

Dinámicas de violencia escolar y credibilidad institucional en secundarias de la Ciudad de México (2018 -2025)

Dynamics of school violence and institutional credibility in secondary schools in Mexico City (2018-2025)

Citlali Michéle Reza Flores *
José Guadalupe Martínez Granados *
Luisa Fernanda Romero Henríquez *

Fecha de recepción: 01 de febrero 2026
Fecha de aceptación: 06 de febrero de 2026

RESUMEN

El presente estudio parte de la inquietud de explicar ¿cómo se manifiestan las dinámicas de violencia escolar y los niveles de confianza institucional en escuelas secundarias públicas en la Ciudad de México y qué continuidades o variaciones se observan entre los años 2018 y 2025? En ese sentido, el propósito de la investigación es analizar la dinámica de violencia escolar y la confianza institucional del alumnado en los centros de educación secundaria de la Ciudad de México, enfatizando su relación con la confianza institucional, como elemento clave para la prevención y atención. El diseño metodológico fue de corte cuantitativo, longitudinal y descriptivo, con dos levantamientos de información, aplicados a estudiantes de secundaria en 2018 y 2025, distribuidos en distintas alcaldías. El instrumento, integrado por 55 ítems, tipo Likert permitió indagar dimensiones sociodemográficas, condiciones familiares, ambiente escolar y experiencias de violencia. Los resultados evidencian que, aunque la mayoría de los estudiantes reportan no haber vivido violencia directa por parte de docentes o personal administrativo, persiste un porcentaje significativo que sí lo experimenta, lo cual afecta a la percepción de seguridad y confianza en la institución. Asimismo, se observa que una proporción importante del alumnado no acude a un adulto en la escuela frente a un problema, lo que refleja la fragilidad de los vínculos institucionales. La comparación temporal muestra continuidad en las manifestaciones de violencia física y verbal entre pares, así como la falta de confianza hacia figuras escolares. Se concluye que los protocolos normativos y programas de convivencia sólo serán eficaces si logran consolidar la confianza institucional, condición necesaria para construir comunidades educativas seguras y protectoras.

ABSTRACT

The present study is motivated by the need to explain how dynamics of school violence and levels of institutional trust manifest in public secondary schools in Mexico City, and to identify what continuities or variations can be observed between 2018 and 2025. In this regard, the aim of the research is to analyze the dynamics of school violence and students' institutional trust in secondary education schools in Mexico City, emphasizing the role of institutional trust as a key factor in prevention and response strategies. The methodological design was quantitative, longitudinal, and descriptive, based on two rounds of data collection conducted in 2018 and 2025 with secondary school students from different boroughs of the city. The instrument, consisting of 55 Likert-type items, explored sociodemographic characteristics, family conditions, school environment, and experiences of violence. The results show that although the majority of students report not having experienced direct violence from teachers or administrative staff, a significant proportion indicate that they have, which negatively affects their perceptions of safety and trust in the institution. Additionally, a substantial share of students report not seeking support from an adult at school when facing a problem, reflecting the fragility of institutional ties. Temporal comparison reveals continuity in manifestations of physical and verbal peer violence, as well as persistent lack of trust in school authorities. The study concludes that regulatory protocols and school coexistence programs will only be effective if they succeed in consolidating institutional trust, a necessary condition for building safe and protective educational communities.

Palabras clave:

Violencia escolar, Confianza institucional, Clima escolar, Educación secundaria, Seguridad del alumnado.

Keywords:

School violence, Institutional trust, School climate, Secondary education, Student safety.

* Docentes-investigadores del Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México.

Introducción

Para entender a fondo los fenómenos de violencia y desconfianza dentro de las escuelas, resulta pertinente analizar el tejido cotidiano que da forma a la vida escolar. La escuela no es solo un lugar donde se transmiten conocimientos, sino también un espacio social donde convergen emociones, normas y prácticas culturales que afectan cómo se vive la experiencia educativa. En este contexto, los conceptos de clima escolar, violencia y confianza institucional son elementos analíticos centrales para analizar la calidad de las relaciones, la percepción de seguridad y el impacto de las políticas de convivencia. Juntos forman un marco que permite ver a la escuela como un microsistema que refleja tensiones sociales, desigualdades y valores más amplios (Bronfenbrenner, 1979).

El clima escolar se entiende como la percepción compartida de estudiantes, docentes, directivos y familias sobre el ambiente escolar, sus reglas y las relaciones que lo conforman (Thapa, Cohen, Guffey y Higgins-D'Alessandro, 2013; Wang y Degol, 2016). Este concepto incluye diversas dimensiones como la seguridad, las relaciones humanas, la enseñanza, el aprendizaje y el entorno institucional, las cuales, en su interacción, configuran el bienestar del grupo. Un ambiente escolar positivo favorece la construcción de confianza y el sentido de pertenencia, mientras que un clima negativo propicia el aislamiento y el conflicto. Por eso, el clima escolar no debe verse como una constante, sino como un sistema cambiante influido por factores emocionales, organizativos y normativos.

Desde el punto de vista pedagógico, el ambiente escolar constituye un componente estructural necesario para que haya aprendizaje y buena convivencia. Investigaciones recientes indican que un entorno sano motiva, genera compromiso emocional y mejora la conducta (Konold, Cornell, Shukla y Huang, 2014; Huang y Cornell, 2018). Por el contrario, en ambientes autoritarios o marcados por la inequidad, se fortalece el miedo y se debilita el respeto. En este sentido, el clima escolar no es solo un fondo donde ocurre la enseñanza, sino un componente estructural que puede impulsar o limitar las prácticas educativas y sociales en el aula.

Se ha documentado ampliamente la relación entre el clima escolar y los episodios de violencia. Según la UNESCO (2019), la violencia escolar engloba toda acción de agresión física, verbal, psicológica o simbólica que afecte la integridad de quienes conforman la



comunidad escolar. Esto incluye burlas, exclusión, maltrato institucional y agresiones en línea como el ciberacoso. En ese marco, el ambiente escolar actúa como un regulador: si hay un entorno justo y seguro, la violencia disminuye; si está deteriorado, los conflictos escalan (Steffgen *et al.*, 2013). Así, la violencia no es solo producto de actitudes individuales, sino una manifestación de fallas estructurales y éticas en la organización escolar.

Diversos estudios coinciden en que escuelas con normas poco claras, canales de comunicación débiles y relaciones frías tienden a reproducir dinámicas de exclusión (Castillo, 2014; López-Portillo y Guerrero, 2019). El enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1979) permite ver cómo la escuela está entrelazada con otros sistemas (familia, comunidad y sociedad), lo que implica que las violencias emergen de interacciones multicausales y no son consecuencia directa de las conductas del estudiantado, por lo que las estrategias para su abordaje requieren la integración de varios elementos desde la educación emocional, habilidades sociales y mecanismos institucionales para una sana convivencia.

La violencia también afecta las relaciones y debilita la confianza entre las personas, lo cual es esencial para mantener un ambiente sano. Estudios como los de Ttofi y Farrington (2011) muestran que las escuelas con un estilo de autoridad basado en el equilibrio entre estructura y afecto tienen menos acoso y más disposición de los estudiantes a reportar abusos. Este modelo se basa en la legitimidad de la autoridad, no en el castigo. Si las reglas se aplican con justicia y los docentes son coherentes, se construye confianza; si las normas son arbitrarias o se aplican mal, crece la desconfianza y la violencia (Steffgen *et al.*, 2013; Huang y Cornell, 2018).

En este sentido, la confianza institucional es un pilar clave del ambiente escolar y, a la vez, un factor protector frente a la violencia. Para Luhmann (1979), la confianza ayuda a reducir la complejidad social, permitiendo que las personas depositen expectativas de seguridad y coherencia en las instituciones. En la escuela, implica que los estudiantes crean que se les escucha, se les protege y se actúa con justicia. Esta confianza no se impone; se gana con acciones consistentes. Cuando los docentes y directivos responden con empatía, el ambiente mejora y la convivencia se humaniza.

Cuando se pierde esa confianza, el daño es profundo. López-Portillo y Guerrero (2019) afirman que, ante la falta de credibilidad, los estudiantes prefieren callar, lo que refuerza la normalización



del maltrato y debilita los mecanismos de prevención. Por eso, es crucial que las escuelas se perciban como espacios de cuidado, donde la confianza no sea un valor abstracto, sino una práctica real. Esta confianza no depende solo de las personas, sino también del sistema: hace falta tener reglas claras, acompañamiento efectivo y rendición de cuentas.

Las políticas públicas han intentado institucionalizar esta cultura del cuidado a través de programas como el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) y los protocolos de atención a la violencia (AEFCM, 2023; SEP, 2019, 2020). Aunque estas medidas buscan prevenir y atender la violencia a partir de acciones pedagógicas y normativas, su éxito depende de cómo se vivan en cada escuela. No basta con aplicar los protocolos; la comunidad escolar necesita sentir que hay coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. De ahí que el reto no sea solo técnico, sino simbólico: lograr que estas políticas sean vistas como legítimas por quienes las viven.

La relación entre confianza y clima escolar se retroalimenta. Un buen clima genera confianza, y esta, a su vez, fortalece el ambiente, pues fomenta la participación y la seguridad. Pero cuando la confianza se rompe, también lo hacen las relaciones, disminuye la denuncia y se incrementa el aislamiento. Por eso, la violencia no puede abordarse desde un enfoque punitivo o parcial, sino a través de estrategias que transformen las relaciones dentro de la escuela. En esto, el papel de los docentes es central, ya que no solo enseñan, sino que también median conflictos, representan la justicia y son un referente emocional para el alumnado.

Metodología

Este estudio se llevó a cabo con un enfoque cuantitativo, bajo un diseño longitudinal y descriptivo, para analizar cómo se presenta la violencia escolar y la confianza en las secundarias de la Ciudad de México a lo largo del tiempo. Esta clase de diseño permite observar fenómenos sociales en distintos momentos y detectar cómo cambian las percepciones y vivencias de los estudiantes (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

La población encuestada estuvo compuesta por alumnos de nivel secundaria que asisten a escuelas públicas en la Ciudad de México. En el año 2018 se aplicaron 1,480 cuestionarios en



16 alcaldías, y en 2025 se realizó un segundo levantamiento con 554 cuestionarios en doce alcaldías. El muestreo fue aleatorio y probabilístico, con un nivel de confianza del 90%, lo que garantiza rigor y representatividad en los resultados (Lohr, 2021).

Para recabar la información, se usó un cuestionario estructurado con 55 preguntas, organizado en once bloques: datos sociodemográficos, tipo de familia, condiciones de vivienda, percepción del entorno escolar, experiencias de violencia entre compañeros, confianza en los adultos de la escuela, maltrato por parte del personal, percepción de desigualdad, dinámica diaria en la escuela, vivencias académicas y recursos de la comunidad. Se utilizó una escala Likert de cinco puntos, recurso común en estudios educativos por su utilidad para captar matices en opiniones y actitudes (Joshi *et al.*, 2015).

Los docentes de secundaria participaron activamente en la aplicación de los cuestionarios, facilitando el acceso a los estudiantes y promoviendo su participación voluntaria. Esta colaboración fue clave para generar un ambiente de confianza durante el levantamiento, algo fundamental en estudios que se realizan dentro de contextos escolares. Para asegurar que el instrumento fuera válido y confiable, fue revisado por expertos en educación y ciencias sociales, y se probó previamente con una muestra piloto.

El análisis de los datos se hizo usando técnicas estadísticas descriptivas y comparativas, lo que permitió identificar patrones de violencia, niveles de confianza institucional y relaciones entre variables sociodemográficas y escolares. Gracias al enfoque longitudinal, fue posible comparar los resultados de ambos años y detectar cambios relevantes en la prevalencia de la violencia y en la disposición del alumnado a acercarse a un adulto en situaciones de conflicto. Este tipo de análisis es muy útil para tener una visión clara y ordenada de los resultados en investigaciones educativas amplias (Field, 2018).

En el aspecto ético se garantizó la confidencialidad y el anonimato de todas las personas participantes mediante el resguardo de la información y el uso exclusivo de datos con fines académicos. La participación fue voluntaria y contó con la autorización de los directivos y docentes responsables. A los estudiantes se les explicó de manera clara el propósito del estudio y se les aseguró que su colaboración no tendría repercusiones académicas ni evaluativas, con el fin de evitar cualquier forma de coerción, situación



especialmente relevante cuando la investigación se desarrolla en contextos educativos. Estas acciones se apegaron a los principios éticos recomendados para investigaciones con estudiantes y población menor de edad, particularmente en lo relativo al consentimiento informado como a la protección de las personas participantes y la prevención de riesgos derivados de relaciones de poder (Askari et al., 2024; Lenton et al., 2021; Noy *et al.*, 2025).

La importancia metodológica de este trabajo está en haber realizado los levantamientos en dos momentos diferentes. Esta estrategia no solo permite hacer una comparación en el tiempo, sino que también ofrece información valiosa y actualizada para mejorar las políticas públicas y los programas escolares dirigidos a prevenir y atender la violencia en las escuelas. Además, resalta la urgencia de fortalecer la confianza institucional como base de comunidades escolares que sean seguras y protectoras.

Resultados

El análisis de los resultados se estructura a partir de la caracterización socioeconómica, institucional y familiar del estudiantado, con el objetivo de contextualizar las experiencias de violencia escolar y los niveles de credibilidad institucional reportados entre 2018 y 2025. Esta aproximación permite comprender la violencia no como fenómeno aislado o estrictamente individual, sino como una expresión de relaciones sociales situadas en estructuras familiares, territoriales e institucionales específicas.

En primer lugar, se presenta la composición de la muestra en términos de edad y sexo, lo que permite establecer la correspondencia entre el rango etario esperado para el nivel secundaria y la población efectivamente encuestada, además de identificar posibles diferencias por género en la percepción de violencia y confianza institucional. Posteriormente, se describe el contexto institucional de las escuelas participantes, considerando su localización territorial, turno escolar, tipo de sostenimiento y grado cursado, elementos que permiten situar el fenómeno de la violencia escolar en espacios concretos marcados por condiciones estructurales diferenciadas a nivel metropolitano.

Asimismo, se incorporan las características familiares del estudiantado, particularmente la estructura familiar, el nivel educativo de madres y padres y sus condiciones laborales, que son variables fundamentales para interpretar el entorno sociocultural



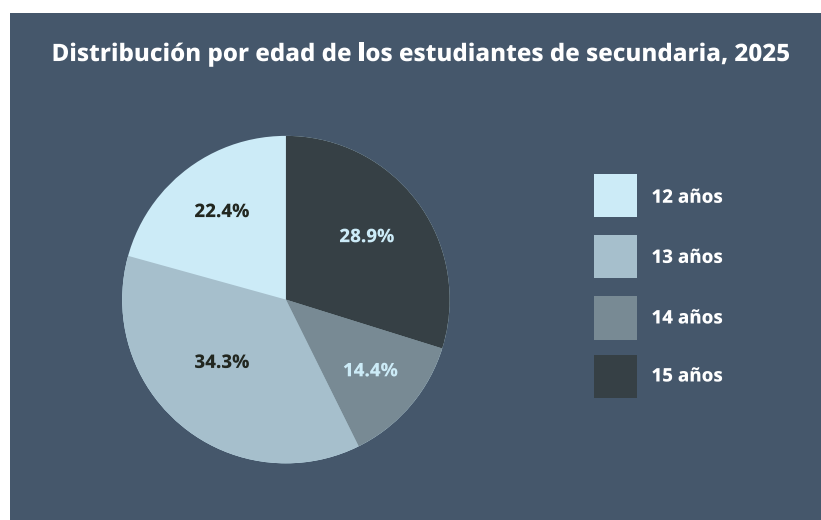
desde el cual los estudiantes construyen su experiencia escolar. Estas dimensiones aportan evidencia sobre posibles escenarios de vulnerabilidad social y desigualdad, que pueden incidir directa o indirectamente en la convivencia, el bienestar emocional y la relación con las figuras de autoridad.

Sobre esta base contextual, se analizan las distintas formas de violencia institucional y entre pares, así como los niveles de confianza en adultos, permitiendo establecer una lectura longitudinal que compara datos 2018 y 2025. Este enfoque posibilita identificar tanto persistencias estructurales como transformaciones recientes en las dinámicas de violencia y la credibilidad de la institución escolar, contribuyendo así a la comprensión integral del fenómeno en secundarias de la Ciudad de México.

Caracterización sociodemográfica

La figura 1, es referente al levantamiento realizado en 2025, el cual obtuvo un total de 554 estudiantes de secundaria en la Ciudad de México que dieron respuesta al cuestionario. En cuanto a la distribución por edad, 34.3% de los encuestados tiene 13 años, 28.9% ,15 años, 22.4%, 12 años; y 14.4%, 14 años, lo que indica que la mayor parte de la muestra corresponde al rango etario esperado para el nivel de secundaria.

Figura 1.
Distribución por edad.

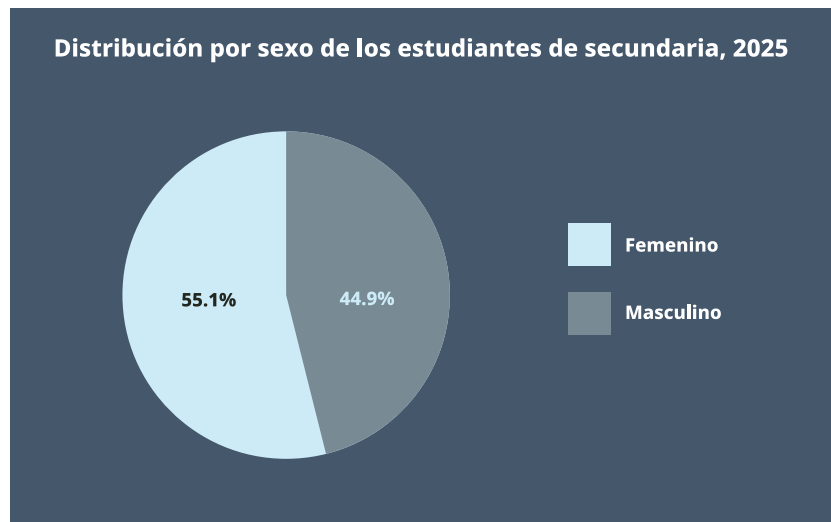


Fuente: Elaboración propia con base en el cuestionario 2025.



Respecto al sexo, el 54.5% de los participantes se identificó como femenino, mientras que el 44.4% como masculino. Esta distribución revela una participación equilibrada entre hombres y mujeres, con ligera mayoría de mujeres, figura 2.

Figura 2.
Distribución por sexo.



Fuente: Elaboración propia con base en cuestionario 2025.

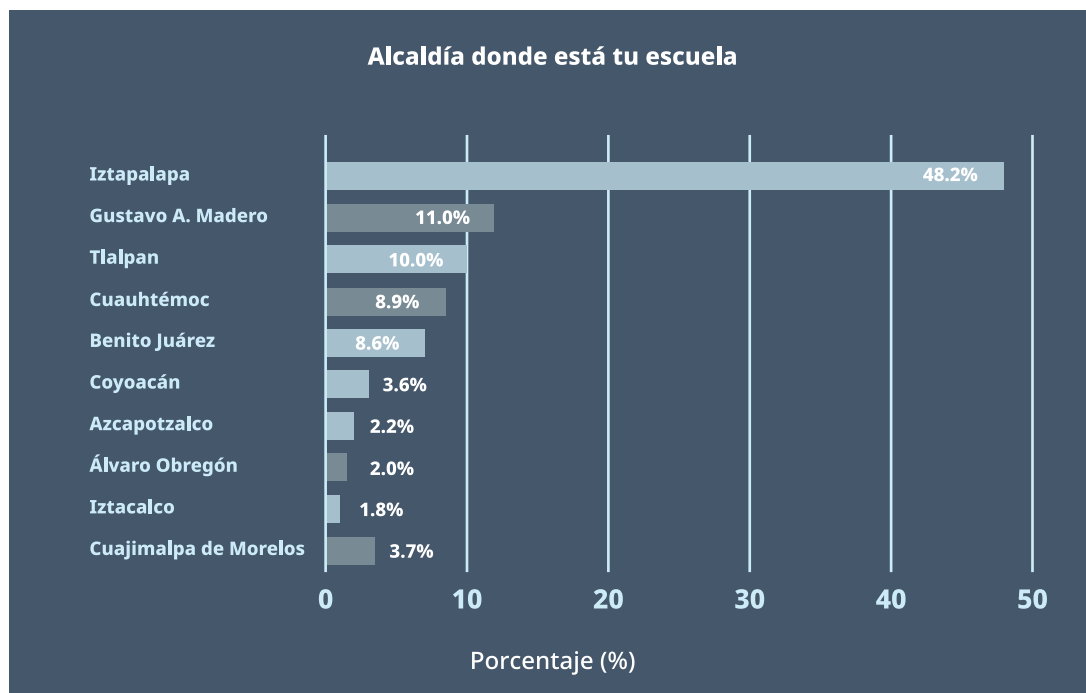
Contexto territorial e institucional de las escuelas

Localización y características de la escuela

El análisis de la variable ubicación del plantel escolar, muestra que la mayor concentración de estudiantes que contestaron el cuestionario se ubica en Iztapalapa (48.2%). Le siguen en menor proporción Gustavo A. Madero (11.0%) y Tlalpan (10.0%), en contraste con demarcaciones como Cuajimalpa de Morelos (1.7%), Iztacalco (1.8%) o Álvaro Obregón (2.0%), figura 3.



Figura 3.
Ubicación de escuelas secundarias por alcaldía.



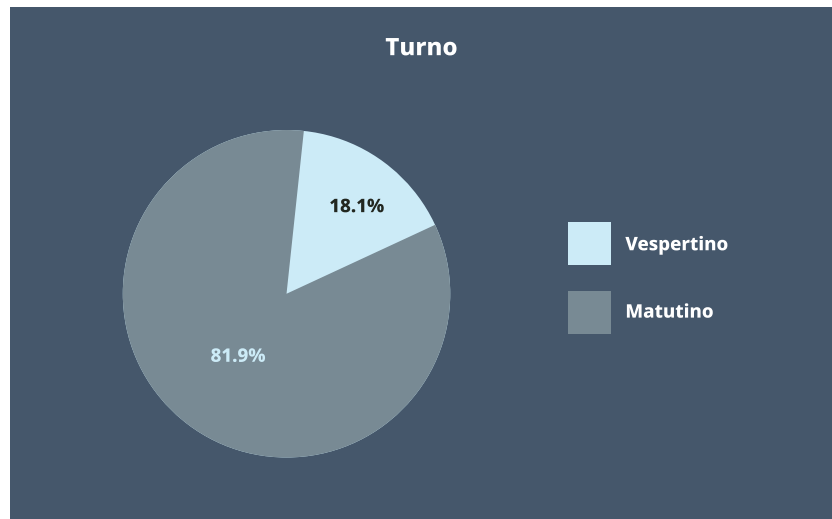
Fuente: Elaboración propia con base en el cuestionario 2025.

Tipo de escuela y turno escolar

En cuanto al turno escolar, el 81.9% de los estudiantes que respondieron el cuestionario asiste en el matutino, mientras que el 18.1% cursa en el vespertino, figura 4.



Figura 4.
Turno en el que cursan la secundaria.



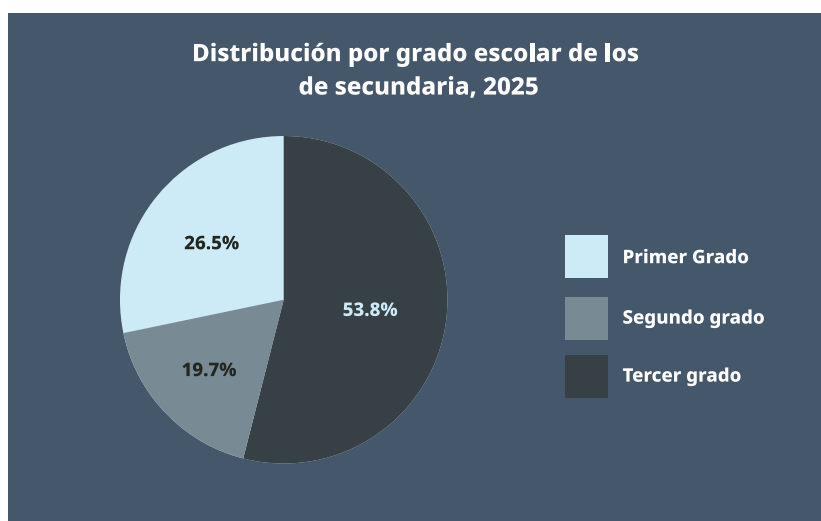
Fuente: Elaboración propia con base en el cuestionario 2025.

En relación con el tipo de escuela, el 97.1% de los encuestados son estudiantes que asisten a una escuela pública, mientras que solo el 2.9%, a una escuela privada, lo que refleja que la muestra se concentra principalmente en el sistema educativo público.

Respecto al grado escolar, la mayoría de los participantes se encuentra en tercer grado de secundaria, representando el 53.8% de la muestra. El 26.5% cursa el primer grado, mientras que 19.7% se encuentra en segundo grado. Estos datos se concentran mayoritariamente en estudiantes que están por concluir la educación secundaria, lo que puede influir en su percepción sobre las condiciones escolares y sus experiencias acumuladas en el entorno educativo, figura 5.



Figura 5.
Distribución por grado escolar.



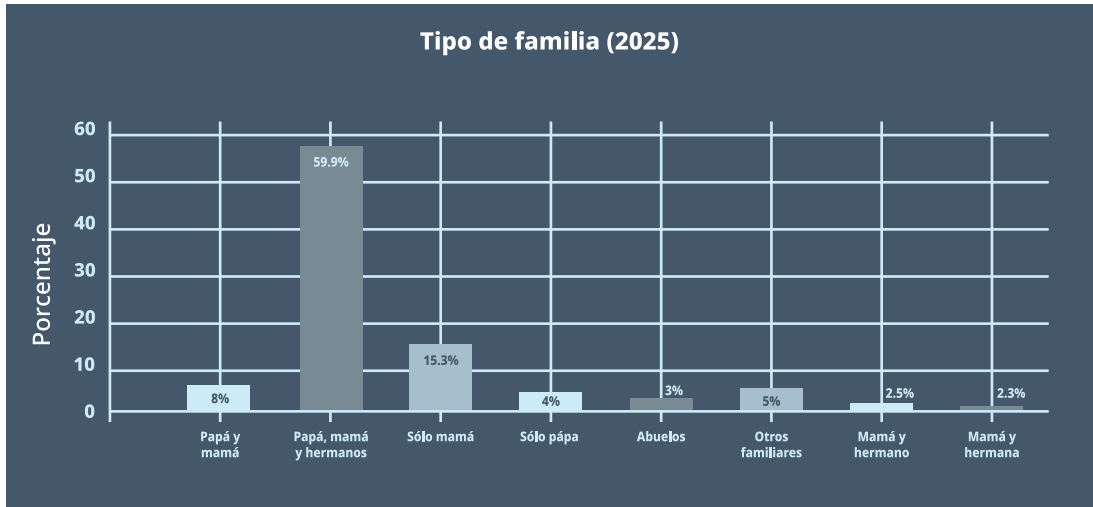
Fuente: Elaboración propia con base en el cuestionario 2025.

Estructura familiar del estudiantado

Los datos revelan que la mayoría de los estudiantes encuestados en 2025 crece en hogares conformados por papá, mamá y hermanos, situación que corresponde al 59.9% de la muestra. Un 15.3% vive sólo con su mamá, mientras que el 8% lo hace con papá y mamá, pero sin hermanos. También se observan otras estructuras familiares, como quienes residen exclusivamente con el papá (4%), con abuelos (3%) o con otros familiares (5%). Además, un pequeño porcentaje reporta que vive únicamente con la mamá y un hermano o con la mamá y una hermana, figura 6.



Figura 6.
Tipo de familia.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la aplicación del cuestionario en 2025.

Capital educativo familiar

Los estudiantes reportaron en 2018 que la mayor parte de las madres y padres de familia contaban con niveles educativos medios o altos. En el caso de los padres, destaca que el 37.4% tiene bachillerato, seguido del 28.1% con licenciatura y el 27.1% con secundaria. Para las madres, la tendencia es similar: 36.7% con bachillerato, 26.4% con licenciatura y 28.5% con secundaria.

Los niveles de escolaridad más bajos, como primaria o no estudió, son poco representativos, aunque es relevante señalar que las madres presentaron un porcentaje ligeramente mayor en estos niveles, lo que evidencia rezagos educativos que afectan principalmente a las mujeres adultas, figura 7.

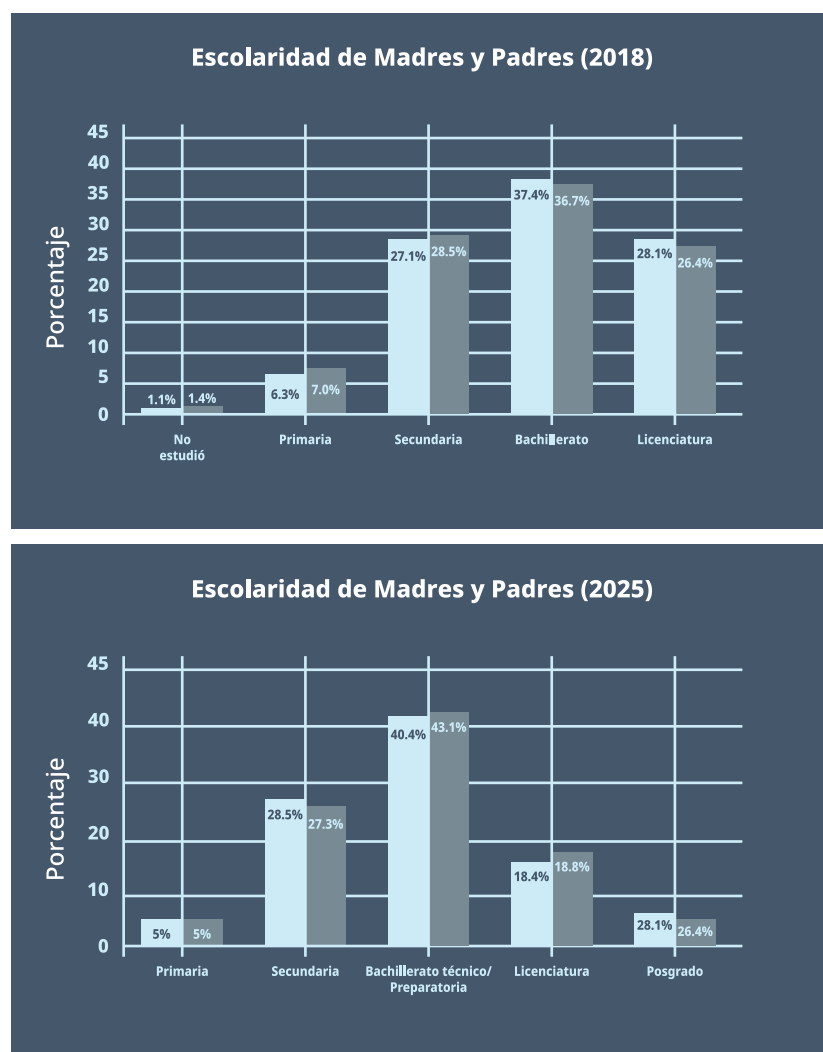
Para 2025, el nivel educativo predominante entre madres y padres de los estudiantes encuestados es el bachillerato tecnológico o preparatoria, alcanzando el 43.1% en las madres y el 40.4% en los padres. En segundo lugar, destaca la secundaria con 27.3% cursada por madres y 28.5% por padres.



Respecto a los niveles superiores, el 18.8% de las madres y el 18.4% de los padres cuentan con licenciatura, mientras que el posgrado es menos frecuente, con 5.8% y 7.7%, respectivamente. Los niveles de primaria son bajos en ambos casos, con un 5%.

Entre 2018 y 2025 se observa un ligero retroceso en el nivel de licenciatura, especialmente en los padres (de 28.1% a 18.4%), acompañado de un aumento en el bachillerato como nivel máximo alcanzado, lo que sugiere estancamiento educativo en las familias, figura 8.

Figuras 7 y 8.
Escolaridad de madres y padres de familia.



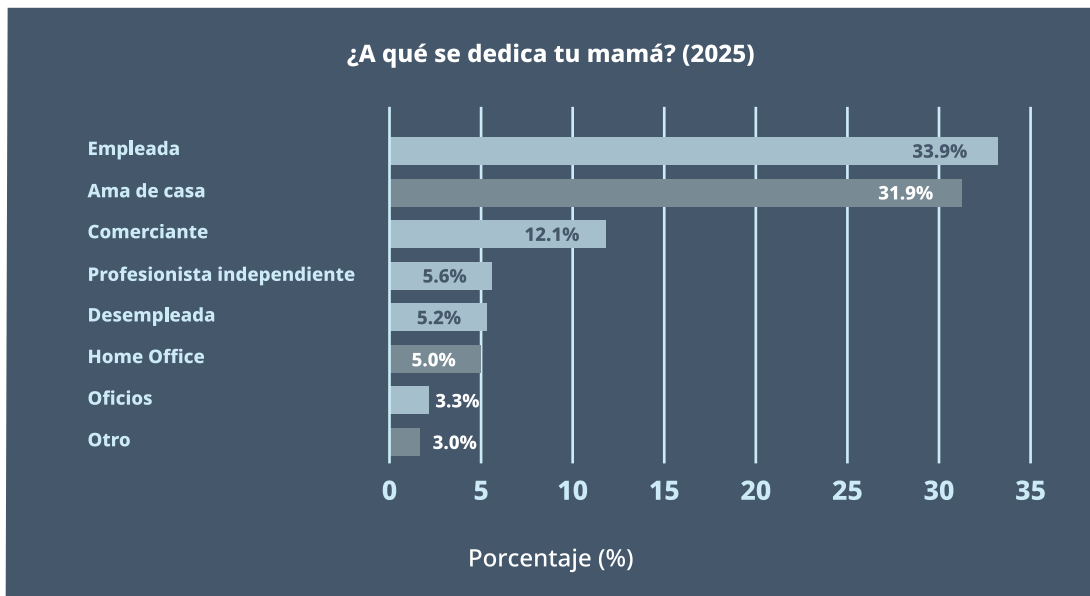
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la aplicación del cuestionario en 2018 y 2025.



Condiciones laborales de madres y padres

Los datos muestran que el 33.9% de las madres se desempeña como empleada, seguido de un 31.9% que se dedica a las labores del hogar. En menor medida, un 12.1%, trabaja como comerciante, mientras que 5.6% ejerce como profesionista independiente. Cabe señalar que 5.2% se encuentra desempleada, el 5%, realiza actividades en modalidad *home office*, un 3.3%, desempeña oficios y el 3% restante se ubica en la categoría de otro. Estos resultados reflejan una alta participación de las madres en el ámbito laboral, aunque con una proporción significativa que aún se dedica a las labores domésticas, no remuneradas, figura 9.

Figura 9.
Ocupación de la madre.



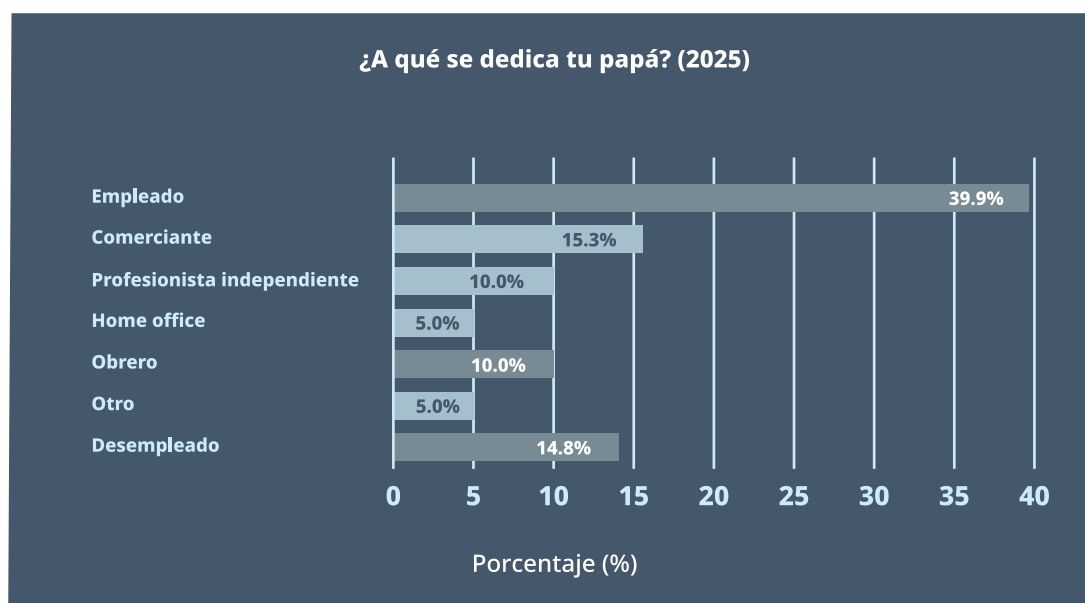
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la aplicación del cuestionario en 2025.

Los resultados arrojan que el 39.9% de los padres trabaja como empleado, lo que representa la ocupación más frecuente. En segundo lugar, se encuentra el comercio con un 15.3%, los padres de familia que trabajan como profesionales independientes y obreros representan el 10%. Seguido en menor medida de un 5%



que se dedica a actividades de home office y otro 5% clasificado en la categoría otro. El 14.8% de los padres se reporta como desempleado, lo que refleja una proporción importante de hogares con limitaciones económicas, figura 10.

Figura 10.
Ocupación del padre.



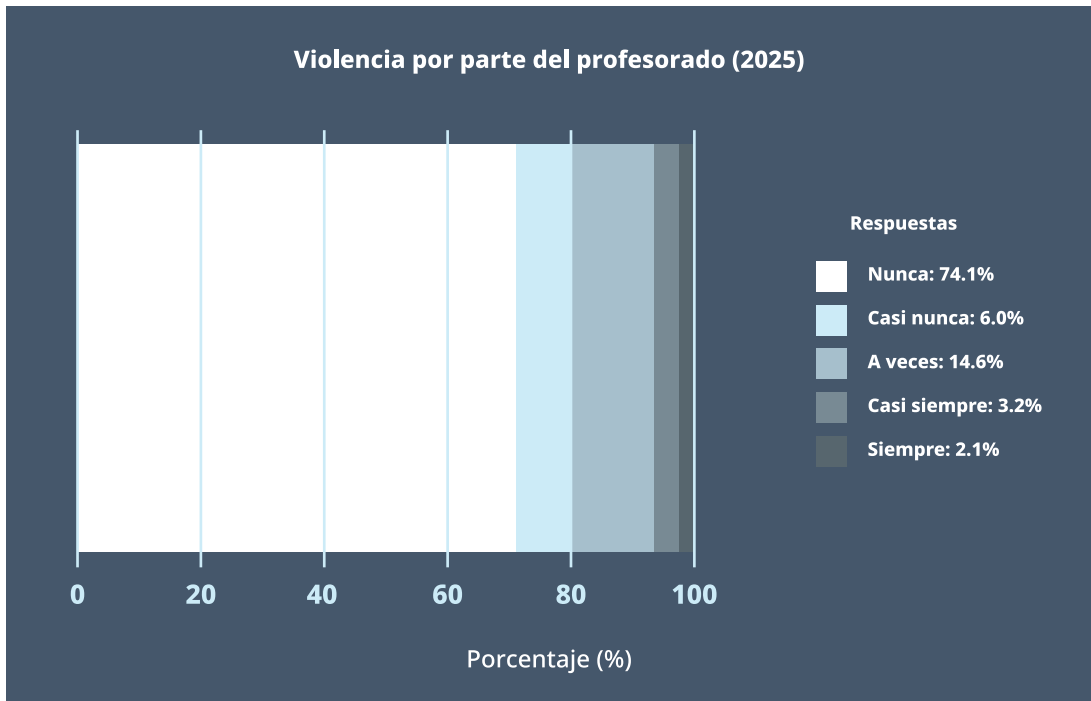
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la aplicación del cuestionario en 2025.

Violencia ejercida por docentes, directivos y personal administrativo

Respecto a la violencia por parte del profesorado, 2.1% de los estudiantes declara haberla vivido siempre, el 3.2% casi siempre y el 14.6% a veces, lo que indica que casi uno de cada cinco estudiantes ha experimentado alguna forma de maltrato o violencia por parte de los docentes. Si bien 74.1% afirma que nunca ha vivido esta situación, la existencia de un porcentaje nada despreciable de estudiantes que reportan episodios de violencia evidencia la necesidad de fortalecer los protocolos institucionales de prevención y atención de cada uno de los casos, figura 11.



Figura 11.
Percepción de violencia del estudiantado por parte del docente.

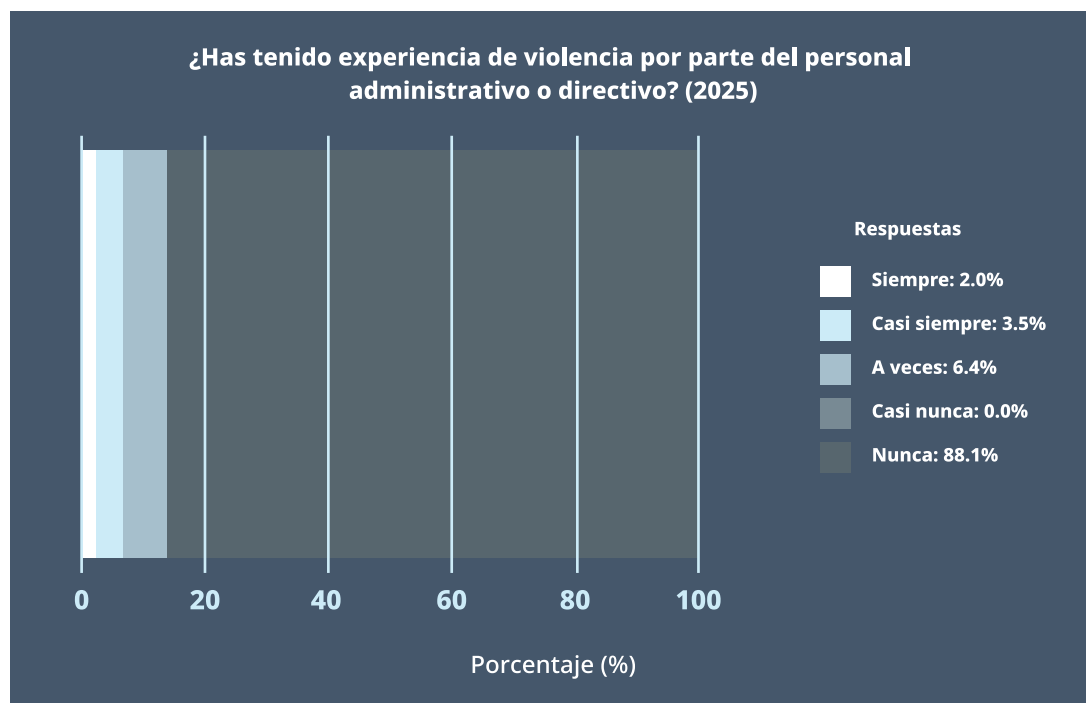


Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la aplicación del cuestionario en 2025.

En relación con la experiencia de violencia por parte del personal administrativo o directivo, la gran mayoría, 88.1%, respondió nunca, mientras que un 11.9% señaló haber vivido alguna situación en distinta frecuencia. Estos datos permiten observar que, aunque la violencia desde este sector es minoritaria, si está presente en un grupo de estudiantes y merece atención institucional, figura 12.



Figura 12.
Percepción de violencia por parte de personal administrativo o directivo.



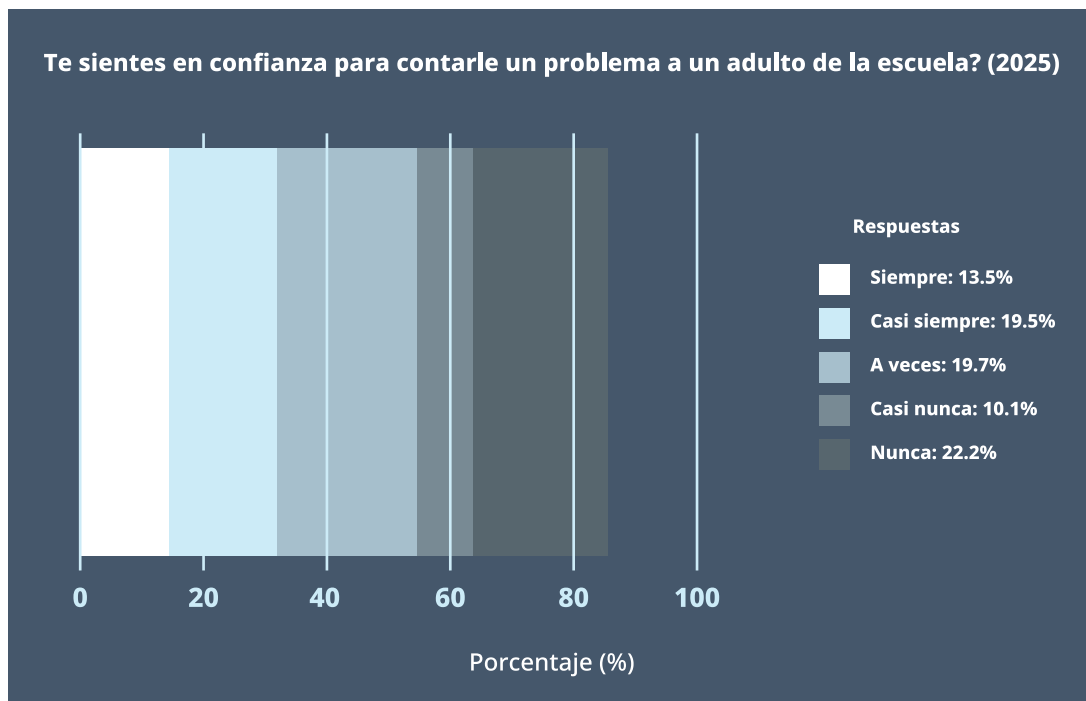
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la aplicación del cuestionario en 2025.

Ausencia de confianza en las figuras adultas

Los resultados muestran que, con relación a la confianza para contar un problema a un adulto de la escuela, un 22.2% de los estudiantes respondió *nunca*, seguido de un 19.7%, que indicó *a veces*, y un 19.5% que señaló *casi siempre*. En contraste, sólo 13.5% dijo siempre y un 10.1% me mencionó casi nunca. Estos datos indican que existe un número considerable de estudiantes que no sienten plena confianza para acudir a un adulto en situaciones problemáticas, lo que refleja un área de mejora en las relaciones escolares y la construcción de entornos de confianza, figura 13.



Figura 13.
Percepción de confianza en los adultos de la escuela.



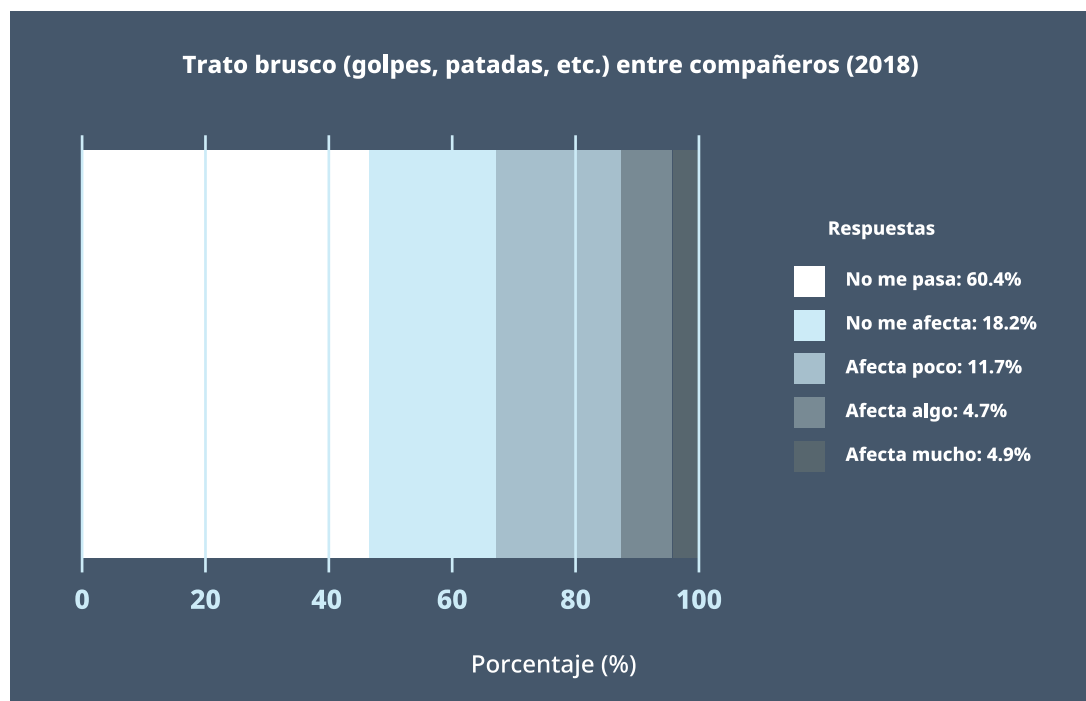
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la aplicación del cuestionario en 2025.

Violencia entre pares y agresión física

En el 2018 al indagar sobre el trato brusco entre compañeros, los datos revelan que 60.4% de los estudiantes reporta que esta situación no le ocurre, mientras que un 18.2%, afirma que aun cuando se presenta, no le afecta, en conjunto casi ocho de cada 10 estudiantes minimizan o no se reconocen dentro de este tipo de violencia. 11.7%, señala que le afecta poco, 4.7%, refiere que le afecta algo y un 4.9%, manifiesta que le afecta mucho, lo que representa un total de 21.3% de la población estudiantil con algún grado de afectación. Este hallazgo indica que al menos uno de cada cinco estudiantes vive consecuencias emocionales o sociales derivadas de interacciones violentas, lo cual no puede considerarse marginal. Esto obliga a pensar que la violencia física escolar, aunque no generalizada, tiene un impacto significativo en un sector de la comunidad educativa, figura 14.



Figura 14.
Afectación reportada por el trato brusco en el ambiente escolar.

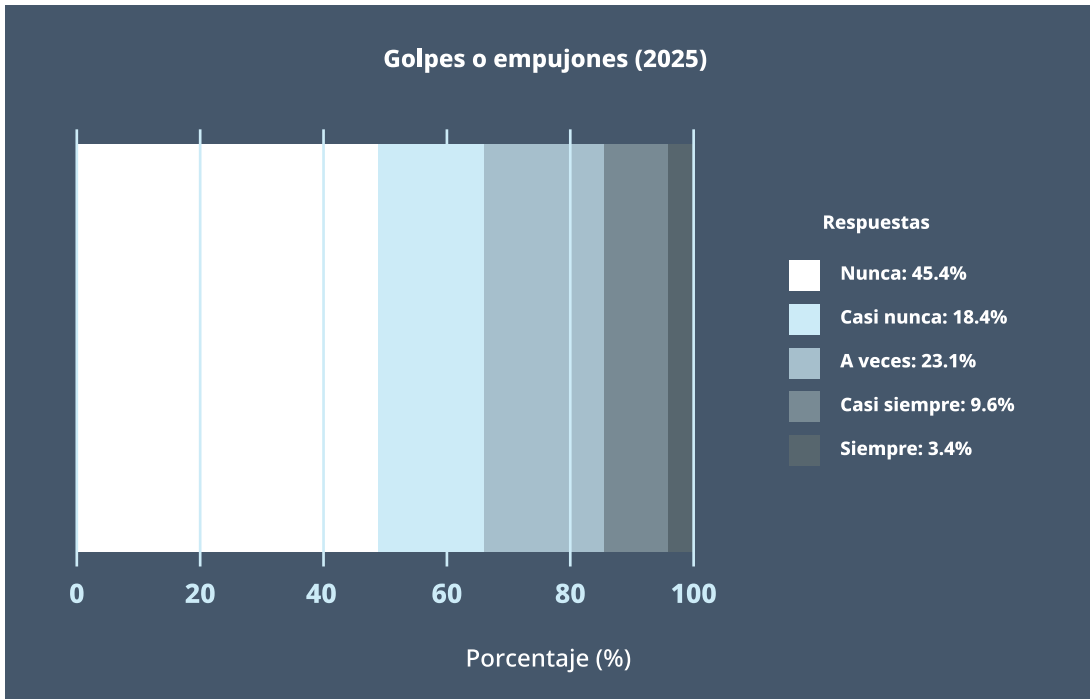


Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario de 2018.

El estudiantado en 2025 indica que los golpes/empujones tienen una presencia de siempre 3.4% (19), casi siempre 9.6% (53), a veces 23.1%, (128), casi nunca 18.4% (102), y nunca 45.4% (251). La ocurrencia entre la sumatoria de siempre y casi siempre es del 13%, es decir, 72 de los 554 estudiantes han experimentado algún tipo de violencia física como golpes, empujones, patadas, etc., figura 15.



Figura 15.
Impacto de golpes o empujones.



Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario de 2025.

Discusión

Los resultados obtenidos en los dos levantamientos (2018 y 2025) permiten confirmar la persistencia de la violencia escolar como un fenómeno complejo y multifactorial que en secundarias de la Ciudad de México existe en distintas formas, aunque con algunas variaciones. Una parte del estudiantado reportó haber sido víctima de violencia física y verbal entre pares, mientras que otro sector reconoció haber experimentado maltrato proveniente de docentes y personal administrativo. Estos hallazgos refuerzan que la noción de violencia escolar no se reduce a interacciones horizontales entre estudiantes, sino que también incluye expresiones verticales vinculadas a la estructura institucional (UNESCO, 2019).

El hecho de que una proporción significativa del estudiantado no confía en los adultos de la escuela para atender un problema, refleja una de las dimensiones más críticas: la fragilidad de la confianza institucional. De



acuerdo con Luhmann (1979), la confianza es un mecanismo que reduce la complejidad social y posibilita que los individuos perciban seguridad en las instituciones. En el caso de la escuela, la ausencia genera un círculo vicioso en el que los estudiantes prefieren callar, lo que perpetúa la impunidad y la normalización del maltrato. Este hallazgo coincide con estudios previos en México, que señalan la dificultad del alumnado para denunciar actos de violencia por miedo a represalias en diferencia (CDHCM, 2023).

La comparación temporal entre 2018 y 2025 permitió identificar tanto continuidades como cambios. Por un lado, las manifestaciones de violencia en pares, particularmente las agresiones físicas y verbales, muestran cierta estabilidad en el tiempo, lo que sugiere la limitada eficacia de las políticas escolares actuales. Por otro lado, se observa que los porcentajes de estudiantes que reportan confianza plena en docentes y directivos permanecen bajos, lo cual confirma que la implementación de programas de convivencia, aunque necesaria, no es suficiente para modificar las percepciones estudiantiles si no se traducen en prácticas concretas y confiables (SEP, 2020).

En el plano teórico, los resultados respaldan el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), en el sentido de que la violencia escolar se encuentra atravesada por factores familiares, sociales e institucionales en interacción constante y dinámica. La composición del hogar, las condiciones de vivienda y las desigualdades percibidas influyen en la forma en que los estudiantes experimentan la vida escolar. Asimismo, la evidencia empírica confirma lo planteado por Ttofi y Farrington (2011): la confianza en adultos de los centros educativos es un predictor fundamental para que los estudiantes denuncien hechos de violencia y reciban apoyo oportuno.

La persistencia de estas problemáticas sugiere que las estrategias aplicadas hasta ahora han tenido un pacto limitado. El programa nacional de convivencia escolar, si bien representa un esfuerzo institucional, relevante, requiere mayor acompañamiento docente y mecanismos claros de evaluación. De manera similar, los protocolos de prevención y atención de violencias en las escuelas deben fortalecer sus canales de denuncia y credibilidad, pues de lo contrario, se convierten en documentos normativos, sin efecto real en la vida escolar.

Los hallazgos de este estudio refuerzan la necesidad de generar políticas y prácticas escolares, que integran la prevención, la atención y la reconstrucción de la confianza institucional como ejes centrales. Solo de esta manera la escuela podrá desempeñar su papel como espacio seguro y formativo capaz de contrarrestar las desigualdades y violencias que se reproducen en la sociedad.



Conclusiones

El estudio confirma que la violencia escolar en secundaria en la Ciudad de México es un fenómeno persistente y multidimensional, que involucra tanto a pares como a figuras de autoridad, lo cual impacta directamente en la percepción de seguridad del estudiantado. La evidencia recogida en los dos levantamientos muestra que, aunque se han implementado programas de convivencia y protocolos de actuación, la manifestación de evidencia física y verbal se mantiene y la confianza en los adultos de la escuela sigue siendo frágil. Estos hallazgos corroboran que la violencia escolar puede entenderse el resultado de interacciones complejas, entre factores familiares, sociales e institucionales, tal como lo plantea el modelo ecológico de Bronfenbrenner. Asimismo, se confirma que la confianza institucional constituye una condición indispensable para la denuncia y la atención de la violencia, en línea con lo expuesto por Luhmann y las investigaciones de Ttofi y Farrington. En este sentido, los resultados señalan que los protocolos y programas existentes sólo serán eficaces si logran consolidar esa confianza, al traducirse en prácticas concretas de protección y acompañamiento. Por ello, se recomienda fortalecer la capacidad docente, mejorar los canales de denuncia y garantizar la participación de estudiantes y familias en la construcción de comunidades educativas seguras.

Este estudio pone en evidencia que la escuela secundaria, en su configuración y funcionamiento actual, no está cumpliendo plenamente con su rol como garante del bienestar, la seguridad y los derechos del estudiantado, ni como un espacio capaz de generar condiciones sostenidas de confianza institucional. Esta situación resulta especialmente relevante a la luz de los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que plantea a la escuela como un espacio formativo centrado en el cuidado, la inclusión, la justicia social y la construcción de comunidades basadas en la confianza y la corresponsabilidad. No obstante, los hallazgos sugieren una brecha significativa entre estos postulados y las experiencias cotidianas del estudiantado, para quienes la escuela continúa siendo un entorno ambiguo, donde la violencia persiste y la protección institucional se percibe como limitada. En ese sentido, más que un problema de diseño normativo, la violencia escolar se revela como un desafío de implementación y coherencia institucional, que interpela directamente a las políticas educativas y a la gestión escolar para transitar de marcos discursivos a prácticas efectivas que restituyan a la escuela su función central como espacio de seguridad, cuidado y confianza, en congruencia con los principios que la NEM busca promover.



Referencias

- AEFCM. (2023). *Protocolos para la prevención y atención de las violencias en las escuelas públicas y particulares de educación básica y especial en la Ciudad de México*. Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México. https://www.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/CAJ/archivos-2023/Protocolos_de_Prevencion_y_Atencion_de_las_Violencias_en_la_Escuela.pdf
- Askari, G., Vajdi, M., Jafari-Nasab, S., & Golpour-Hamedani, S. (2024). Ethical guidelines for human research on children and adolescents: A narrative review study. *Journal of Research in Medical Sciences*, 29, 53. https://doi.org/10.4103/jrms.jrms_610_23
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Castillo, D. S. (2014). Acoso escolar en México: Actores involucrados y sus funciones. *Sinéctica*, (44), 1–17. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27032872002.pdf>
- Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México. (2023). *Informe temático: La seguridad escolar en la Ciudad de México*. CDHCM. https://cdhcm.org.mx/wp-content/uploads/2023/01/Informe-La-seguridad-escolar_DIGITAL-1.pdf
- Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México. (2024). *Opiniones de infancias y adolescencias de primarias y secundarias sobre la violencia entre pares*. CDHCM. <https://cdhcm.org.mx/wp-content/uploads/2024/10/Violencia-entre-pares-DIGITAL.pdf>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Huang, F. L., & Cornell, D. (2018). *The relationship of school climate with out-of-school suspensions*. *Children and Youth Services Review*, 94, 378–389. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.08.013>
- INEGI. (2024). *Módulo sobre Ciberacoso (MOCIBA) 2023*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/MOCIBA/MOCIBA2023.pdf>
- Joshi, A., Kale, S., Chandel, S., & Pal, D. (2015). Likert scale: Explored and explained. *British Journal of Applied Science & Technology*, 7(4), 396–403. <https://doi.org/10.9734/BJAST/2015/1497>
- Konold, T., Cornell, D., Shukla, K., & Huang, F. (2014). Multilevel multi-informant structure of the Authoritative School Climate Survey. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 238–255.
- Lenton-Maughan, L. A., Smith, V., Bacon, A. M., May, J., & Charlesford, J. (2021). Ethical considerations for committees, supervisors, student researchers conducting qualitative research with young people in the United Kingdom. *Methods in Psychology*, 5, 100050. <https://doi.org/10.1016/j.metip.2021.100050>
- Lohr, S. L. (2021). *Sampling: Design and analysis* (3rd ed.). Chapman & Hall/CRC. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.1201/9780429298899/sampling-design-analysis>
- López-Portillo, J., & Guerrero, S. (2019). Violencia escolar y desigualdad social en la Ciudad de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(83), 345–370.
- Luhmann, N. (1979). *Trust and power*. John Wiley & Sons.



- Noy, S., Marcos Miguel, N., & Burke, L. (2025). The ethics of college students as research participants: An analysis of guidelines in university IRB websites in the United States. *Journal of Academic Ethics*, 23(4), 2631–2651. <https://doi.org/10.1007/s10805-025-09670-8>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Programa Nacional de Convivencia Escolar: Catálogo de materiales 2019–2020*. SEP. https://www.septlaxcala.gob.mx/convivencia_escolar/materiales_educativos_pnce_2019/catalogo_de_materiales/catalogo_pnce.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Reglas de operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (S271)*. SEP. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/S271-PNCE.pdf>
- Steffgen, G., Recchia, S., & Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18(2), 300–309. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.12.001>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27–56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO/UNICEF. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>

