter y Van Horn postulan que el compromiso del implementador garantiza el éxito, esta investigación demostró que:

- Con condiciones estructurales: el compromiso actúa como facilitador (caso Alebrijes)
- Sin condiciones estructurales: el compromiso opera como mecanismo compensatorio que:

- Oculta carencias sistémicas
- Genera círculo vicioso (el sistema "no ve" necesidad de recursos)
- Constituye factor de riesgo legal y emocional para implementadores
- Conduce al agotamiento institucional

Esta reconceptualización aporta a la teoría de la implementación la comprensión de que el compromiso es condición necesaria pero no suficiente; sin estructuras adecuadas puede perpetuar la precariedad.

Aportes Empíricos

Identificación de tres tensiones críticas

La investigación explicó por qué las políticas fracasan incluso cuando existe compromiso docente, mediante tres tensiones estructurales:

1. Tensión diseño-ejecución: La sobrecarga programática genera mecanismos de adaptación que derivan en cumplimiento formal sin apropiación pedagógica
2. Tensión compromiso-riesgo: Sin respaldo institucional, el compromiso individual se transforma en exposición legal y emocional (ej: rechazo de colaboración con fiscalía en caso de violencia sexual puede constituir omisión según LGDNNA Art. 2)
3. Tensión compromiso-invisibilidad: El alto compromiso compensa deficiencias estructurales, ocultándolas del sistema y reproduciendo un círculo vicioso donde "no se ve necesidad" de asignar recursos

Estos hallazgos desplazan la narrativa dominante de "docentes resistentes al cambio" hacia una comprensión de estructuras que dificultan la implementación efectiva.

Violencia escolar como fenómeno tridimensional interrelacionado

Aplicando el marco de Galtung (2003), se documentó empíricamente cómo:

Las tres violencias (directa, estructural, cultural) coexisten y se refuerzan mutuamente

1. La violencia cultural normaliza ("son cosas de adolescentes")
2. La violencia estructural (pobreza, hacinamiento) alimenta la directa
3. Las instituciones educativas pueden reproducir violencia mientras implementan programas para prevenirla (paradoja institucional)

Cuando directivos ejercen violencia, docentes excluyen y el clima es hostil, cualquier programa está destinado al fracaso porque carece de legitimidad fundacional.

Heterogeneidad del subsistema EMS como obstáculo estructural

Se demostró empíricamente que la fragmentación institucional de la EMS imposibilita la implementación uniforme de políticas (Tabla 11): Esta heterogeneidad

explica por qué la misma política produce resultados diametralmente opuestos según el subsistema.

Tabla 11

Comparación estructural de los subsistemas Leones (estatal) y Alebrijes (federal)

Categorías	Leones (Estatat)	Alebrijes (Federal)
Programas	Obligatorios nacionales	Autonomía de diseño
Vinculación	Centralizada	Flexible directa
Recursos humanos	Escasos, sobrecarga	Especializados, ratios funcionales
Comunicación	Vertical inoportuno	Horizontal calendarizado
Becas	Acceso garantizado	Negación sistemática
Gobernanza	Jerárquica rígida	Horizontalidad (Patronato)

Nota: Elaboración propia

Aportes Conceptuales

Visibilización de lo invisible: apariencia vs. funcionamiento real

Se demostró que lo que aparece como "funcional" en documentos oficiales puede ser simulación:

- Recursos humanos existen → pero operan en apariencia por sobrecarga
- Vinculación centralizada existe → pero después de 2022 se volvió obstáculo
- Seguimiento existe → pero es unidireccional sin retroalimentación = cumplimiento ceremonial

Este cuestionamiento epistemológico de la "objetividad" de datos oficiales (matrículas, programas implementados, reportes de seguimiento) constituye un aporte metodológico para futuras evaluaciones de políticas.

Enfoque de capacidades en la implementación

Incorporando a Nussbaum (2020), se analizó cómo las políticas ignoran las privaciones que impiden el desarrollo de capacidades. El caso de Gustavo evidenció que programas como "Yo No Abandono" fracasan porque operan aisladamente sin atacar las privaciones estructurales (pobreza, migración forzada, roles adultos prematuros).

La educación como capacidad fértil requiere garantizar condiciones de dignidad previas mediante inversión estatal robusta y articulada intersectorialmente.

Aportes Ético-Legales

Se identificó un vacío de responsabilidad institucional: cuando instituciones externas (fiscalía, policía) abdican funciones, delegan responsabilidad ilegal a directivos escolares quienes:

- Carecen de autoridad para investigar delitos
- Quedan expuestos legalmente: expulsar sin respaldo = demanda; no actuar = negligencia
- Enfrentan dilemas éticos irresolubles sin respaldo jurídico

Se argumentó que rechazar colaboraciones necesarias por burocracia constituye omisión con implicaciones legales (viola LGDNNA Art. 2), reconceptualizando las responsabilidades estatales en materia de protección de derechos de NNA.

Esta investigación demostró que el problema no es el diseño de políticas sino las condiciones reales de implementación. Las políticas de prevención de violencia escolar en México están bien diseñadas en papel, pero son inviables en la práctica porque:

- Ignoran la heterogeneidad del subsistema EMS
- No garantizan condiciones estructurales mínimas
- Delegan responsabilidad sin autoridad ni recursos
- Operan de manera fragmentada sin articulación intersectorial
- Confunden cumplimiento formal con apropiación pedagógica

En síntesis, los hallazgos de esta investigación revelan que, en Morelos durante el período 2018-2024, los subsistemas de Educación Media Superior implementaron

políticas contra la violencia de formas radicalmente distintas, produciendo resultados también distintos.

La diferencia no está en: La calidad del diseño de políticas (Construye-T e Yo No Abandono son programas nacionales idénticos en ambos planteles). La voluntad de docentes y directivos (en ambos casos es extraordinaria, incluso insostenible). La conciencia del problema (en ambos se reconoce gravedad de violencia escolar y consecuencias para estudiantes).

La diferencia sí está en: La configuración institucional (gobernanza centralizada versus horizontal). Las estructuras que sostienen o consumen el compromiso (presencia o ausencia de recursos, canales de comunicación, protocolos). La presencia o ausencia de condiciones mínimas para que políticas sean simplemente implementables en la realidad cotidiana. Cuando políticas se implementan en contextos de precarización, el sistema funciona en apariencia mientras la violencia persiste en realidad. Los implementadores están nadando a contracorriente: tienen intención, tienen capacidad, invierten esfuerzo extraordinario, pero están estructuralmente impedidos de efectividad.

En conclusión, el fracaso no radica en la intención de la política, sino en los mecanismos institucionales que la vuelven inviable en la práctica cotidiana. En Leones, docentes y directivos trabajan en precarización estructural: sobrecargados, con recursos insuficientes, comunicación vertical, vulnerables legalmente. Su compromiso es extraordinario, pero se transforma en mecanismo que oculta, en lugar de resolver, deficiencias sistémicas. En Alebrijes, docentes y directivos cuentan con estructuras que sostienen su compromiso: proporciones realistas de estudiantes, especialización, comunicación horizontal, recursos. La efectividad es mayor, aunque vulnerable porque depende de liderazgos específicos sin sistematización que garantice sostenibilidad.

Limitaciones de la investigación

El alcance geográfico de este estudio es limitado: se realizó en una sola entidad federativa (Morelos), en dos subsistemas específicos de EMS. Los hallazgos son profundos para este contexto, pero no son automáticamente generalizables a EMS en otras entidades. Morelos tiene características específicas: históricamente fue zona crítica de violencia comunitaria (eventos gatillo de 2009-2011), tiene población

relativamente pequeña que facilita ciertos tipos de vinculación, y sus subsistemas tienen características particulares que podrían diferir de otras entidades.

El período temporal es acotado: 2018-2024 es seis años, pero dinámicas pueden cambiar significativamente con nuevos liderazgos o reorientaciones políticas. No se evaluó sostenibilidad a largo plazo de prácticas identificadas, especialmente en Alebrijes que depende de liderazgos específicos.

La ausencia de observación directa etnográfica es limitación importante. El análisis se basa principalmente en entrevistas semiestructuradas y análisis documental. La etnografía escolar habría permitido observar dinámicas de poder, climas institucionales, culturas docentes, y procesos informales de implementación de forma más directa. Esto habría fortalecido particularmente el análisis de violencias culturales que emergen con mayor claridad en práctica cotidiana que en testimonios. Sin embargo, el tema de violencia en sí es una limitante para tener acceso a los planteles, sobre todo en aquellos con cierto prestigio académico como fue el caso de *Leones*.

Aunque el foco de interés fue en los actores que implementaron las acciones (docentes, directivos, orientadores) y no en la población objetivo o beneficiarios, se reconoce que la perspectiva limitada puede estar limitada. La voz de estudiantes y familias está presente, pero de manera más marginal.

No se evaluó si prácticas identificadas en Alebrijes como efectivas son sostenibles más allá de liderazgos actuales. La investigación documentó lo que existe ahora, pero no proporciona garantías sobre continuidad si cambian figuras clave.

Líneas futuras de investigación

A partir de los vacíos identificados y de la relevancia de los hallazgos, se abren diversas líneas que podrían fortalecer el campo de estudio y avanzar hacia modelos de política educativa más robustos.

Estudios comparativos

Una línea prioritaria es realizar estudios comparativos en otros subsistemas y contextos estatales e incluso nacionales. Así mismo, es necesario comparar cómo se implementan acciones en entidades con distinto nivel de violencia social (de contextos relativamente pacíficos a zonas con violencia generalizada), y en regiones con modelos

de financiamiento contrastantes. Esto permitiría identificar patrones nacionales y distinguir qué elementos responden a condiciones locales específicas y cuáles son estructurales al sistema educativo mexicano de EMS.

Estudios longitudinales

Otra línea relevante es investigación longitudinal sobre sostenibilidad de las acciones identificadas. Especialmente importante es seguimiento a largo plazo de prácticas en Alebrijes: ¿continúan siendo efectivas después de cinco años? Esta información permitiría responder si las acciones basadas en compromiso individual pueden perdurarse más allá de los líderes actuales.

Metodologías etnográficas

Se propone incorporar metodologías etnográficas que permitan observación directa de dinámicas de poder, climas institucionales, culturas docentes, y procesos informales de implementación. Esto ayudaría a comprender mejor las violencias culturales e institucionales, que emergen con más claridad en práctica cotidiana que en documentos oficiales o testimonio retrospectivo de entrevistas.

Profundizar en la relación entre violencia estructural y trayectorias educativas.

Los casos como el de Gustavo, o la exclusión sistemática de becas en Alebrijes, indican que violencia estructural afecta decisivamente permanencia escolar, agencia estudiantil, y capacidades humanas que pueden desarrollarse. Sería importante tener estudios que analicen estas conexiones podrían articularse con marcos de justicia educativa, capacidades humanas, y análisis de desigualdad territorial.

Modelos de gobernanza

Otra línea prometedora es evaluación de modelos alternativos de gobernanza escolar. El Patronato de Alebrijes abre oportunidades para investigación comparativa entre modelos verticales (como Leones), modelos híbridos, y horizontales institucionalizados. Se podría estudiar impacto de cada modelo en calidad de implementación, desarrollo de corresponsabilidad, y legitimidad comunitaria de liderazgos.

Vinculación Interinstitucional

Se necesita análisis específico de fallas de cooperación interinstitucional. La investigación reveló que varias instituciones externas simulan colaboración, delegando riesgos a planteles. Futuras investigaciones podrían analizar condiciones que permiten cooperación real versus simulada, barreras legales que impiden vinculación efectiva, y modelos exitosos de vinculación interinstitucional que otros contextos pueden replicar.

Violencia institucional

Las violencias institucionales merecen campo específico de estudio en EMS. Los hallazgos sobre abuso de poder, precarización laboral del docente, hostigamiento laboral, y reglamentos punitivos sugieren que violencia institucional tiene efectos significativos en clima escolar y erosión de políticas de prevención. Futuras investigaciones podrían caracterizar sus manifestaciones específicas, sus efectos en dinámicas institucionales, y su papel en la reproducción de violencias.

Modelo teórico de implementación educativa latinoamericano

Finalmente, se abre la posibilidad de desarrollo de un modelo teórico adaptado al contexto mexicano y latinoamericano de análisis de implementación educativa. La adaptación del modelo de Van Meter y Van Horn abre la puerta a construir un modelo que incorpore violencias, desigualdad territorial, precarización docente, culturas institucionales, y marcos de gobernanza híbridos. Los modelos del Norte Global asumen contextos con instituciones estables y recursos predecibles; América Latina necesita modelos que integren la precarización como variable estructural, no como "distorsión" del funcionamiento normal.

Referencias

- Acosta, C., Navarro, C., & Peña, M. (2021). Categorización de estudiantes de secundaria según su participación en el ciberacoso y sus características demográficas. [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Puebla, Puebla, México
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2124.pdf>
- Agencia de Evaluación y Calidad [AEVAL]. (2010). *Fundamentos de evaluación de políticas públicas*. Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios.
http://www.clearla.cide.edu/sites/default/files/Fundamentos_de_evaluacion.pdf
- Aguilar, L. (2013). *El estudio de las políticas públicas* (2ª ed.). Porrúa.
- Aguilar, L. (2017). *La implementación de las políticas* (4ª ed.). Porrúa.
- Alanís, J. (2015). *Categorías descriptivas para la vía metódica en investigaciones educativas a partir de referentes empíricos*. [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, Chihuahua, México.
https://www.researchgate.net/publication/361515466_Categorias_descriptivas_para_la_via_metodica_en_investigaciones_educativas_a_partir_de_referentes_empiricos
- Almaraz, H. (2019). “Educar en diversidad” La experiencia de estudiantes sobre la discriminación a la diversidad sexual en la UPN Ajusco en la Ciudad de México. [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco, Guerrero, México.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3159.pdf>
- Álvarez, L. & Jurgenson, G. (2003). *Como hacer investigación educativa. Fundamentos y Metodología*. Paidós.
- Anzaldúa, R. & Hernández, V. (2023). *Los usos de la teoría en publicaciones sobre Bullying y Acoso escolar 2012- 2022* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Villahermosa, Tabasco, México
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/1277.pdf>
- Apodaca, P, Gómez, E., & Martínez, M. (2019). *Relación entre el Funcionamiento Familiar, Bullying e impacto en el rendimiento escolar de estudiantes de secundaria en Guaymas, Sonora*. [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco, Guerrero, México.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0572.pdf>
- Aquino, T. (2018). Summa theologiae, [La suma teológica]. (Vol,1 y 2). Coyote Canyon Press. (Obra original publicada ca. 1265)

- Aragón, C. (2018). Análisis del programa Construye-T desde la perspectiva de los docentes del Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos [Tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Morelos].
<http://riaa.uaem.mx/xmlui/handle/20.500.12055/447>
- ArcGIS. (2013) *Polígonos de Thiessen*. ArcGis Resources.
<https://resources.arcgis.com/es/help/main/10.1/index.html#//00080000001m000000>
- Arenas D. (2021). *Evaluación de programas públicos*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL].
https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/46795/S2100039_es.pdf
- Aristóteles. (2023). *Política* (2ª ed.). Porrúa. (Obra original publicada ca. 350 a. C.)
- Arguello, O. (2019). El acoso escolar: Conductas más frecuentes como acosado y como acosador en una escuela secundaria. [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco, Guerrero, México.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2571.pdf>
- Astorga, A., & Romero, F. (2021). *Estado, democracia y políticas públicas con enfoque de derechos humanos: Apuntes teóricos*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Lerma.
https://www.researchgate.net/publication/353235145_Estado_democracia_y_politicas_publicas_con_enfoque_de_derechos_humanos_Apuntes_teoricos
- Auditoría Superior de la Federación [ASF]. (2017). *Evaluación número 290. Educación Media Superior*. ASF.
https://www.asf.gob.mx/Trans/Informes/IR2017a/Documentos/Auditorias/2017_0164_a.pdf
- Ávila, S., Euán, V., & Sánchez, R. (2021). La formación para eliminar la violencia, un fin implícito en la nueva escuela mexicana. *Revista Educ@rnos*, 11(42), 33-40.
<https://revistaeducarnos.com/revista-educarnos-num-42-posibilidades-educativas-julio-septiembre-de-2021/>
- Ayón, J., & López, F. (2019). Pensamiento social de los profesores de educación básica acerca de los alumnos desplazados por violencia de alto impacto en Sinaloa. [Ponencia XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco, Guerrero, México].
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1044.pdf>
- Baltazar, S. (2016). Tú y yo somos diferentes, pero eso no te hace mejor. Un estudio sobre los estereotipos de género entre estudiantes de nivel medio superior. *Ra Ximhai*, 12(1), 127-143. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46146696008.pdf>
- Baños, E. (2014). Aproximación a la noción de Bien Común en Tomás de Aquino. *Metafísica y persona. Filosofía, conocimiento y vida*, 6(12), 69-94.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6509936>

- Bardach, E. (1977). *The Implementation game*. [El juego de la implementación]. MIT Press.
- Bazua, F. (2010). *Estado, gobierno y política pública. Elementos para un marco conceptual básico*. Documento de Trabajo. UAM-FLACSO.
- Belmont, J. (2018, diciembre 4). Con abrazos, no balazos, AMLO promete reducir violencia. *Milenio*. <https://www.milenio.com/politica/abrazos-balazos-amlo-promete-reducir-violencia>
- Berman, P. (1978). The Study of Macro and Micro-Implementation. [El estudio de la macro y micro-implementación]. En Aguilar, . La implementación de las Políticas. (4ª ed). (pp. 281–321). Porrúa
- Briseño, T. (2020). Bullying y la percepción de estudiantes acerca de las actuaciones del profesor en la resolución de conflictos en un bachillerato en Morelos [Tesis doctoral, Universidad Autónoma del Estado de Morelos]. <https://riaa.uaem.mx/xmlui/handle/20.500.12055/1545>
- Camacho, S., & Díaz. G. (2021). Problemática de la educación media técnica en Aguascalientes frente a la Nueva Escuela Mexicana: El caso Conalep. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12(54). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8628313>
- Campos, M. (2019). *Investigar la Educación. El compromiso de saber*. IISUE. <https://iisue.unam.mx/publicaciones/libros/investigar-la-educacion-el-compromiso-de-saber>
- Campuzano, M., Libien, Y., & Olmos, E. (2020). Frecuencia de acoso escolar (bullying) en jóvenes bachilleres. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 7(14). <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/837/1232>
- Cardozo, M. (2013). Políticas públicas: Los debates de su análisis y evaluación. *Andamios*, 10(21), 39–59. <https://www.redalyc.org/pdf/628/62828836003.pdf>
- Carrillo, M. (2015). Violencia Escolar: Un problema complejo. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 11(4), 493–509. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596036.pdf>
- Castelli, A. (2020). Campañas contra la violencia de género: los medios en la construcción del imaginario social en jóvenes de educación media superior. *Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICShu*, 8(16), 30-38. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icshu/article/view/5853/7128>
- Cazares, I., Tovar, D., & Herrera, S. (2022). Violencia de género en una universidad de Coahuila, México. *Sintética*, 58(1). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0058-010](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0058-010)

- Centro de Estudios de Finanzas Públicas [CEFP]. (2023). Gasto de Educación Media Superior, 2018 - 2023. CEFP.
<https://www.cefp.gob.mx/publicaciones/nota/2023/notacefp0262023.pdf>
- Chabat, J. (2019). La seguridad en la Política Exterior de Peña Nieto: El invitado incómodo. *Foro internacional*, 59(3–4). <https://doi.org/10.24201/fi.v59i3-4.2649>
- Chan, C., & Márquez, M. (2021). Propiedades psicométricas, resultados y uso de la escala de violencia escolar y bullying: Cómo distinguir el bullying y la violencia escolar. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 24(1).
<https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/79090>
- Chávez, C., Nashiki, A., Ochoa, A., & Zurita., U. (2016) La Política Nacional de Convivencia Escolar de México y su impacto en la vida en las escuelas de educación básica. *Revista Posgrado y Sociedad*, 14(1), 2-13.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5875765>
- Chávez, M. (2021). La violencia escolar y sus zonas grises. Una aproximación etnográfica en Uruapan, Michoacán. [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Puebla, Puebla, México
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1358.pdf>
- Carlsson, C. (2024). *The Power of Slut-Shaming. A qualitative study researching young women's experiences, attitudes, and consequences of the phenomenon called Slut-Shaming*. NTNU. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/3167374>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos*. SAGE.
- Coiffier, F. (2019). Implementación del programa Construye T en dos planteles del Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos (COBAEM). Formas y dificultades en la aplicación de las lecciones en el aula. [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco, Guerrero, México
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3561.pdf>
- Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México [CDHCM], (2022). *La seguridad escolar en la Ciudad de México. Análisis desde la perspectiva de los derechos de niñas, niños y adolescentes*. CDHCM. https://cdhcm.org.mx/wp-content/uploads/2023/01/Informe-La-seguridad-escolar_DIGITAL-1.pdf
- Comisión de Educación, Congreso de la Ciudad de México, I Legislatura. (2020, julio 6). Acta de la Décima Quinta Sesión Ordinaria de Trabajo.
00a9d0e483a3aa2379e91762d5275bdf59005e79.pdf
- Comisión de Educación, Congreso de la Ciudad de México, I Legislatura. (2020, julio 6). Acta de la Décima Quinta Sesión Ordinaria de Trabajo.
00a9d0e483a3aa2379e91762d5275bdf59005e79.pdf
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH]. (2018). *Políticas públicas con enfoque de derechos humanos*. CIDH.
<https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/PoliticasPublicasDDHH.pdf>

- Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH]. (2019). Recomendación 48/2019. Sobre la violación de los derechos humanos a la educación, a la intimidación y a la participación, así como el principio del interés superior de la niñez, con motivo de la aplicación de “El Operativo Mochila Segura” en escuelas de educación básica de la Ciudad de México.
https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-07/REC_2019_048.pdf
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU]. (2020). *Repensar la evaluación para la mejora educativa. Resultados de México en PISA 2018*. MEJOREDU.
<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/pisa-final.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU]. (2022). Prontuarios de indicadores de mejora continua de la educación. Cifras del ciclo escolar 2020-2021. Morelos. MEJOREDU.
https://entredocentes.mejoredu.gob.mx/images/prontuario/2022/17_Morelos.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL]. (2017). *Términos de Referencia de la Evaluación de Diseño*. CONEVAL.
https://www.coneval.org.mx/EvaluacionDS/PP/IEPDS/Paginas/Informes_Evaluacion.aspx
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL] (2021). *Criterios Generales para la Determinación de las Zonas de Atención Prioritarias 2022*. CONEVAL.
https://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/Criterios_ZAP_2022.pdf
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [C.P.E.U.M]. (1917). Diario Oficial de la Federación.
- Correa, G. (2021). Seguridad en México en tiempos de la 4T. *Política y gobierno*, 28(2).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8139111>
- Cremin, H., & Guilherme, A. (2016). Violence in Schools: Perspectives (and hope) from Galtung and Buber. *Educational Philosophy and Theory*, 48(11), 1123–1137.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1102038>
- Crettiez, X. (2008). Les formes de la violence. *[Las formas de la violencia]*. Waldhuter.
- Dahl, R. (1957). The concept of power. *Behavioral science*, 2(3), 201–215.
<https://doi.org/10.1002/bs.3830020303>
- De Hoyos, R., Rogers, H., & Székely, M. (2016). *Ninis en América Latina: 20 millones de jóvenes en busca de oportunidades*. Banco Mundial.
https://www.researchgate.net/publication/321274800_Ninis_en_America_Latina_20_millones_de_jovenes_en_busca_de_oportunidades
- Di Napoli, P. & Pogliaghi, L. (2022). Denuncias por violencia de género hacia mujeres estudiantes de bachillerato. *Revista Mexicana de sociología*, 84(4), 907–939.
<https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2022.4.60387>

- Díaz, M. & Jasso, G. (2019). La política de prevención del delito en México: inconsistencia, datos y evaluaciones. *Revista CIFE: Lecturas de Economía Social*, 21(34), 115-135.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10187489>
- Diario Oficial de la Federación. (2008, septiembre 26). Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Diario Oficial de la Federación.
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php%3Fcodigo%3D5061936%26fecha%3D26/09/2008#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación. (2013, enero 2). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal. Diario Oficial de la Federación.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5283959&fecha=02/01/2013
- Diario Oficial de la Federación. (2019, marzo 26). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Guardia Nacional. *Diario Oficial de la Federación*.
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5555126&fecha=26/03/2019
- Dorantes, G. (2012). Agenda comunicativa para la implementación exitosa de políticas públicas. *Convergencia*, 19(59), 87–116.
<https://convergencia.uaemex.mx/index.php/convergencia/article/view/1084>
- Durkin, D. (2021). *Writing strategies for education disertation*. Routledge
- Dye, T. (2008). *Understanding Public Policy*. [Comprendiendo las políticas públicas] (4^a ed). Pearson/Prentice Hall.
- Easton, D. (1965). *A Framework for Political Analysis*. [Un marco para el análisis político]. Prentice-Hall.
- Echeverría, S., Reyes, J., & Acosta, C. (2021). Susceptibilidad a la presión de los pares, agresión y conducta prosocial en estudiantes de secundaria. [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Puebla, Puebla, México.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2557.pdf>
- Elmore, R. (1997). *Organization Models of Social Program Implementation*. En Public Policy (2da ed.). Routledge
- El Universal. (2014, enero 15). Cronología Caso Sicilia, el crimen que sensibilizó al país. *El Universal*. <https://archivo.eluniversal.com.mx/estados/2014/cronologia-sicilia-979830.html>

- El Universal. (2019, diciembre 15). Se cumplen 10 años del operativo en que cayó Arturo Beltrán Leyva. *El Universal*.
<https://www.eluniversal.com.mx/nacion/politica/arturo-beltran-leyva-10-anos-de-que-fue-abatido/#:~:text=El%2016%20de%20diciembre%20del%202009%2C%20La%20Marina,fue%20abatido%20en%20un%20operativo%20que%20desbordaba%20sangre.>
- Erira, D., & Yarcé, E. (2021). Deserción escolar desde la experiencia de los adolescentes de una zona rural. *Revista UNIMAR*, 39(1), 29–44.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7851033>
- Escalera, L., Silva, L., & Contreras, M. (2019). El derecho a una escuela libre de violencia. Revisión de los esfuerzos legislativos de las entidades federativas dirigidos a combatir la violencia escolar en México. *Realidades*, 9(1).
<http://eprints.uanl.mx/21197/>
- Escalera, L., & Amador, S. (2020). Conocimiento de las acciones de prevención y denuncia del acoso sexual entre estudiantes de trabajo social de una institución de educación superior en México. *Ciencia y Sociedad*, 46(1), 9–22.
<https://doi.org/10.22206/cys.2021.v46i1.pp9-22>
- Espinosa, J., & Franco, O. (2019). La evaluación orientada por la teoría del cambio: Implicaciones, posibilidades y limitaciones. *Revista Aval*, 15(1), 122–137.
https://www.researchgate.net/publication/335702812_La_evaluacion_orientada_por_la_teor%C3%ADa_del_cambio_implicaciones_posibilidades_y_limitaciones
- Esteban, M., Sierralta, A., Searle, D., & Subero, D. (2024). Aportes de la teoría bioecológica de Bronfenbrenner a la investigación e intervención educativa. *Innovación Educativa*, (34). <https://doi.org/10.15304/ie.34.9638>
- Farfán, C., Esparza, O., Montañez, P. & Orozco, L. (2016). Exposición a la violencia y su relación con la salud mental en estudiantes de educación media superior en Ciudad Juárez, México. *European Scientific Journal, ESJ*, 13(10), 435-442.
<https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/9749>
- Fernández, N., & Schejtman, L. (2012). Planificación de políticas, programas y proyectos sociales. CIPPEC y UNICEF. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1546.pdf>
- Fimbres, D., García, F., & Durón, M. (2019). Conducta antisocial y delictiva y su relación con la agresión proactiva en estudiantes adolescentes. [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco, Guerrero, México
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3025.pdf>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2ª ed.). Morata.
- Flickinger, H. (2018). Johan Galtung ea violência escolar. *Roteiro, Joaçaba*, 43(2), 433–448. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6670947>

- Flores, N., Cáceres, M., Chong, M., & Moreno, J. (2023). Investigación evaluativa del programa Construye-T. *Conrado*, 19(91), 502-511.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v19n91/1990-8644-rc-19-91-502.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (s.f). *Protección contra la violencia*. UNICEF. <https://www.unicef.org/mexico/protecci%C3%B3n-contra-la-violencia#:~:text=Adicionalmente%2C%20M%C3%A9xico%20vive%20un%20contexto%20de%20violencia%20originado,que%20afecta%20a%20la%20ni%C3%B1ez%20y%20la%20adolescencia>.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. UNICEF.
<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2018). Una Mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador. Violencia entre pares en el sistema educativo. UNICEF. https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2019-06/acoso_escolar.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2019). Panorama estadístico de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en México. UNICEF.
<https://www.unicef.org/mexico/informes/panorama-estad%C3%ADstico-de-la-violencia>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2022). *Perfil estadístico de la violencia contra la infancia en América Latina y el Caribe*. UNICEF.
<https://www.unicef.org/lac/media/38226/file/Perfil-estadistico-de-la-violencia-contra-la-infancia-en-America-Latina-y-el-Caribe.pdf>
- Fontaine, G. (2015). *El análisis de las políticas públicas: Conceptos, Teorías y Métodos*. Anthropos, FLACSO
- Fracchia, M. (2021). El acoso, principal hecho de violencia en la Facultad de Filosofía y Letras -UNAM (2019). [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco, Guerrero, México
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1623.pdf>
- Furlán, A., & Pasillas, V. (2019). El «Programa escuela segura» y la violencia en la escuela. [Ponencia]. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco, Guerrero, México.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178904373.pdf>
- Furlán, A., & Spitzer S. (Coords). (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. COMIE. <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Convivencia-disciplina-y-violencia-en-las-escuelas.pdf>
- Furlán, A., Prieto, T., & Ochoa, N. (Coords). (2024). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021*. COMIE

- Fuenmayor, J. (2014). Public Policy in Latin America in a Neoliberal Context: A critical Review of Approaches, Theories and Models. *Cinta de Moebio. Revista De Epistemología De Ciencias Sociales* 1(50), 39–52. <https://revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/32788>
- Galaviz, T. (2020). Enfoques disciplinarios e interdisciplinarios para el análisis y definición de la violencia. *Ánfora*, 28(50), 161-173. <https://doi.org/0000-0001-5464-7641>
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Gernika Gogoratuz. <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2020/05/RG06completo.pdf>
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratuz. <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2020/05/RG07completo-A4.pdf>
- Galtung, J. (2016). La violencia: Cultural, estructural y directa. Cuadernos de estrategia, 1(183), 147–168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797#:~:text=Este%20cap%C3%ADtulo%20introduce%20el%20concepto%20de%20%C2%ABviolencia%20cultural%C2%BB>
- Galtung, J. (2018). Violence, peace and peace research. *Organicom*, 15(28). <https://doi.org/10.11606/issn.2238-2593.organicom.2018.150546>
- García, D., & Rivera, S. (2019). Percepción de la violencia escolar en una escuela secundaria del estado de Chihuahua. [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco, Guerrero, México <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0665.pdf>
- García, J., Hernández, C., & Ávila, D. (2021). Prejuicios de género hacia estudiantado universitario homosexual de una universidad pública en Ciudad de México. *Praxis educativa*, 25(2), 1–28. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250208>
- Garzón, D., de la Cruz, M., & Nambo, J. (2021). Violencia escolar en estudiantes de nivel medio superior. *Inventio*. 17(41). <http://doi.org/10.30973/inventio/2021.17.41/6>
- Gluyas, R., Parga, R., Romero, M., & Rubio, J. (2015). Modelo de educación holística: Una propuesta para la formación del ser humano. *Actualidades Investigativas en Educación*. 15(3), 1-25. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44741347022>
- Gobierno de la República. (2014). Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia 2014-2018. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5343087

- Gobierno de la República. (2015a). Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia 2014-2018. Avances y Resultados. Gobierno de la República.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/262448/04pe_prevenccion_socialviolenciaL2015.pdf
- Gobierno de la República. (2015b). Informe Final de la Implementación del Plan de Acción de México 2017-2018. Gobierno de la República.
<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/643740/InformePlanAccion2017-2018.Mexico.pdf>
- Gómez, A. (2017). *Violencia Escolar y Brand Bullying en escuelas de Educación Media Superior de Colima*. [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1027.pdf>
- Gutiérrez, H. & Gutiérrez, H (2024). Desafíos de la Nueva Escuela Mexicana en la Educación Media Superior. En Jasso. V. & Villagrán. R. (Coords.) *Disertaciones entorno a la Nueva Escuela Mexicana en la Educación Media Superior*. 2024. Universidad Autónoma de Zacatecas (pp. 17-31).
https://www.researchgate.net/publication/380785255_Desafios_de_la_Nueva_Escuela_Mexicana_en_la_Educacion_Media_Superior
- Hernández, G. (2020). La política de seguridad en México entre 2012 y 2018. De la confrontación a la prevención del delito. *Espiral*, 77(27).
<https://doi.org/10.32870/eees.v27i77.7082>
- Hernández, J., Rodríguez, J., & Leyva, M. (2019). Efectos académicos de la inseguridad en el alumnado universitario. Las UAM Iztapalapa y Xochimilco en contraste. [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco, Guerrero, México
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0494.pdf>
- Hernández, L. (2013). *Mochila Segura: Un estudio exploratorio* [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional].
<http://200.23.113.51/pdf/29471.pdf>
- Hernández, M., García, M., López, J., González, P., López, M., & Salazar, J. (2021). Consumo de alcohol y violencia escolar en adolescentes escolarizados. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(3), 2856.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i3.494
- Herrera, S., Luna, R. Escobar, T., & Serrano, D. (2021). Vicisitudes de la labor docente en un contexto de violencia por el crimen organizado. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* 12 (22).
<https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.827>
- Hobbes, T. (2018). *Leviatán, o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. Fondo de Cultura Económica.

- Ibarra, M., González, A., & Rodríguez, G. Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 501-522.
<https://doi.org/10.6018/rie.546401>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2010). Manual de cartografía geoestadística.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2019). *En números, documentos de análisis y estadísticas. Patrones y tendencias de los homicidios en México*. INEGI.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/889463914686.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2020a). *Módulo sobre Ciberacoso (MOCIBA)*. INEGI.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/mociba/2020/doc/mociba2020_resultados.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2020b). Catálogo Único de Claves de Áreas Geoestadísticas Estatales, Municipales y Localidades. Página web <https://www.inegi.org.mx/app/ageeml/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2021). Censo de población y vivienda 2020. Comunicado de prensa Núm. 52/21.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodem/ResultCenso2020_Mor.pdf#:~:text=El%20INEGI%20da%20a%20conocer%20los%20resultados%20del,como%20de%20sus%20principales%20caracter%20ADsticas%20socioecon%20B3micas%20y%20culturales_
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2022). *Encuesta Nacional sobre discriminación (ENADIS)*. INEGI.
https://www.inegi.org.mx/programas/enadis/2022/#datos_abiertos
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2023). *Marco Geoestadístico 2023*. <https://www.inegi.org.mx/temas/mg/#descargas>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (s/f). *Escolaridad media de la población*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/panorama-educativo-de-mexico-isen/cs03a-escolaridad-media/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2013). *La educación media superior en México* (2^{da} ed.). INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D237.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2016). *Estudio sobre las intervenciones para abatir el abandono escolar en Educación Media Superior*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/abandono-escolar-en-ems-yo-no-abandono.pdf>

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2018). *La educación obligatoria en México*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I243.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2019). *Panorama Educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional Educación Básica y Media Superior*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>
- Instituto Nacional de Salud Pública. [INSP]. (2015). *Diagnóstico Participativo PRONAPRED Morelos 2015. Análisis descriptivo general*. INSP. <https://www.coneval.org.mx/sitios/SIEF/Documents/morelos-diagnosticopronapred-2015.pdf>
- Jiménez, J., & Estévez, E. (2017). School aggression in adolescence: Examining the role of individual, family and school variables. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17(1), 251-260. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijchp.2017.07.002>
- Lagarda, A, Vera, J., & De Gunther, L. (2021). Percepción de violencia escolar de docentes de primarias y su relación con la edad, antigüedad y permanencia docente. [Presentación de Memoria]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Puebla, Puebla, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2094.pdf>
- Lasswell, H. (1951). La orientación hacia las políticas. En Aguilar, L. (Coord.). *El Estudio de las Políticas Públicas*. (2000). (pp. 79–104). Porrúa.
- Lazo, C. (2011). Ausencia de un enfoque de derechos humanos en el programa escuela segura. *Centro de Justicia para la Paz y el Desarrollo (CEPAD)*, 23–31. <https://cepad.org.mx/wp-content/uploads/2020/03/2011-5-Ausencia-de-un-enfoque-de-derechos.pdf>
- Lehera, E. (2004). *Política y Políticas Públicas*. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/items/e77dfbfc-ea99-4cdb-90cd-c8280b645b8a>
- Ley Estatal para la Convivencia y Seguridad de la Comunidad Escolar, reformada, Periódico Oficial Tierra y Libertad, 4 de septiembre 2024 (México). <https://periodico.morelos.gob.mx/obtenerPDF/2024/6343.pdf>
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes [L.G.D.N.N.A], reformada, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 4 de diciembre de 2014 (México). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>
- Ley General de Educación [L.G.E.], reformada, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 30 de septiembre de 2019 (México). https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15131/4/images/ley_general_educacion_4t_02_2024.pdf

- Leyva, A., Fregoso, D., & Duarte, K. (2021). Monitoreo parental percibido, agresión escolar y su relación con la desconexión moral del ciberacoso en adolescente. [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Puebla, Puebla, México
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0318.pdf>
- Lima, E. (2019). La escuela y su relación con las familias de gays y lesbianas: Encuentros y desencuentros. [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco, Guerrero, México.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2318.pdf>
- Lindblom, C. (1980). *The policy-making process*. Prentice-Hall.
- Lipsky, M. (1980). *Street Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. Russell Sage Foundation.
- Lira, J., Sánchez, J., & Villamar, A. (2019). Percepción de la violencia en estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar de la UPN 097 Sur. [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco, Guerrero, México
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1766.pdf>
- López, E. (2019). Acoso escolar en una secundaria en la Ciudad de México. Experiencias de los docentes. [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco, Guerrero, México
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0031.pdf>
- Lucio, L., & Gómez, F. (2019). “No les di el privilegio de verme sufrir”; el cyberbullying y las formas de afrontamiento de estudiantes de preparatoria. [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco, Guerrero, México
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0838.pdf>
- Mcmahon, S., Martínez, A., Espelage, D., Reddy, A., Lane, K., Anderman, M., Reynolds, R, Jones, A., & Brown, V. (2022). Violence directed against teachers: results from a national survey. *Psychology in the Schools*, 51(7), 753-766.
<https://doi.org/10.1002/pits.21777>Digital Object Identifier (DOI)
- Majone, G. (2014). *Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de políticas*. Fondo de Cultura Económica.
- Maldonado, P. (2021). El impacto de la violencia social en el contexto escolar: experiencias del colectivo docente de nivel secundaria en la aplicación de la normativa. [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Puebla, Puebla, México.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2417.pdf>
- Mancha, G., & Acharya, A. (2022). Adolescentes víctimas de bullying y cyberbullying en el Área Metropolitana de Monterrey (AMM). *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 13(24).
<https://doi.org/10.32870/dse.v0i24.1025>

- Martínez, A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y cultura*, 1(46), 7–31.
<https://www.redalyc.org/journal/267/26748252001/movil/>
- Martínez, M., & de Ibarrola, M. (2021). Educación media superior obligatoria en México: Cobertura y calidad. *Perspectivas* 37 (1), 73–94.
<https://doi.org/10.29344/07171714.37.2490>
- Márquez, M., Campos, M., & García, M. (2023). La violencia intrafamiliar durante el confinamiento: experiencias de jóvenes de educación media superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*. 4(3), 928-942.
<https://doi.org/10.56712/latam.v4i3.1123>
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de la investigación cualitativa*. Gedisa
- Mazmanian, D., & Sabatier, P. (1981). Effective Policy Implementation. [Implementación efectiva de las políticas]. Lexington Books.
- Méndez, D., Martínez, L., & Ramos, J. (2019). Percepción de la violencia escolar en alumnos de jardín de niños. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(2), 1361–1369. <https://doi.org/10.33010/recie.v4i2.371>
- Mendoza, J. (2018). Situación y retos de la cobertura del sistema educativo nacional. *Perfiles Educativos*, 40(número especial), 11-52.
<https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2018-e-situacion-y-retos-de-la-cobertura-del-sistema-educativo-nacional.pdf>
- Meneses, M., & Pogliaghi, L. (2021). El impacto de la violencia en la experiencia de las y los estudiantes de la UNAM. [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Puebla, Puebla, México.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1652.pdf>
- Merino, M. (2014). *Políticas públicas: Ensayo sobre la intervención del Estado en la solución de problemas públicos*. CIDE
- Merino, M., & Cejudo, G. (2019). *Problemas, decisiones y soluciones*. Fondo de Cultura Económica.
- Milenio (2023, mayo 31). Alumno disparó en escuela de Edomex; habría querido matar a maestro de matemáticas. *Milenio*. <https://www.milenio.com/policia/alumno-secundaria-dispara-maestro-matematicas-edomex>
- Miranda, L. (2018). Abandono escolar en educación media superior: Conocimiento y aportaciones de política pública. *Sinéctica*, 51(1). <https://doi.org/1665-109X>
- Montoya, J., Tánori, J., & Vera, J. (2019). Nivel de percepción de violencia y victimización en relación con el clima escolar en primarias de Sonora. [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. . Acapulco, Guerrero, México
https://www.researchgate.net/publication/338701074_Nivel_de_percepcion_de_violencia_y_victimizacion_en_relacion_con_el_clima_escolar_en_primarias_de_Sonora

- Moore, M. (1998). *Gestión estratégica y creación de valor en el sector público*. Grupo Planeta
- Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Gedisa
- Nares, Y., Chaparro, A., Gómez, L., Gómez, R., Dorantes, D., Lazagorta, T., Ceballos, M., Espinosa, C., & Estrada, R. (2019). *Encuesta de Jóvenes en México 2019*. Fundación SM. <https://oji.fundacion-sm.org/nuestros-estudios/encuesta-mexicana-de-la-juventud/#:~:text=Se%20trata%20de%20una%20investigaci%C3%B3n%20cua%20ntitativa%2C%20realizada%20a,uso%20del%20tiempo%20libre%2C%20participaci%C3%B3n%20ciudadana%20y%20valores.>
- Nava, A. (2022). Las violencias escolares: Una mirada hacia el profesorado desde la paz integral. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 7(15). <https://doi.org/10.35600/25008870.2022.15.0226>
- Nussbaum, M. (2020). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano* (2ª ed.). Planeta.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. ONU. https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Organización de las Naciones Unidas [ONU], *Observación general N° 13 (2011) Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia* (pp.15). ONU. <https://www.unicef.org/chile/media/2691/file>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU], *Observación general N° 14 (2013) sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial* (artículo 3, párrafo 1). ONU. <https://www.refworld.org/es/ref/polilegal/crc/2013/es/95780>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020, noviembre 5). *Qué necesita saber acerca de la violencia y el acoso escolar*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articles/que-necesita-saber-acerca-de-la-violencia-y-el-acoso-escolar#:~:text=La%20violencia%20en%20el%20entorno%20escolar%20designa%20todas%20las%20formas,el%20acoso%20y%20el%20ciberacoso.>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021). *Violencia y acoso en entornos educativos. La experiencia de niños, niñas y jóvenes con discapacidad*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378061_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2023). *Safe to learn. What do teachers think and do about violence in schools?* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384319?posInSet=2&queryId=4b424d84-dca3-40ee-ac29-c7c57ec5caa9>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2024a, 5 de noviembre). *¿Qué es la violencia escolar?* UNESCO. <https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2024b, 6 de noviembre). *Violencia y acoso escolar: la UNESCO reclama una mejor protección de los estudiantes*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articles/violencia-y-acoso-escolar-la-unesco-reclama-una-mejor-proteccion-de-los-estudiantes#:~:text=A%20nivel%20mundial%2C%20el%2042,sexual%20o%20identidad%20de%20g%C3%A9nero>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2024c, 7 de noviembre). *Lo que hay que saber para erradicar la violencia en y mediante la educación*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articles/lo-que-hay-que-saber-para-erradicar-la-violencia-en-y-mediante-la-educacion>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. OMS. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/43431/9275324220_spa.pdf
- Organización Panamericana de Salud [OPS]. (2016). *INSPIRE Siete estrategias para poner fin a la violencia contra los niños y las niñas*. https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Child-Victims/Report_in_Spanish.pdf
- Ortega, J. (2020). ¿Cómo saturamos los datos? Una propuesta analítica “desde” y “para” la investigación cualitativa. *Interciencia*, 45(6), 293-299. https://www.researchgate.net/publication/342720176_COMO_SATURAMOS_LOS_DATOS_UNA_PROPUUESTA_ANALITICA_DESDE_Y_PARA_LA_INVESTIGACION_CUALITATIVA
- Ospina, D., & Mosquera, J. (2018). Rastros de violencia institucional: Retos para el gerente educativo como constructor de paz en la escuela. *Revista Colombiana de Educación*, 11(79), 203–222. <https://doi.org/https://doi.org/10.17227/rce.num79-7504>.
- O’Toole, L. (2017). Recomendaciones prácticas para la implementación de las políticas que involucran a múltiples actores: Una evaluación del campo. En Aguilar, L. *La implementación de las Políticas*. (4ª ed) (pp. 413–459). Porrúa.
- Palacios, A., Gamas, G., López, M. & Torres, J. (2020). Universidad y violencia de género: El caso de las universitarias de Guerrero, México. *Ciências Sociais Unisinos*, 56(2), 217–227. <https://doi.org/10.4013/csu.2020.56.2.09>
- Páramo, A. (2018, agosto 11). Durazo plantea reducir homicidios entre 30 y 50 por ciento en tres años. *Excelsior*. <https://www.excelsior.com.mx/nacional/durazo-plantear-reducir-homicidios-entre-30-y-50-por-ciento-en-tres-anos/1258061>

- Parsons, W. (2007). Políticas públicas: Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas. FLACSO-México.
- Pérez, G. (2017). Manifestaciones y factores de la violencia en el escenario escolar. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 19 (2), 237-259. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6219232>
- Piret, A., Nizet, J. y Bourgeois, É. (1996). L'analyse structurale. *Un méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. Universidad de Boeck.
- Pogliaghi, L., & Di Napoli, P. (2019). Hablar mal de otra persona: Eje de conflictos entre jóvenes estudiantes en el espacio escolar. [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Puebla, Puebla, México
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2475.pdf>
- Presidencia del República. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.gob.mx/conamer/documentos/plan-nacional-de-desarrollo-2007-2012>
- Presidencia del República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Diario Oficial de la Federación.
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013#gsc.tab=0
- Presidencia del República. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Diario Oficial de la Federación. Diario Oficial de la Federación.
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0
- Pressman, J., & Wildavsky, A. (1973). *Implemetation*. Berkeley University Press.
- Prieto, Q., & Carrillo, N. (2017). *La violencia escolar como objeto de investigación educativa. Análisis: revista colombiana de humanidades* 49(91), 281-300.
<https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2017.0091.01>
- Proceso. (2020, enero 20). El Episcopado mexicano se opone al operativo Mochila Segura. *Proceso*. <https://www.proceso.com.mx/nacional/2020/1/14/el-episcopado-mexicano-se-opone-al-operativo-mochila-segura-237073.html>
- Programa Nacional de Protección de niñas, niños y adolescentes 2019-2018 [PRONAPINNA]. (2017). PRONAPINNA.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/331413/PRONAPINNA_.pdf
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2016). *Informe sobre Desarrollo Humano 2019*.
<https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdr2019es.pdf>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2024). *Informe Anual del PNUD 2019*. PNUD. <https://www.undp.org/es/publicaciones/informe-anual-del-pnud-2019>

- Quivy, R., y Campenhoudt, L. (2009). *Manual de investigación en ciencias sociales*. Limusa
- Ramos, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmerica*, 9(3).
<https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>.
- Reichertz, J. (2014). Induction, Deduction, Abduction. En Flick, U. (Coord.), *Qualitative Data Analysis* (p.123-135). SAGE.
- Rodney, Y., Bulgado, D., Estevez, Y., Llivina, M., & Disla, P. (2020). *La violencia como fenómeno social*. EDUVARONA. Universitaria Pedagógica Varona.
<https://rc.upr.edu.cu/jspui/bitstream/DICT/3877/1/Folleto%201%20La%20Violencia%20como%20fen%c3%b3meno%20social%20-%20WEB.pdf>
- Rodríguez, M. (2008). Análisis estructural de contenidos: Herramientas básicas para su comprensión y uso. *Revista Perspectivas* (19), 217-241.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8229475.pdf>
- Romero, A., & Prieto, T. (2021). Violencia online en jóvenes de un bachillerato de México. *Revista Espacios*, 42(3). <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42v03p04>
- Romero, M. (2023). Manifestaciones de las violencias en estudiantes de la Universidad Autónoma Indígena de México. *Yachay-Revista Científico Cultural*, 12(1), 11–19. <https://doi.org/10.36881/yachay.v12i1.669>
- Rosas, R., León, M. & Ortega, A. (2016). La Violencia de Género en las escuelas secundarias y preparatorias del sur del estado de Guanajuato. *Ra Ximhai*, 12(1), 145-159. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146696009>
- Roulston, K. (2014). Analysing Interviews. En Flick, U. (Coord.), *Qualitative Data Analysis* (p.295-312). SAGE.
- Ruíz, R., Ruíz, D., & Ruíz, F. (2019). La relación bullying-deserción escolar en bachilleratos rurales. [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Puebla, Puebla, México.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0348.pdf>
- Sandoval, J., De Gante, A., Gómez, M., & López, R. (2022). Estrategias de afrontamiento del ciberbullying en estudiantes de secundaria pública y privada. *Diálogos sobre educación*, 13(24). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i24.1044>
- Sánchez, L., Pérez, J., & Rodríguez, J. (2019). Evidencias de validez de constructo de la Escala del Rol del Estudiante en el Ciclo de la Violencia Escolar (ERECVE). [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Puebla, Puebla, México
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3154.pdf>
- Sánchez, R. (2023). Dispositivo de intervención para promover la convivencia en el plantel de Tláhuac del IEMS. *Revista de Investigaciones en educación*, 20(0)
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9645760>

- Sapién, L., Ledezma, P., & Ramos, J. (2019). Percepción de la violencia escolar en el último ciclo de educación primaria. *RECIE. Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa*, 4(2), 1349–1360.
<https://doi.org/10.33010/recie.v4i2.369>
- Saucedo, R., & Guzmán, G. (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: Tendencias, tensiones y desafíos. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 12(24). <https://doi.org/10.28965/2018-024-08>
- Secretaría de Bienestar. (2021). *Nota Metodológica sobre la Determinación de las Zonas de Atención Prioritaria 2021*.
https://www.finanzastlax.gob.mx/documentosSPF/portada/desarrollo_social/2021/Nota%20Metodol%c3%b3gica%20ZAP%202021.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2008, diciembre 31). ACUERDO número 476 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Escuela Segura. *Diario Oficial de la Federación*.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5076675&fecha=31/12/2008#gsc.tab=0
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2013, diciembre 13). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Diario Oficial de la Federación*.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5326569&fecha=13/12/2013
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2015, julio 10). *Subsecretaría de Educación Media Superior SEMS. Alianzas Vigentes 2015*.
<https://www.gob.mx/inea/es/documentos/subsecretaria-de-educacion-media-superior-sems>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2016, febrero 12). *Violencia en las escuelas*.
<https://www.gob.mx/justiciacotidiana/articulos/violencia-en-las-escuelas?idiom=es>
- Secretaría de Educación Pública. [SEP]. (2017, enero 01). *Oferta educativa educación media superior. Gobierno de México*. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/oferta-educativa-educacion-media-superior>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2020, julio 06). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024. Diario Oficial de la Federación*.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_n_2020-2024.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023). *Atlas de los servicios educativos. Representación cartográfica del acceso y prestación de los servicios Educativos en México*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa.
https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/Atlas_estados/morelos.pdf

- Secretaría de Gobernación [SEGOB]. (2015). Estrategia de Intervención en el Ámbito Escolar. Escuelas de paz. SEGOB.
https://generaconocimiento.segob.gob.mx/sites/default/files/document/digital_library/131/20191024-082estrategia-escuelas-de-paz.pdf
- Secretaría de Gobernación [SEGOB]. (2018). Evaluación de Consistencia y Resultados realizada al Programa Presupuestario U006 Programa Nacional de Prevención del Delito. SEGOB. <https://www.gob.mx/segob/documentos/evaluacion-de-consistencia-y-resultados-realizada-al-programa-presupuestario-u006-programa-nacional-de-prevencion-del-delito>
- Secretaría de Salud Pública [SSA]. (2008). *Programa Sectorial de Salud 2007-2012*. Diario Oficial de la Federación.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5028687&fecha=17/01/2008#gsc.tab=0
- Secretaría de Salud Pública [SSA]. (2014). *Encuesta Nacional del Consumo de Drogas, en Estudiantes [ENCODE] 2014*. SSA.
http://omextad.salud.gob.mx/contenidos/vigilancia/Morelos/HR_Morelos.pdf
- Secretaría de Seguridad Pública [SSP]. (2007). *Programa Sectorial de Seguridad Pública 2007-2012*. Diario Oficial de la Federación.
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5029039&fecha=28/01/2008#gsc.tab=0
- Serranía, M. (2019). Consideraciones sobre la violencia simbólica en la práctica del docente universitario. [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco, Guerrero, México
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1837.pdf>
- Serrano, C., Morales, T., & Mendoza, B. (2021). Ciberacoso en jóvenes de bachillerato: ¿quiénes participan más, los hombres o las mujeres? *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 12(1).
https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1373
- Serrano, M. (2019). La estrategia de seguridad de AMLO. ¿De la pacificación a la militarización? *Revista IUS*, 13(44).
<https://doi.org/10.35487/rius.v13i44.2019.615>
- Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes [SIPINNA] (2017). *Alianza Global para Poner Fin a la Violencia contra las Niñas, Niños y Adolescentes. Resumen*. SIPINNA.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/253932/Brochure_Alianza_End_Violence_310717a.pdf
- Subirats, J. (1994). *Análisis de políticas públicas y eficacia de la administración*. Ministerio para las Administraciones Públicas.
<https://www.ucipfg.com/Repositorio/MGTS/MGTS14/MGTSV-05/semana1/Subirats.pdf>

- Subirats, J. (2001). El análisis de las políticas públicas. *Debate de Políticas Públicas y Sociedad Civil*, 15 (3), 259-264. [https://doi.org/10.1016/S0213-9111\(01\)71557-9](https://doi.org/10.1016/S0213-9111(01)71557-9)
- Subirats, J. (2013). Internet y participación política ¿nueva política?, ¿nuevos actores? *Revista de Ciencias Sociales*, 26(33), 55-72.
<https://www.redalyc.org/pdf/4536/453644794004.pdf>
- Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C., & Varone, F. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Grupo Planeta.
- Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS] (2019). *Programa Construye-T 2014-2018. Fortalecer las capacidades de la escuela para promover el desarrollo integral de los jóvenes*. SEMS.
https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/programa_construye_t_2014_-_2018.pdf
- Sumano, J. (2023). Gobernanza de la prevención social de la violencia y la delincuencia: el caso de Nuevo León. *Gestión y Política Pública* 31(1), 159-185.
<https://doi.org/10.29265/gypv.v31i1.1016>
- Suprema Corte de Justicia de la Nación [SCJN]. (2022). Seguridad en las escuelas. Las comunidades educativas pueden operar programas de diseño consensual y no obligatorios para asegurar la protección de los educandos que incluyan, entre otras medidas, la revisión de sus pertenencias. *Semanario Judicial de la Federación*. <https://sjf2.scjn.gob.mx/detalle/tesis/2024148>
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tello, N. & Ornelas, A. (2015). La violencia escolar, algo más que golpes e insultos entre buenos y malos. En Tello, N. & Furlán, A. (Coords). *Violencia escolar: aportes para su comprensión de su complejidad*. (pp. 77-104). UNAM.
https://www.researchgate.net/publication/351448435_La_violencia_escolar_algo_mas_que_golpes_e_insultos_entre_buenos_y_malos_Un_acercamiento_desde_lo_social
- Tizoc, J. & Ruíz, E. (2021). El impacto del programa Construye-T en el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación media superior. En Zavala, G., Vázquez, G. Durón, R. & Cota, V. (Coords). *Temas selectos de psicología y educación* (pp.48-58). Qartuppi.
<https://play.google.com/books/reader?id=HzY1EAAQBAJ&pg=GBS.PA8&hl=es>
- Treviño, D., & González, M. (2023). Variables orientadas a la prevención de la violencia contra las mujeres en bachillerato. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(26).
<https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1493>

- Trucco, D., & Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL].
<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/a4a9a2cc-c1a3-4931-a729-e0106c42e85a/content>
- Vallejos, C. (2021). Una mirada distinta del acoso escolar en la escuela secundaria. [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Puebla, Puebla, México.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0515.pdf>
- Van Meter, D. & Van Horn, C. (1975). The Policy Implementation Process: A conceptual Framework. *Administration and Society*, 6(4), 445–488.
<https://doi.org/10.1177/009539977500600404>
- Vargas, E. (2023). Violencia y Poder. La otra inserción a la enseñanza del profesorado novel de educación primaria. saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 8(1), 1–17. <https://doi.org/10.48162/rev.36.087>
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis, I. (Coord.), *Estrategias para la investigación cualitativa* (p. 23-64). Gedisa.
- Velázquez, L. (2021). Violencia sexual en línea. Incidencia y experiencia en estudiantes de preparatoria. [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Puebla, Puebla, México
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0014.pdf>
- Velderrain, M., Rábago, L., & Tánori, J. (2021). Disposición a intervenir del docente en situaciones de acoso en escuelas secundarias: Evaluación de la implementación del PNCE en Cd. Obregón. [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Puebla, Puebla, México.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1634.pdf>
- Weber, M. (2021). *El político y el científico* (Vol. 1). Alianza Editorial, S. A.
- Whitehead, A. N. (1925). *Religion and science*. The Atlantic.
- World Conference on Research Integrity. (2010). *Declaración de Singapur sobre la integridad en la investigación*.
<https://www.conicyt.cl/fondap/files/2014/12/DECLARACI%C3%93N-SINGAPUR.pdf>
- Yin, R. (2018). *Case study research and applications: Design and Methods* (6ª ed). SAGE.
- Zepeda, A. (2022). Entre el riesgo y la violencia, las fronteras del norte de México y otras ciudades no fronterizas. En L. Herrera & J. Ruíz. (Cord.). *Acercando las fronteras desde las ciencias sociales. Experiencias y problemáticas en la Frontera norte y el suroeste de México*. 2022. (pp.41-70). Universidad de Tijuana.

- Zepeda, R. (2018). Siete tesis explicativas sobre el aumento de la violencia en México. *Política y gobierno*, 25(1), 185–211.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/pyg/v25n1/1665-2037-pyg-25-01-185.pdf>
- Zurita, U. (2012). Las escuelas mexicanas y la legislación sobre la convivencia, la seguridad y la violencia escolar. *Educación y Territorio*, 2(1).
<https://revista.jdc.edu.co/reYTE/article/view/411>
- Zurita, U. (2014). El programa escuela segura. Balance de una gestión. En: Zavaleta, B. Treviño, M y Jiménez, O. (Coords.). Elementos conceptuales y metodológicos para el estudio de la violencia en las escuelas (pp. 105-127). Universidad Veracruzana.

Anexos

Anexo A. Guion de preguntas para entrevista

Tabla 12

Guion de preguntas

Variable	Dimensión	Objetivos operativos	Preguntas
Generalidades	1- Datos generales	1.1 Conocer el contexto del entrevistado	1. ¿Podría contarme un poco acerca del plantel y de su trayectoria dentro del mismo?
	2. Políticas, programas y estrategias implementadas	2.1- Identificar que políticas, programas o estrategias en materia de violencia escolar se implementaron en el periodo 2019-2024	2. ¿Cuáles acciones se llevaron a cabo en el periodo 2019-2024 para atender la violencia escolar? En caso de existir más de una actividad preguntar ¿Cuál considera que tuvo mayores resultados y por qué?
		2.2 - Identificar en que año se implementaron	3. ¿Esta acción (o programa) se realizó a nivel federal, estatal o únicamente en este plantel?
		2.3- Conocer cuál fue su duración y alcance	4. ¿Continúa vigente?
		3.1 Conocer el grado de conocimiento de la normativa que tienen los maestros y directivos	5. ¿El plantel cuenta con normas, reglamentos o lineamientos para prevenir y atender la violencia escolar?
	3. Marco Normativo	3.2 Identificar qué aspectos destacan de la normativa	6. ¿Qué conoce sobre estos documentos?
3.3 Conocer de qué manera le dan cumplimiento		7. ¿Qué partes o disposiciones de la normativa considera que son útiles para abordar la violencia escolar?	
Implementación de políticas públicas			8. ¿Qué acciones o medidas concretas se han llevado a cabo en esta institución para dar cumplimiento a lo establecido en la normativa?
		4.- Recursos	4.1 Conocer con cuáles recursos financieros, cognoscitivos, legales y políticos cuenta la organización

Variable	Dimensión	Objetivos operativos	Preguntas
			10. ¿Con cuáles recursos contaban? En caso de no contar con los recursos preguntar ¿Qué acciones realizaron para obtener esos recursos? Si fueron solicitados preguntar ¿su solicitud fue atendida con rapidez? 11. ¿Quiénes fueron los encargados de poner en marcha el programa? 12. ¿Fue necesario participar en una capacitación previa para desarrollar el programa? Si la respuesta es afirmativa preguntar ¿Que dependencia u organismo se las impartió? 13. ¿Qué elementos facilitaron la realización de estas actividades? 14. ¿Tuvieron alguna dificultad para llevarlo a cabo? ¿De qué manera las superaron?
			15. ¿Qué mecanismos/canales utilizaron para comunicar las actividades a realizar tanto a los maestros como a los alumnos?
	5.- Comunicación entre las organizaciones y las actividades para obligar a la acción	5.1 Conocer los mecanismos de divulgación de la normativa y del programa o política pública 5.2 Conocer como fue la comunicación entre organizaciones y entre los actores	16. ¿De qué manera registran las actividades realizadas? 17. ¿En esta actividad o programa participa otra institución o dependencia gubernamental? 18. ¿Qué canales o mecanismos utilizaron para comunicarse con ellas? 19. ¿De qué manera comunicaron los resultados obtenidos?

Variable	Dimensión	Objetivos operativos	Preguntas
			20. ¿Durante este proceso en algún momento tuvieron alguna dificultad para comunicarse? En caso de ser afirmativo preguntar ¿Como lo solucionaron? Si no tuvieron ninguna dificultad preguntar ¿Qué elementos permitieron que la comunicación se realizara de manera efectiva? 21. ¿Como mantienen la comunicación con las asociaciones de padres de familia?
		6.1 Conocer el tamaño del personal involucrado en la implementación de las políticas	22. ¿Qué mecanismos/canales se han utilizado para difundir la normativa entre el personal docente y directivo?
		6.2 identificar la estructura jerárquica en el proceso de implementación	23. ¿Considera que el personal docente y administrativo fue suficiente para desarrollar las actividades para abordar la violencia escolar de manera efectiva?
		6.3 identificar los recursos políticos con los que cuenta la organización	24. ¿Qué nivel de autonomía tuvieron los docentes y directivos para desarrollar el programa en la institución?
		6.4 Conocer las fortalezas organizacionales	
		6.5 Conocer los nexos formales o informales con la elaboración de políticas	25. ¿De qué manera contribuyó el apoyo de las autoridades educativas locales o estatales para poner en marcha el programa?
6.- Características del plantel			26. ¿Qué papel desempeñaron las asociaciones de los padres de familia en el desarrollo del programa? 27. ¿Qué elementos organizacionales considera que favorecieron el desarrollo del programa? 28. ¿Participaron en la elaboración del programa para atender la violencia escolar?

Variable	Dimensión	Objetivos operativos	Preguntas
	7.- Condiciones Económicas, Sociales y políticas	7.1 Conocer la percepción de los padres de familia y la comunidad educativa sobre los programas implementados	29. ¿Recibieron algún tipo de comentario parte de las autoridades educativas, de los alumnos, o de la asociación de padres de familia, a favor o en contra del programa que desarrollaron en el plantel?
		7.2 Identificar los grupos de interés y sus posturas a favor o en contra del programa	30. ¿Desde su perspectiva considera que contaron con el respaldo de las autoridades educativas superiores, para llevar a cabo el programa o existió alguna oposición? 31. ¿Los estudiantes se mostraron dispuestos a participar en las actividades?
	8.-Actitud de los implementadores	8.1 Conocer el nivel de compromiso de los implementadores	32. ¿Los maestros se mostraron dispuestos a participar? En caso de encontrar resistencias preguntar ¿Cómo las superaron?
		8.2 Identificar los casos de resistencia del personal	33. ¿Algunos maestros evadieron la realización de estas actividades?
		8.3 identificar casos de evasión de responsabilidades	34. ¿Qué mecanismos de monitoreo y supervisión utilizaron para vigilar el cumplimiento adecuado de las actividades realizadas?
Violencia Escolar	Violencia	9.1 Identificar que expresiones de violencia directa ocurren en el plantel	35. ¿Cómo percibe el ambiente cuestiones de violencia en los planteles públicos?
		9.2 Identificar que actores sufren esta violencia	36. ¿Qué tipo de violencia se ha presentado en el plantel?
			37. ¿Hubo algún caso de violencia que considere emblemático sucedido dentro del plantel?
Preguntas de cierre			38. ¿Considera que el resultado fue exitoso?
			39. ¿Tiene alguna recomendación para programas futuros?

Nota: Elaboración propia

Anexo B. Pilotaje

Se llevaron a cabo los primeros avances en la recolección de datos de uno de los planteles de un subsistema estatal, ubicado en la zona urbana y dentro de un polígono de atención prioritaria del estado de Morelos. La matrícula inicial para el ciclo escolar 2023-2024, de dicho plantel, fue de 2,178 alumnos.

Como acercamiento inicial, se entrevistó a un docente de matemáticas de uno de los planteles del Colegio de Bachilleres. El profesor cuenta con diez años de experiencia tanto en planteles públicos como privados. Asimismo, ha colaborado con la dirección General del subsistema, como capacitador de docentes en el área de ciencias y en la organización de diversos concursos de conocimiento internos y externos.

La entrevista piloto tuvo como objetivos:

Explorar la pertinencia y claridad de las preguntas propuestas (ver anexo A) para:

- a) Mantener una conversación
- b) Obtener información relevante en torno a la violencia escolar en sus diferentes manifestaciones
- c) Identificar los factores que favorecen la implementación de políticas públicas para su atención.

Identificar ajustes o preguntas adicionales que contribuyan a profundizar en la información que comparten los entrevistados

Evaluar la duración aproximada de las entrevistas, con el propósito de planificar el trabajo de campo y la recolección de datos en los planteles seleccionados.

Detectar las posibles dificultades o limitaciones durante la realización de la entrevista, con el fin de tomar las medidas correspondientes para futuras aplicaciones.

Previo a la entrevista se le explicó la dinámica al participante y se le hizo entrega del consentimiento informado, el cual se muestra en la figura 20.

Figura 20

Consentimiento informado firmado por el participante de la entrevista piloto

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
"Evolución Mediante la Educación"

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTAS PARA PARTICIPANTES

Estimado/a participante:

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por la **Mtra. Dulcecita Monzerrat Ramos González**, estudiante de doctorado en educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, asesorada por el doctor **José Francisco Alanís Jiménez**. La investigación, denominada **"Gestión de la violencia escolar en instituciones públicas de nivel medio superior en el estado de Morelos"**, tiene como propósito *Analizar las acciones realizadas en la gestión de la violencia escolar en educación media superior en el estado de Morelos para proporcionar elementos y evidencias que contribuyan en la toma de decisiones.*

Se le ha contactado a usted en calidad de informante. Si usted accede a participar en esta entrevista, se le solicitará responder diversas preguntas sobre el tema antes mencionado. La información obtenida será únicamente utilizada para fines académicos. A fin de poder registrar apropiadamente la información, se solicita su autorización para grabar la conversación. La grabación y las notas de las entrevistas serán almacenadas únicamente por la investigadora, y solamente ella y su asesor tendrán acceso a la misma. Su nombre y el de la institución donde labora no se mencionarán en la investigación, se utilizarán códigos para diferenciarlos y mantener la confidencialidad.

Su participación en la investigación es completamente voluntaria. Usted puede interrumpir la misma en cualquier momento, sin que ello genere ningún perjuicio. Además, si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente, a fin de clarificarla oportunamente.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico dulcecita.ramos@uaem.edu.mx

Yo, [Firma], doy mi consentimiento para participar en el estudio y autorizo que mi información se utilice en este.

Finalmente, entiendo que recibiré una copia de este protocolo de consentimiento informado.

Nombre completo del (de la) participante _____ Firma [Firma] Fecha 13/06/2024

Correo electrónico del participante: [Firma]

UAEM
RECTORÍA
2023 - 2029

Universidad 1001 del Camión, Cuernavaca Morelos, México, C.P. 62209, Edificio #28. Tel. (777) 329 70 50, 329 70 00 ext. 7050. ice@uaem.mx www.uaem.mx

Nota: Elaboración propia

Pertinencia de las Preguntas

La entrevista mantuvo un formato abierto y conversacional. Durante el encuentro, el entrevistado fue desarrollando los temas y únicamente se realizaron preguntas de seguimiento. Sin embargo, aunque no se plantearon de manera explícita todas las interrogaciones propuestas en el guion, algunas de ellas fueron respondidas indirectamente. Las cuestiones que se plantearon directamente fueron las siguientes:

1. ¿Podría contarme un poco acerca de su trayectoria en este plantel y su trayectoria dentro del mismo?
2. ¿Cómo percibe el ambiente cuestiones de violencia en los planteles públicos?
3. ¿Qué tipo de violencia se ha presentado en el plantel?
4. ¿Hubo algún caso de violencia que considere emblemático sucedido dentro del plantel?
8. ¿El plantel cuenta con normas, reglamentos o lineamientos para prevenir y atender la violencia escolar?
19. ¿Qué mecanismos/canales se han utilizado para difundir la normativa entre el personal docente y directivo?

Otras preguntas, aunque se abordaron de manera directa fue necesario cambiar la redacción para que se alinearan al discurso y a la narrativa del entrevistado. De este modo, se logró mantener una conversación fluida y se obtuvo información relevante para los propósitos que guían la presente investigación. Las preguntas que se ajustaron para este fin fueron las siguientes: 5,6,15,20,22,33,35,36, 39 y 40. En la tabla 13 se muestran las preguntas originales y el cambio realizado.

Tabla 13*Preguntas modificadas*

Pregunta original	Pregunta modificada
5. ¿Cuáles acciones se llevaron a cabo en el periodo 2019-2024 para atender la violencia escolar?	¿Le ha tocado participar en algún programa en las instituciones en dónde ha trabajado durante el periodo 2018-2024?
6. ¿Esta acción (o programa) se realizó a nivel federal, estatal o únicamente en este plantel?	Este tipo de estrategias ¿las realizó un plantel o se llevaron a cabo en todos por sugerencia de la SEP?
15. ¿Fue necesario participar en una capacitación previa para desarrollar el programa?	¿Para desarrollar estas estrategias les dieron una capacitación previa que les ayudara a manejar este tipo de situaciones?
20. ¿Qué mecanismos/canales utilizaron para comunicar las actividades a realizar tanto a los maestros como a los alumnos?	¿Cómo les transmiten esta información a ustedes como maestros para que continúan fomentado la disciplina?
22. ¿En esta actividad o programa participa otra institución o dependencia gubernamental? ¿Qué canales o mecanismos utilizaron para comunicarse con ellas?	¿De qué manera lo contactan para que de una capacitación?
33. ¿Recibieron algún tipo de comentario parte de las autoridades educativas, de los alumnos, o de la asociación de padres de familia, a favor o en contra del programa que desarrollaron en el plantel?	¿Han tenido algún problema con los padres de familia por las medidas implementadas?
35. ¿Los estudiantes se mostraron dispuestos a participar en las actividades?	¿Cómo lo tomaron los alumnos?
36. ¿Los maestros se mostraron dispuestos a participar?	Y los maestros ¿Cómo sumieron estos cursos impartidos?
39. ¿Considera que el resultado fue exitoso?	¿Desde su perspectiva ha dado buenos resultados trabaja de esta manera?
40. ¿Tiene alguna recomendación para programas futuros?	Si tuviera la oportunidad de participar en el diseño de un programa para atender la violencia escolar ¿Qué recomendaciones daría?

Nota: Elaboración propia

Por otra parte, algunas preguntas no se realizaron por tres motivos principales:

- 1) Porque el entrevistado las respondió en su discurso
- 2) Porque el entrevistado desconocía el tema
- 3) Por descuido por parte de la investigadora

En el primer caso, las preguntas que se respondieron de manera indirecta fueron la 16 que hace referencia a la dependencia que imparte las capacitaciones y la 31 que aborda el tema de los elementos organizacionales que favorecen la implementación de programas.

Los cuestionamientos 9, 10 y 21 no se realizaron porque indagan sobre aspectos de la normativa y sobre los mecanismos de evaluación. El entrevistado reconoció, que en ocasiones no revisa la normativa, carecen de espacios que les permitan profundizar en estos lineamientos y no existe un seguimiento de las acciones que realizan. Del mismo modo, se omitieron los cuestionamientos: 12, 13, 14, 23, 29, 30 y 32 porque no se mencionó explícitamente algún programa, estrategia o política pública implementada durante el periodo 2018-2024. A partir de la pregunta 24 a la 28 y la 30, no se realizaron por descuido por parte de la investigadora. Si bien se contaba el guion de preguntas impreso, la falta de experiencia en este tipo de interacciones provocó que estas interrogantes se omitieran involuntariamente en el transcurso de la entrevista.

Con la finalidad de profundizar en la información que compartió el entrevistado se realizaron otras preguntas que no fueron consideradas previamente. A partir de estas se exploraron los temas de manifestaciones de violencia y los recursos con los que cuenta la institución. Además, se incluyeron preguntas de seguimiento que permitieron que el entrevistado hablara del Colegio de Bachilleres y no solo de las instituciones del sector privado (ver tabla 14).

Tabla 14*Preguntas adicionales*

Tema	Preguntas
Violencia	a) Además del salón ¿le ha tocado ver alguna situación de violencia en otros espacios comunes?
	b) ¿Algún maestro se encuentra ahí normalmente o quién? (Esta pregunta se realizó porque el docente menciona que siempre hay alguien que detiene el conflicto)
	c) ¿Podría darme un ejemplo de cómo han manejado una situación conflictiva?
	d) ¿Alguna vez recibió un insulto por parte de los alumnos?
	e) Durante su clase ha destinado tiempo para hablar sobre estos temas (respeto y manejo del conflicto)
	f) ¿Se ha presentado casos de violencia a causa de la infraestructura del plantel?
Recursos	g) ¿Cómo se inscriben los maestros a las capacitaciones?
	h) ¿Las capacitaciones solo son presenciales?
	i) ¿El Colegio de Bachilleres ha involucrado en algún curso a los padres de familia?
De seguimiento	j) Por ejemplo ¿Cómo es en el colegio de Bachilleres?
	k) En el Colegio de Bachilleres ¿habló con los alumnos como lo hizo en las otras instituciones?
	l) ¿Percibe diferencias entre los alumnos de bachilleres con respecto a los alumnos de otras instituciones educativas en las que ha trabajado?

Nota: Elaboración propia

En cuanto a la claridad de las preguntas, el entrevistado, en general, no tuvo presentó inconvenientes para responder para responder. No obstante, enfrentó dificultades al abordar las preguntas adicionales b) y f), debido a que no fueron formuladas de manera adecuada.

Duración

La entrevista tuvo una duración de 30 min, sin embargo, es posible que algunas entrevistas sean más extensas que otras. Esto dependerá de la información que el

entrevistado esté dispuesto a compartir y en la profundización de esta. Para futuras entrevistas se considerará un tiempo aproximado entre 45 y 90 minutos.

Si la entrevista excede los 90 minutos se solicitará un segundo encuentro. Esta medida tiene el propósito de evitar el cansancio del entrevistado y garantizar la calidad de las respuestas. Sin embargo, si por cuestiones de la agenda del entrevistado no es posible sostener otra reunión, se continuará con la entrevista procurando realizar las preguntas de manera clara y concisa para evitar divagaciones.

Dificultades y limitaciones

La principal dificultad radicó en orientar amablemente al docente para que se refiriera específicamente al Colegio de Bachilleres, ya que desde el inicio de la entrevista se centró en compartir su experiencia en los planteles del sector privado. Después de unos minutos, surgió la oportunidad de preguntar específicamente sobre el plantel de interés. A partir de ese momento, las preguntas se plantearon principalmente desde su rol como capacitador y no como docente, lo cual facilitó sus respuestas. Es posible que el docente no se sintiera cómodo compartiendo información del plantel donde labora, pero al adoptar una perspectiva más amplia como capacitador, consiguió expresarse con mayor libertad.

Otra dificultad encontrada, fue la necesidad de construir preguntas adicionales al momento de la entrevista. Dos de estas preguntas no se formularon de manera adecuada, provocando que el entrevistado experimentara dificultades para responder. Este aspecto es importante superarlo para mejorar la calidad y efectividad de futuras entrevistas.

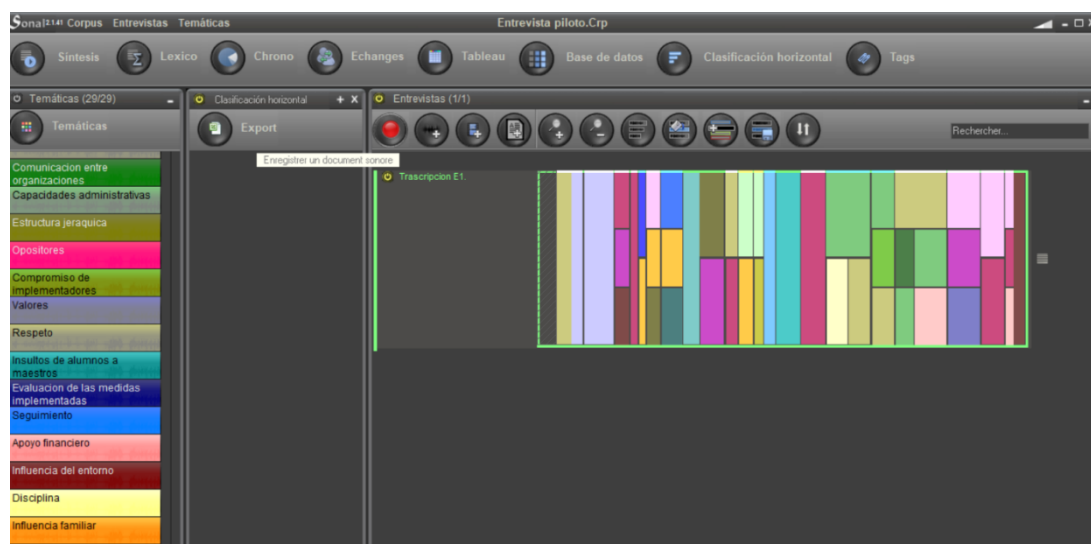
Hallazgos Principales

Para analizar la pertinencia de las preguntas en torno a los objetivos que persigue esta investigación, se realizó un análisis de la transcripción de la entrevista utilizando el software Sonal.

A medida que se identificaban segmentos de texto relevantes para los objetivos de la investigación, se les asignaba un código. Se identificaron 25 códigos:

1. Insultos entre pares
2. Insultos entre padres de familia

3. Daños al inmueble
4. Indiferencia
5. Patrones culturales
6. Sanciones
7. Estrategias implementadas
8. Conocimiento de la normativa
9. Capacitaciones
10. Divulgación de la normativa
11. Comunicación entre actores
12. Comunicación entre organizaciones
13. Capacidades administrativas
14. Estructura jerárquica
15. opositores,
16. Compromiso de implementadores,
17. Respeto
18. Insultos de alumnos a maestros
19. Evaluación de las
20. medidas implementadas
21. Seguimiento
22. Recursos financieros
23. Disciplina
24. Coordinación entre autoridades educativa

Figura 21*Interfaz del software Sonal**Nota:* Elaboración propia

Esta visualización facilitó la identificación de patrones y la relación entre los diferentes códigos. Por ejemplo, los códigos de “Conocimiento de la normativa” (representado con el color azul) se asocian con el código de “Sanciones” (ver Figura 22).

Figura 22*Frecuencia de códigos**Nota:* Elaboración propia

Después de identificar los códigos, se procedió a vincularlos con categorías relacionadas con las dimensiones del marco teórico (tabla 15).

Tabla 15

Categorías y códigos

Variable	Dimensión	Categoría	Código
Implementación de políticas	Políticas, programas y estrategias	Implementación, seguimiento y evaluación de políticas, programas y estrategias	Estrategias implementadas
			Seguimiento
	Marcos normativos	Normatividad y sanciones	Conocimiento de la normativa
			Divulgación de la normativa
	Recursos	Recursos institucionales	Sanciones
	Comunicación	Comunicación y coordinación	Capacitaciones
			Recursos financieros
	Características del plantel	Estructura y capacidades organizacionales	Comunicación entre actores
			Comunicación entre organizaciones
			Coordinación entre autoridades educativas
			Capacidades administrativas
			Estructura jerárquica
			Disciplina

Variable	Dimensión	Categoría	Código
			Involucramiento de los padres de familia
	Actitud de los implementadores	Disposición y compromiso	Compromiso de los implementadores
Violencia Escolar	Violencia Directa	Expresiones de violencia directa	Insultos entre pares Insultos entre padres de familia Daños al inmueble Insultos de alumnos a maestros
	Violencia Cultural	Factores socioculturales que legitiman la violencia	Indiferencia Patrones Culturales
	Cultura de paz	Valores y prácticas para la convivencia pacífica	Valores Respeto

Nota: Elaboración propia

A continuación, se presentan los principales hallazgos para cada una de ellas:

- a) Implementación, seguimiento y evaluación de políticas, programas y estrategias

Durante la entrevista, no se mencionó la implementación de una política o un programa público en específico, orientado a atender la violencia escolar en el periodo 2018-2024. En lugar de ello, se refirió a estrategias generales empleadas, tales como: Canalizar a los alumnos con las autoridades educativas y con sus padres cuando surge un conflicto:

En las instituciones en donde he trabajado me ha tocado ver que han implementado estrategias para atender de manera oportuna cualquier tipo de violencia, los canalizan con sus papás y ven la manera de llegar a una solución antes de que sea más agravante. (Entrevistado 1, 2024 p.7)

...Lo que nosotros hacemos cuando vemos un tipo de violencia es canalizarlos con alguien superior, estoy hablando de la dirección o con la prefecta o con la coordinadora... (Entrevistado 1, 2024 p.10)

Y también hablar de valores en las aulas, aunque no de manera prioritaria:

Lo que he intentado es hacer unas pequeñas charlas de ciertas cosas como el éxito, el ser emprendedor y esas cosas. He tocado parte de los valores, pero no de manera principal. Tal vez sería una buena idea tocar este tipo de temas de manera principal. (Entrevistado 1, 2024 p.13)

Este hecho podría indicar una falta de acciones coordinadas para la atención de la violencia escolar. Sin embargo, cabe la posibilidad de que el entrevistado, debido su perfil como profesor de matemáticas, desconozca las políticas o programas públicos implementados por sus compañeros de otras áreas educativas, lo cual podría sugerir una falta de comunicación y la necesidad de involucrar a toda la comunidad escolar en estos procesos.

b) Normatividad y sanciones

El plantel del Colegio de Bachilleres cuenta con normas y reglamentos internos que establecen diversas sanciones y medidas disciplinarias cuando los estudiantes incurren en una falta. Esto, desde la perspectiva del entrevistado, es una práctica arraigada en el tiempo que ha contribuido a que los alumnos desarrollen valores sólidos, un mejor comportamiento y un mayor interés para continuar sus estudios, en comparación con otros subsistemas:

En colegio de bachilleres desde que yo estaba estudiando le han entrado a la disciplina, hay sanciones si llegas tarde, si no traes el uniforme. Sigue siendo similar a otras escuelas como la secundaria y entonces eso crea hábitos entre los jóvenes y veo que hay más disciplina, mejor comportamiento, veo que bachilleres también se ha preocupado por lo académico. Entonces todo eso conlleva a que los jóvenes sean

mejor portados, tengan valores, quieran seguir estudiando. Yo he visto eso en Bachilleres en comparación con otros subsistemas. Han trabajado bastante en ese tipo de cosas (Entrevistado 1, 2024 p.19)

En cuanto a los mecanismos de divulgación de la normativa, los directores entregan un cuadernillo con el reglamento a los maestros y a los alumnos. Sin embargo, los docentes, a menudo no conocen a detalle el contenido de la normativa vigente. Esto se debe a que guardan el documento sin leerlo. Por tal motivo, el entrevistado sugiere crear espacios para discutir este tipo de documentos y profundizar en su contenido para aplicarlo de manera correcta.

c) Recursos institucionales

Un aspecto que el entrevistado resaltó, fueron las capacitaciones semestrales que promueve la Dirección General del Colegio de Bachilleres. De acuerdo con su testimonio estas capacitaciones abordan diversos temas y aunque desconoce si abordan el tema de violencia escolar, su respuesta contribuyó a identificar posibles factores que favorecen la implementación de políticas públicas. Uno de estos factores son los recursos financieros. Aunque no se mencionó el monto del recurso que le asignan a las capacitaciones, el hecho de mencionar que estas se realizan en diversas sedes y que contratan capacitadores externos de diferentes áreas de conocimiento, podría revelar que la institución cuenta con los recursos financieros y logísticos para llevar a cabo este tipo de talleres.

Cada seis meses, los maestros deben tomar un curso que ofrece la dirección general pero que contrata de otras dependencias externas...Son libres de elegir la capacitación, aunque lo ideal es que elijan la de su perfil, pero a veces no se apertura las del perfil, por ejemplo, no hay de matemáticas, no hay de física, pero hay una general. O sea, también por ahí propone la dirección general una general en donde se concentran todos los profesores. (Entrevistado 1, 2024 p.21)

...En las capacitaciones yo trabajaba para todo el estado y a ellos se les hacía más fácil juntar a los maestros que vienen de allá y de allá, en varias sedes, una sede en el norte, una sede en el sur y una en el oriente y los concentraban... (Entrevistado 1, 2024 p.26)

d) Comunicación y coordinación

Otro aspecto destacable es la comunicación entre las autoridades educativas y personal docente del Colegio de Bachilleres. Al parecer existen canales de comunicación que facilitan el intercambio de estrategias pedagógicas efectivas. Este intercambio de información, desde la perspectiva del entrevistado, contribuye a disminuir los distractores de clase, fomenta la disciplina y previene situaciones de violencia en el aula. También, destaca la apertura de la Dirección General de Bachilleres, lo cual, podría ser un indicio de que en el subsistema existe un enfoque más descentralizado y participativo en la toma de decisiones.

He visto que comparten mucho el conocimiento como docentes. A mí me ha tocado darles capacitación de ciencias y ahí he visto que comparten mucho. Hay compañerismo entonces como que de alguna manera comparten estrategias para llevar una mejor clase. Yo veo que si hay una mejor clase disminuyen los distractivos y eso genera que no haya ningún tipo de violencia, ya sea verbal, física etc. También he visto que está muy comprometida la dirección general con cursos de todo tipo, por ejemplo, de cambio climático, de salud, hay mucha diversidad de temas y también mucha apertura por parte de la dirección general del Colegio de Bachilleres (Entrevistado 1, 2024 p.20)

...la Dirección General, como tiene los contactos, (ayuda) a difundirla a todos los directivos de todos los colegios y ellos comparte a todos sus docentes. Es la manera en que se difunde el material. (Entrevistado 1, 2024 p.23)

También, se menciona que existe comunicación entre el Colegio de Bachilleres y las dependencias externas que ofertan los cursos

Nosotros ya tenemos buena relación con los maestros, algunos son delegados estatales de algunos de nuestros concursos. También hay comunicación con la directora de ciencias y por lo consiguiente tenemos relación con la directora general que es la maestra Karla. Les ha gustado el trabajo tanto de la capacitación como de los concursos que se tienen internos. Entonces de esta manera se ha dado la relación entre estas dos dependencias y se ha logrado sinergia con ellos. (Entrevistado 1, 2024 p.20)

Aunque no menciona la comunicación con otras dependencias u organismos, para atender la violencia escolar, los canales de comunicación con los que parece contar el subsistema podrían favorecer la implementación de políticas públicas o programas orientados a la atención de la violencia escolar.

e) Disposición y compromiso

El entrevistado, reiteró el compromiso que tiene la Dirección General para capacitar constantemente a los docentes. Sin embargo, no se profundizó en la disposición que muestran los docentes para tomar esos cursos: es decir, si hay resistencia o si participan voluntariamente. Tampoco se abordaron las posibles medidas de coerción o los incentivos que podría proporcionar la Dirección General para fomentar la participación de los maestros.

En cuanto a las posibles resistencias de los alumnos para evitar la violencia escolar, el docente comentó que es difícil evitar el conflicto entre los estudiantes. Aunque no se mencionan medidas específicas, desde su opinión, es posible que los alumnos se resistan implementarlas debido a los patrones culturales arraigados en ellos.

Pues es muy difícil porque a veces ya son cuestiones de forma o de conflictos que tienen en casa. Son patrones que ya traen y he visto que hablas con ellos y están ahí al cien, pero pasa una semana y repiten el patrón. Yo creo que muchas veces ya son de los problemas que traen familiares. Todo el círculo social los regresa a repercutir en lo mismo (Entrevistado 1, 2024 p.14).

f) Expresiones de violencia directa

Por otra parte, las manifestaciones de violencia directa el entrevistado mencionó que no ha presenciado actos violentos como en otras instituciones donde ha trabajado, sin embargo, hizo referencia a que en ocasiones los alumnos lo ignoran o mantienen una actitud apática durante su clase. Además, se han quejado porque algunos alumnos sienten que el profesor los ignora o no les explica nuevamente.

Pues, no me tocó violencia, pero como son un mayor número de alumnos, pues no todos ponen atención pasa que de la mitad para atrás ya no me ponían atención.

Violencia ya no me toco solo desinterés, apatía y preferían estar platicando de otras cosas que ponerme atención (Entrevistado 1, 2024 p.16)

De manera directa no, pero si algún superior me ha dicho. No es tanto sobre la forma en como doy mi clase sino por el hecho de que uno se ocupa en otra cosa y ya no le pone atención y eso me han dicho. Aunque la verdad, siendo honesto esto no me lo tomo tan personal porque quienes lo han externado son los que no ponen atención en la clase. Si me hubiera sentido mal si lo hubiera dicho alguien que si pone atención. Pero bueno me han dicho eso de que no les prestó atención, o que no les doy las herramientas, o que no les vuelvo a explicar, pero los que han dicho son los que se distraen (Entrevistado 1, 2024 p.17)

g) Factores socioculturales que legitiman la violencia

Como se mencionó en el inciso e), los patrones culturales arraigados podrían dificultar la implementación de estrategias efectivas para atender la violencia escolar. Por tal motivo, el entrevistado, enfatizó en la importancia de inculcar valores y principios desde el entorno familiar. Esto podría sentar las bases para prevenir la legitimación de prácticas violentas en las futuras generaciones. Según su perspectiva, cuando no se fomentan los valores desde la familia, es más probable que los jóvenes exhiban conductas agresivas o violentas.

Yo creo que sería muy conveniente que se impartieran más cursos tanto a profesores, pero sobre todo a los padres de familia. Yo he visto que cuando se practican y se inculcan valores hay más apertura a la no violencia. Entonces yo promovería que, además de cursos y capacitaciones que se les da a los maestros sobre estos temas, también se los den a los padres de familia y porque no hasta los jóvenes. Tal vez si se apertura muchos cursos, sobre todo de matemáticas, de física y todo esto, pero nunca se les da esa apertura a esos temas tan importantes para la vida. Sobre todo, me parecería un gran proyecto por cómo están las cosas y como está la violencia. Cada vez le tenemos menos respeto a la vida, al semejante. Entonces yo creo que sería una muy buena opción trabajar por ahí con jóvenes, padres de familia y también los maestros. (Entrevistado 1, 2024 p.25)

h) Valores y prácticas para la convivencia pacífica

Aunque los esfuerzos por mejorar la convivencia y construir una cultura de paz, parecen que son aislados, continuamente el profesor hizo referencia a fortalecer los valores en los alumnos, comenzando por el respeto. Desde su perspectiva, estas acciones son clave para prevenir las situaciones de violencia en el entorno escolar.

(Habló)... sobre todo del respeto que va de la mano porque de ahí empieza. He hablado de que no se falten el respeto, pero sobre todo he hablado sobre el aprovechamiento de que es capaz y etc. etc. Dedico más tiempo para hablar de manera personal con quienes son conflictivos para que de alguna manera respete la clase (Entrevistado 1, 2024 p.13)

Lo que yo he visto es que depende de los valores que les inculquen en casa, en algunos colegios las puertas de los baños están rayadas con insultos y majaderías, en otros colegios en donde se trabaja con valores es raro que un niño raye. (Entrevistado 1, 2024 p.14)

Reflexiones finales

Las preguntas realizadas en la entrevista piloto (aunque requieren ajustes) en general, lograron recolectar información relevante para los objetivos que persigue la presente investigación. Si bien, estos hallazgos no representan tendencias o resultados concluyentes, este primer acercamiento con los datos empíricos podrían sugerir lo siguiente:

1. Es posible que los esfuerzos para atender la violencia escolar, realizados durante el periodo 2019 hasta el ciclo escolar 2023-2024, se llevaron a cabo de manera descoordinada. Lo cual podría indicar una falta de estándares y objetivos claros que guíen el proceso de implementación, ambos elementos son clave de acuerdo con el modelo de Van Meter y Van Horn.
2. Si bien existen normas y reglamentos internos que incluyen sanciones disciplinarias, no todos los profesores conocen estos documentos. Esto puede deberse a una comunicación deficiente de la normativa hacia los grupos objetivos. Al respecto, el modelo teórico de Van Meter y Van Horn, considera que el desconocimiento de la normativa vigente podría conducir a una implementación inconsistente y menos efectiva.

3. Los recursos institucionales, los canales de comunicación, la coordinación entre autoridades educativas y dependencias externas, así como la apertura de la Dirección General; son elementos que requieren profundizarse en entrevistas futuras. Esto permitirá determinar si estos factores están presentes de manera consistente en el Colegio de Bachilleres, ya que son fundamentales en el modelo de Van Meter y Van Horn.
4. Aunque no se reportaron casos graves de violencia al interior del plantel, algunos comportamientos podrían estar vinculados con el concepto de violencia directa de Galtung. Por ejemplo, las actitudes de desinterés, apatía y falta de atención de los estudiantes y las posibles resistencias de los alumnos para evitar conductas violentas.

Se hace énfasis en promover valores como el respeto, en el entorno familiar y educativo, que permita construir una convivencia pacífica. Esto podría ser un intento para construir la paz.

Anexo C. Indicadores para determinar las Zonas de Atención Prioritaria (ZAP)

Los indicadores para determinar las ZAP en los tres órdenes de gobierno para el ejercicio fiscal 2021-2022, se describen a continuación:

Tabla 16

Indicadores rurales para determinar las ZAP

Indicadores rurales	Descripción
Grado de marginación	Resume en un solo índice, nueve formas de exclusión agrupadas en cuatro dimensiones: educación, vivienda, distribución de la población e ingresos monetarios.
Municipios Indígenas	Categoría A: Son los municipios en los que su Población Indígena es equivalente o superior al 70% de la población total. Categoría B: Son los municipios en los que su Población Indígena es entre 40% y 69.9% de la población total
Grado de rezago social	Resume cuatro indicadores de carencias sociales: educación, salud, servicios básicos y espacios en la vivienda, en un solo índice.
Violencia	Considera los 7 delitos de alto impacto: Homicidio Doloso, Secuestro, Abuso Sexual, Robo de Vehículo Automotor, Violencia Familiar, Corrupción y otros como el narcomenudeo.
Pobreza extrema	Se incluyen los municipios cuyo porcentaje de personas en pobreza extrema es mayor o igual al 50%.
Población rural	Municipios cuya población habita principalmente en el ámbito rural

Nota: Elaboración propia a partir de nota metodológica para la identificación de las ZAP (Secretaría de Bienestar, 2021).

Tabla 17*Indicadores urbanos para determinar las ZAP*

Indicadores urbanos	Descripción
Grado de marginación urbana	Es una medida resumen que permite diferenciar AGEBS urbanas del país según el impacto global de las carencias que padece la población, como resultado de la falta de acceso a la educación, a los servicios de salud, la residencia en viviendas inadecuadas y la carencia de bienes
Grado de rezago social	Aunque no constituye una medición de pobreza, sí es un análisis complementario de indicadores de carencias y rezago social en un nivel de desagregación territorial más pequeño (AGEBS urbanas).
AGEBS urbanas que se ubican en ZAP Rurales AGEBS	Son AGEBS urbanas de municipios con una densidad media urbana de al menos 110 habitantes por hectárea y que cumplan con al menos uno de los siguientes criterios: 1. Alto o muy alto Grado de Marginación o 2. Alto o muy alto Grado de Rezago Social o 3. Al menos el 50% de población en pobreza extrema o 4. Municipios indígenas o 5. Alto nivel delictivo

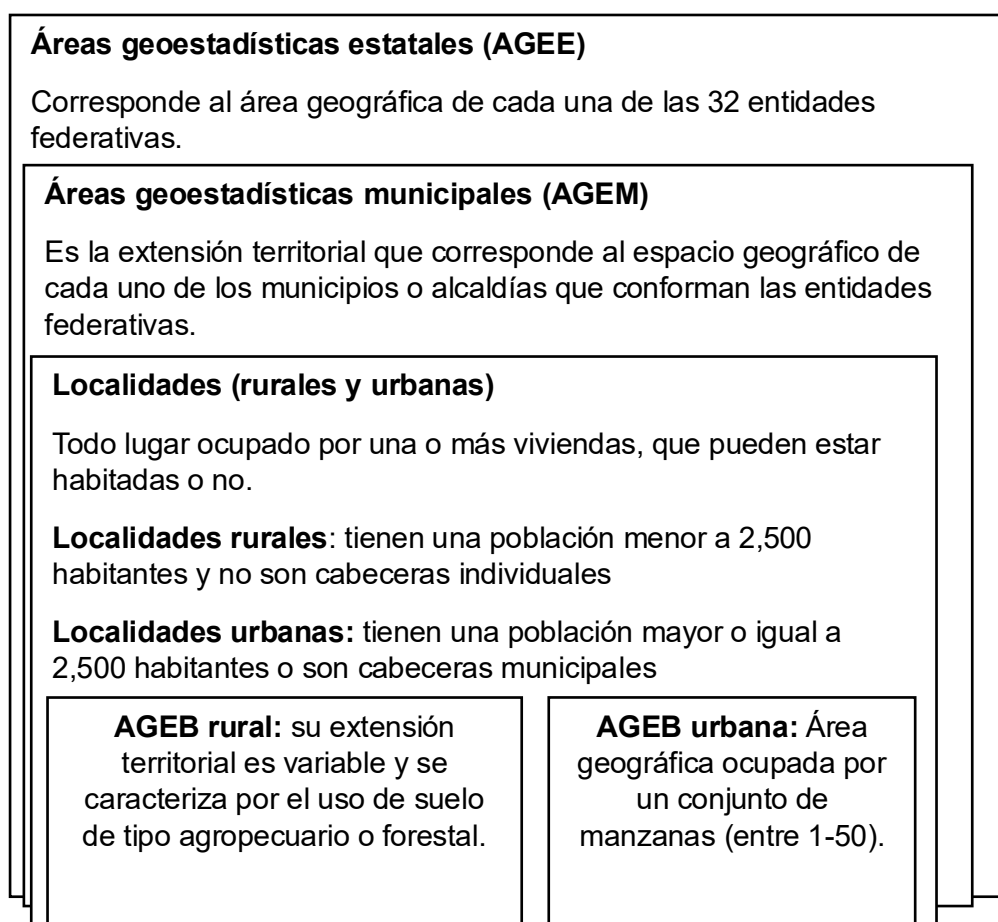
Nota: Elaboración propia a partir de nota metodológica para la identificación de las ZAP (Secretaría de Bienestar, 2021).

Anexo D. Proceso de elaboración de la cartografía

La identificación de los planteles ubicados en las ZAP se llevó a cabo utilizando el software de licencia libre *QGis* y *el Marco Geoestadístico 2024* (INEGI,2024) que contiene la información estadística de los censos y encuestas realizadas con los distintos espacios geográficos del país. En la figura 23 se presentan los distintos tipos de áreas geográficas que lo integran, con su respectiva descripción. Los archivos que lo componen son de tipo vectorial; guardan la geometría, la localización de los elementos geográficos y los atributos o información asociada a ellos. Reciben el nombre de *Shapefiles*. Estos archivos son útiles para crear cada una de las capas que en conjunto conformaron la cartografía.

Figura 23

Tipos de áreas geográficas que integran el Marco Geoestadístico

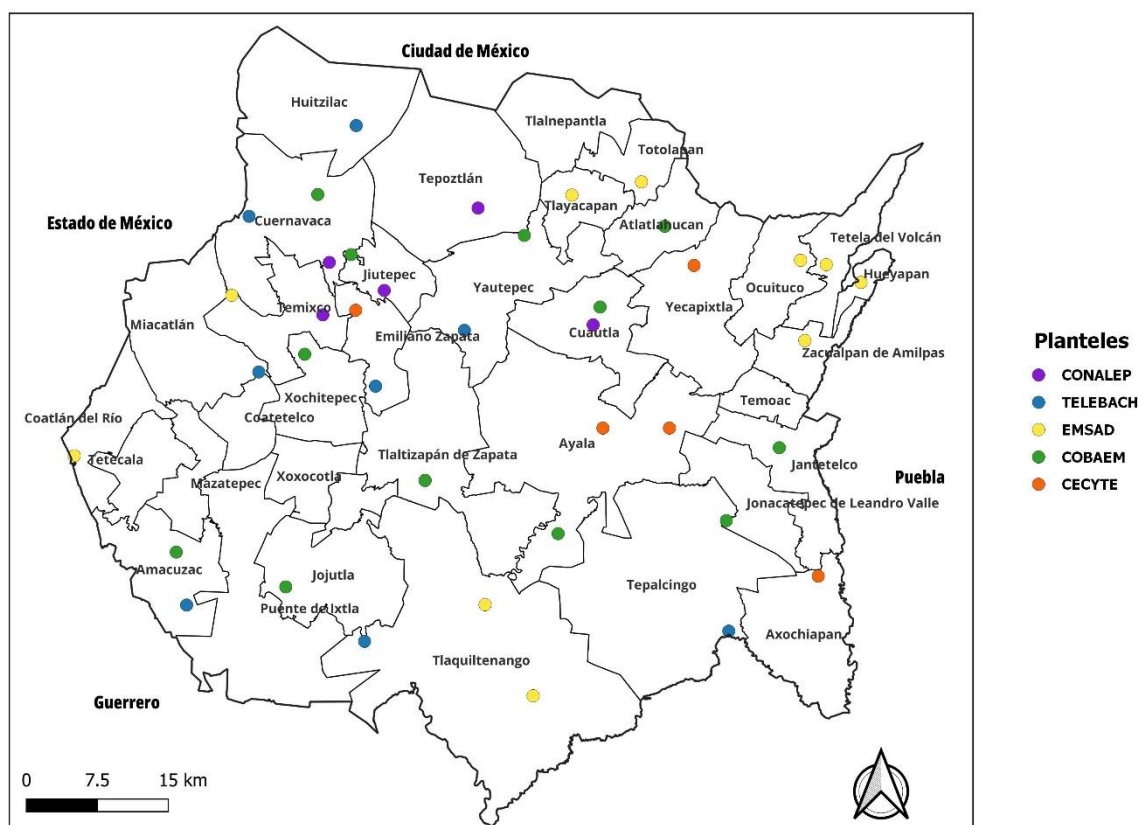


Nota: Elaboración propia a partir del INEGI (2010).

Para la construcción del mapa, en primer lugar, se cargaron las capas correspondientes a la geometría de cada municipio y al polígono del estado de Morelos. Luego, se construyó una capa de puntos, a partir de las coordenadas de cada plantel público estatal, lo que permitió visualizar su distribución espacial en la entidad (Figura 24).

Figura 24

Distribución de planteles públicos estatales en estado de Morelos



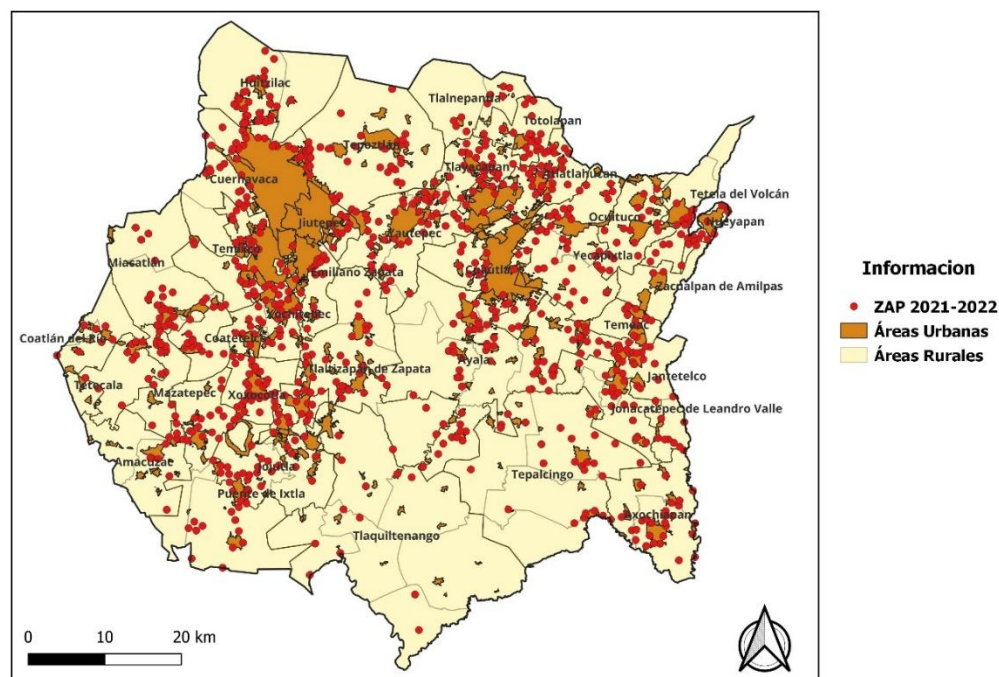
Nota: Elaboración propia con datos INEGI (2023) y MEJOREDUE (2022).

Creada la capa de los planteles, el siguiente paso fue ubicar en el mapa las zonas de atención prioritaria (ZAP), es decir aquellas las áreas o regiones, de carácter predominantemente rural o urbano, en donde sus indicadores reflejan insuficiencia y rezagos en el ejercicio de los derechos para el desarrollo social. Los indicadores para determinar las ZAP en los tres órdenes de gobierno para el ejercicio fiscal 2021-2022, se describen en el anexo C.

Para el estado de Morelos, el gobierno identificó un total de 870 localidades de atención prioritaria para 2021-2022, de un total de 1,578 (CONEVAL, 2021). Este listado no proporciona datos georreferenciados, por lo tanto, para visualizar estas áreas, fue necesario proporcionarle a cada localidad sus coordenadas. Utilizando los datos disponibles en el Catálogo Único de Claves de Áreas Geoestadísticas Estatales (INEGI, 2020b), se elaboró la capa de puntos (ver figura 25). Es importante mencionar que las ZAP de localidades urbanas se identifican a nivel de Área Geoestadística Básica (AGEB) debido a las disparidades económicas y sociales que pueden confluir en las zonas urbanas, mientras que para el ámbito rural el análisis se realiza a nivel municipal.

Figura 25

Zonas de Atención Prioritarias del estado de Morelos para el ejercicio fiscal 2021-2022

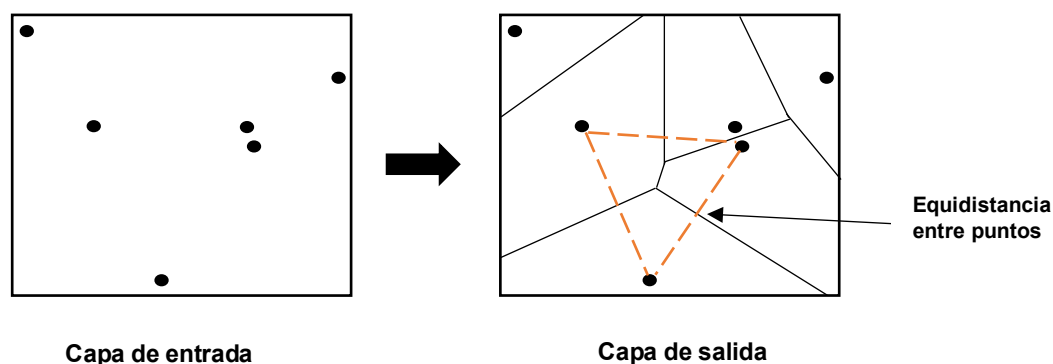


Nota: Elaboración propia con datos de CONEVAL, (2021) e INEGI, (2023).

Debido a que las ZAP se identificaron a partir de puntos, fue necesario aplicar la herramienta de análisis llamada polígonos de Thiessen o diagramas de Voronoi. Este método tiene su fundamento en la distancia euclidiana, consiste en generar polígonos de influencia definidos a partir de cada punto, trazando las mediatrices de los segmentos de unión. Las intersecciones entre las mediatrices generan áreas de influencia definidas para cada punto de manera que, cada ubicación dentro de un polígono de Thiessen está más cerca del punto central de ese polígono que de cualquier otro punto del conjunto (ver figura 26). Además, las fronteras de los polígonos están a la misma distancia de los dos puntos más cercanos.

Figura 26

Generación de polígonos de Thiessen a partir de un conjunto de puntos

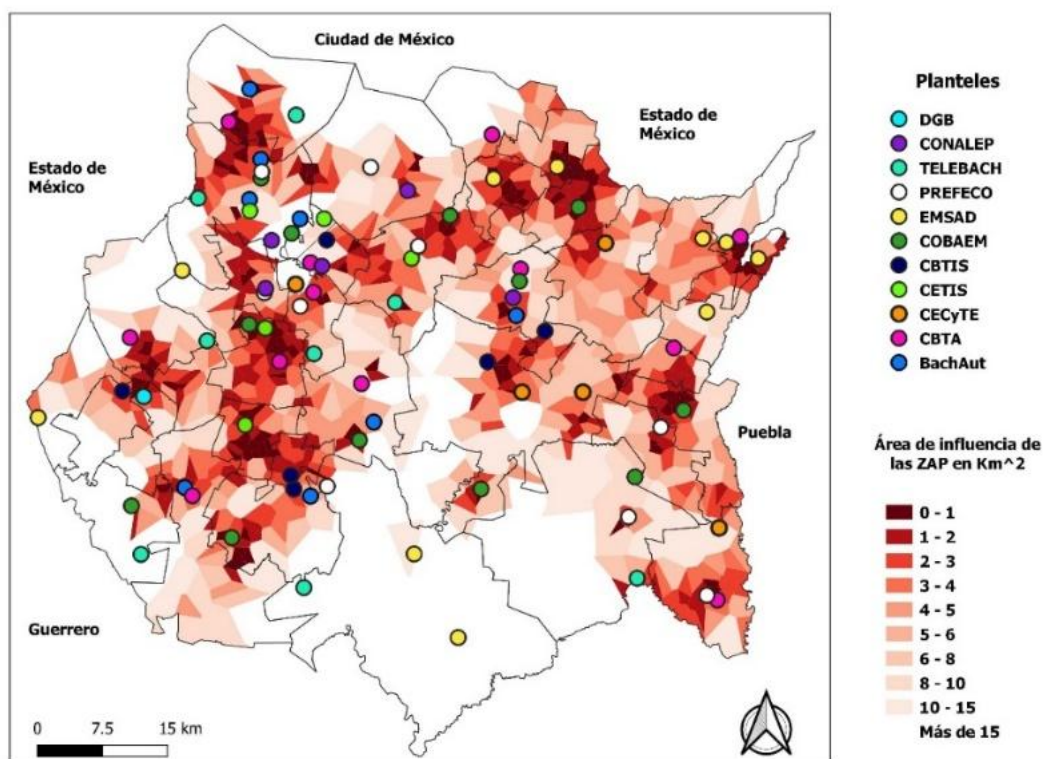


Nota: Elaboración propia a partir de ArcGis Resources (2013).

La figura 27, muestra el área de influencia o cobertura de cada una de las ZAP. Para facilitar su lectura, se creó a partir de los polígonos de Thiessen un mapa temático, los polígonos con mayor saturación corresponden a los sitios en donde se concentra el mayor número de zonas prioritarias, mientras que en las regiones en color blanco las ZAP están más alejadas entre sí.

Figura 27

Área de influencia de las Zonas de Atención Prioritarias (ZAP), en el estado de Morelos durante el ejercicio fiscal 2021-2022



Nota: Elaboración propia, con datos de INEGI (2023) y de la Secretaría de Bienestar (2021)

Anexo E. Consentimiento informado

Estimado/a participante:

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por la **Mtra. Dulcecita Monzerrat Ramos González**, estudiante de doctorado en educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, asesorada por el doctor *José Francisco Alanís Jiménez*. La investigación, denominada “**Gestión de la violencia escolar en instituciones públicas de nivel media superior en el estado de Morelos**”, tiene como propósito *Analizar las acciones realizadas en la gestión de la violencia escolar en educación media superior en el estado de Morelos para proporcionar elementos y evidencias que contribuyan en la toma de decisiones*.

Se le ha contactado a usted en calidad de informante. Si usted accede a participar en esta entrevista, se le solicitará responder diversas preguntas sobre el tema antes mencionado. La información obtenida será únicamente utilizada para fines académicos. A fin de poder registrar apropiadamente la información, se solicita su autorización para grabar la conversación. La grabación y las notas de las entrevistas serán almacenadas únicamente por la investigadora, y solamente ella y su asesor tendrán acceso a la misma. Su nombre y el de la institución donde labora no se mencionarán en la investigación, se utilizarán códigos para diferenciarlos y mantener la confidencialidad.

Su participación en la investigación es completamente voluntaria. Usted puede interrumpir la misma en cualquier momento, sin que ello genere ningún perjuicio. Además, si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente, a fin de clarificarla oportunamente.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico dulcecita.ramos@uaem.edu.mx

Yo, _____, doy mi consentimiento para participar en el estudio y autorizo que mi información se utilice en este.

Finalmente, entiendo que recibiré una copia de este protocolo de consentimiento informado.

Nombre completo del (de la) participante

Firma

Fecha

Correo electrónico del participante:



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

"Evolución Mediante la Educación"

ACTA DE DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

Las y los integrantes de la Comisión Revisora del Trabajo de Tesis de Doctorado titulado: *Atención de la violencia escolar en instituciones públicas de Educación Media Superior en Morelos 2018-2024*, que presenta la candidata a Doctorado en Educación: **Dulceza Monzerrat Ramos González**, quien realizó su investigación bajo la Dirección del Dr. José Francisco Alanís Jiménez, después de haber revisado la tesis, otorgan el dictamen siguiente: **APROBADO**

Observaciones:

Cuernavaca, Morelos, a 11 de mayo de 2026

DIRECTOR(A) DE TESIS	Dr. José Francisco Alanís Jiménez
LECTOR(A)	Dra. Elisa Lugo Villaseñor
LECTOR(A)	Dr. José Carlos Aguirre Salgado
LECTOR(A)	Dra. Tania Galaviz Armenta
LECTOR(A)	Dra. María Luisa Zorrilla Abascal
LECTOR(A)	Dra. Úrsula del Carmen Zurita Rivera
LECTOR(A)	Dra. Cony Brunhilde Saenger Pedrero





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento con firma electrónica UAEM, soportada por el certificado vigente a la fecha de su elaboración y con efectos plenos de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS PUBLICADOS en el ÓRGANO INFORMATIVO UNIVERSITARIO "ADOLFO MENÉNDEZ SAMARÁ" número 117 de fecha 20 de abril de 2021.

Sello electrónico

JOSE FRANCISCO ALANIS JIMENEZ | Fecha:2026-05-11 12:26:45 | FIRMANTE

gNoaaxWPrsP3thnaJoJU1PunkmGQ2gOXdhvGtQz6HNBgMPLj48/TJGV1klZsp2N6TH5qaa4NV7rrJ8FvXJFG8QhW9SDhDKVhRH7+sgTdtH7uPEEePqj2GSznxFD3vvH2/0gh6gUYRWqWLSOYnjw29P6k9X7MUJJ2dYSU1msmXZ+NgHqQuAbZ7u7a1YiLXQnu9k+yaFZaIOFvBmeuJGC6X4twanyNxGW4dYYaV+BsD59/dNYaiQ77alBkcOhfBXOUqGkfwT5Jk5i/W8ZDumNF6/oj/9oBT7o7L7JdHIX6n2em9f0eimldN8XM8GL3qlzvC1VEL1Y+tlq5m5FZcLzQ==

CONY BRUNHILDE SAENGER PEDRERO | Fecha:2026-05-12 09:40:57 | FIRMANTE

MppXroEISVsqUFCFY5SMklBsVEN/y+VTn3P9HV1PmfYo2R0Opsj8SmW3bCT2G9k/1O7L6AtJx3jvP4BSSAg1X8ze1xvSjl4wLoprNNUfi8ChgF/X9KnkVYXxih9QYwnTlsjnz5t0lNWE8iswhkOBGgjbvdlVov7d9Fyqk3Ejz/W0wNCDDeDv0L1jKYdOI0IRyNoLdml9qD+52/llq7ojmAddALuebcPnbycxsyGZOhJNdk9noB9D0m0aNGVPRaiYZFaMpAoU0KUANgXijS3EcZCY2JUWQfSaPzQhM0jeRjCqFqGqeAKGUql5SQoN2vAV8wCF8ACgamoS+TaB0gA==

TANIA GALAVIZ ARMENTA | Fecha:2026-05-12 12:19:21 | FIRMANTE

zFlpsUjZE2BCRj6rT1Yz/3CdZHQNHbXBe2J3bAkQHNoagXZI3CdWvXtZEWrrQzXm3w7Kk7EmwTK7v3ErMBZLLG6RzxL0lhH3BPvAvytpbo72IKBSMPzC3yL1rkndhykbtD8xlZzlGzN0gZQYKbPaPljSOYUvmrXomYvQwqL/AlgaRVCFsUgRlcDXQ6V+5ASXw7BWAasYvOr4tX5lftH8KNsSdCWyBFu+ZtwhGK7PGQbsYqYvI7rfhjGu8xhMab4n4LQHQtzXSd0Jj2sPcgT/cxx/E3NIKAbfVQI6YikzRTwNbvTy+/+BCZj1L2dQplilPtgfiMXwmf5VX3Hg==

JOSE CARLOS AGUIRRE SALGADO | Fecha:2026-05-13 11:21:46 | FIRMANTE

Ua97fJSkPm9u4VJXhVZasW4qtAy57c4cBMKVLpE0St01c5xKWE2m9SrEZrogzxZOnIRPEACNK975ObbIKzq+H681xjP8NvQ5d+TsrFj95Dpz0cnOTKvJHOWcG3+NbdsVm1/TggUx7WakYYSrem8azqVGQ/OFrmk5PJgrDiw3Qs6MxWutYc/V1AnExable3GRZ36r0N/zeP3DNQdq/5t39luQF+Ps5S18RIRjLzP9DVF01Y07ji/AgqL1vr7Gdo6KoP+4NvmvAvE73qxQlfJsmBzuX2l5gtcAsPXFEom7S0+TqJD9w8EqHZm9N+i4g/VPW8OKD1Pu/CwjLh4HFEoA==

ELISA LUGO VILLASEÑOR | Fecha:2026-05-14 17:32:49 | FIRMANTE

zsFoqhrd8KHJbvf7wqB6QPxukm5EEzNfNqPbHKKSnXfj3xrtwtQmxglP/1ZXY1IULAexF0FQXnHBCwK3XGgC9TmFrA5F973zCsJlHuXdLd8owrJZfUvnvcweqAuoEmWmAnTSi0Yqa2z0d9K5G1tCpyHRhSZZGqX+YCd2i/W8jg3RGtRrQW7RJJWwXc8ljXX/pqXyH1AVoZBI7Ov001EjvXDZQ4GpeYzNFW4d6ntgCeCsJPsh+6zqAyyvxClGUQjlykbw73uCl7nqCFWopFor0CXbtmBCDCPDk13Os19vK/pcl7NYMnXQR9B0dlJoqskxiNPmi2iStw8O4lmZljvQ==

MARIA LUISA ZORRILLA ABASCAL | Fecha:2026-05-15 15:02:31 | FIRMANTE

RqPnLi2CWp1VueKTXUwA4Wxk16MoSK8XrUSPIPTJcsG3eiWfu5qyHduQfzn6w9AxRRNpqbmwngrZCh1tBMoe2lkicpG69zSIEJPYHR0bvsA/BKwyxabSwoiBuCE0thlMsNbTeHsKumro8fDo190BiVDQpVV/x0lYB5k85olqKrtgtWmFg582bi2H5gg0VPeP+75Gj0PVMZHQKHxLLTbW9kltfyp4zatW0xb9JpRuFzmdmtNohMIIJINasSe5SYwkwZl6qUxxddUWcRD3V3fbXJ4ytRhmJo1mghLWYfAMKDX3Di9n7bY+ahEc4SOM+1PZy/Cf0AdYnZ+QTYScm9g==

URSULA DEL CARMEN ZURITA RIVERA | Fecha:2026-05-19 23:16:46 | FIRMANTE

Vk0QWmi7EabSL7CHKZ6mfu/hPC/ET4fLSJ3B4fq3hMeaCYWG6PtB4jX3mM1LKOPx8637ca0kMmDggzFs65AvbeH4hRZg6XLlupV77olnEQaYNOFn/TFzKBoQU12y6Cft4SQiiR47gffGjPxyj/IHXiU1o158N+uEcHEko9XhYHxq1y2/tznPaz909/MMMq3lZNVG1pphGwYrLPUOBwM6srrCLv/Y7P9BYLqzdD6ki7dGYfHLCbH7JUCf7+rZcd7IUoIAKAU2hm1oJrXaW+MXLnap75x2XyWJHxOzPdsb1tpGHHAJe6HubS9pSinxmESOCocDOK83JNEUcSQQ==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



3vAo81Uz7

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/Bt6HV32dHv6hAwL3jzpgYp7RBAh9Sph8>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029