



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
PROGRAMA DE POSGRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES  
CAMPO DE CONOCIMIENTO: CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

INTERACCIÓN SOCIAL Y VIOLENCIA SIMBÓLICA.  
UNA MIRADA A PARTIR DEL ACOSO ESCOLAR JUVENIL

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
DOCTORA EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

PRESENTA:

ALEJANDRA PATRICIA GÓMEZ CABRERA

TUTORA PRINCIPAL:

DRA. MARÍA SUSANA GONZÁLEZ REYNA FCPS-UNAM

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

DRA. MARTA RIZO GARCÍA UACM

DR. RAFAEL RESÉNDIZ RODRÍGUEZ FCPS-UNAM

LECTORES:

DRA. BERTA ELVIA TARACENA RUÍZ FES IZTACALA, UNAM

DR. RENÉ ALEJANDRO JIMÉNEZ ORNELAS IIS-UNAM

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO 2016



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**INTERACCIÓN SOCIAL Y VIOLENCIA SIMBÓLICA.  
UNA MIRADA A PARTIR DEL ACOSO ESCOLAR JUVENIL**

*Dedicada a aquellas personas quienes,  
pese a las cicatrices de las violencias sufridas,  
protegen la esperanza, la voluntad y el esfuerzo  
de crear un mundo mejor...*

## **AGRADECIMIENTOS**

En principio, agradezco a mis padres, Antonio Gómez y Marysol Cabrera, quienes me han enseñado a amar incondicionalmente y han creído y apoyado en todo momento mis sueños. Para ellos, el agradecimiento en palabras no basta, hay un compromiso eterno que nos une y una ilusión de dar siempre lo mejor.

A David Allende por su paciencia y amor, por compartirme un poco de su espíritu incansable para distinguir de la vida los matices más bellos y de las personas los sentimientos más sinceros. A Karina por la admiración y el respeto, porque siempre es importante infundir el ejemplo. A mis amigos quienes han crecido a mi lado, me han llenado de alegrías y me han apoyado en cada etapa, aun cuando ello ha implicado sacrificarnos tiempo.

A mis tutores, la Dra. Susana González, la Dra. Marta Rizo y el Dr. Rafael Reséndiz por inspirarme a lo largo de estos años con su amor por la docencia, su pasión por la investigación y su incansable jovialidad y paciencia. A mis lectores, la Dra. Elvia Taracena y el Dr. René Jiménez por el compromiso y la confianza con la que adoptaron esta ilusión. A la Dra. Eva Salgado y a mis compañeros del Seminario de Investigación Doctoral por sus recomendaciones y solidaridad.

A los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur, por dotar de vida a mi trabajo con sus experiencias, alegrías, incertidumbres y sueños, especialmente por el tiempo y la confianza brindada. A los maestros de este recinto por sus consejos y apoyo invaluable. Al Mtro. Luis Aguilar y al Mtro. Jaime Flores por abrirme las puertas del Colegio y creer en este proyecto.

Al Programa de Apoyo a los Estudios de Posgrado, al Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales y a la Universidad Nacional Autónoma de México por brindarme la oportunidad de realizarme académica, social y personalmente.

# ÍNDICE

Introducción 7

1. Exclusión Social y Otredad 30

1.1 El Aislamiento 34

1.1.1 La Invisibilización: Inhibición del Sí Mismo 36

1.1.2 El Encubrimiento: Enmascaramiento del Sí Mismo 44

1.2 El Rechazo 55

1.2.1 El Desplazamiento: Miedo a Desafiar el Origen de la Agresión 58

1.2.2 La Proyección: Negación del Otro como Reflejo de Sí Mismo 73

2. El Miedo como Fundamento de la Asimetría Emocional 83

2.1 La Afectividad en la Comunicación 84

2.2 La Asimetría Emocional 93

2.3 El Miedo 102

2.3.1 El Miedo y La Tristeza:

Fisuras Emocionales en la Identidad de la Víctima 110

2.3.2 El Miedo y La Ira:

Configuración de la Armadura Afectiva en el Agresor 119

3. El Estigma del Ridiculizado	134
3.1 La Alegría: Lo Risible del Encuentro	135
3.2 La Lógica del Estigma	143
3.2.1 El Monstruo: La Apariencia Física del Estigma	144
3.2.2 Descapitalización: Supuesto, Irregularidad y Estigma	149
3.2.3 Criminalización: Castigo y Estigma	160
3.3 La Ridiculización: Diversión, Pasatiempo y Estigmatización	171
3.3.1 El Ridículo y la Figura del Espectador	179

Reflexión Final.

Aproximación al Estudio de la Interacción en un Contexto de Violencia 189

Fuentes de Consulta 211

Anexos

Anexo 1. Cuestionario sobre Acoso Escolar Juvenil

Anexo 2. Ejercicio de Redes Semánticas

Anexo 3. Aspectos Constitutivos de la Representación sobre Acoso Escolar

Anexo 4. Dibujos sobre Acoso Escolar

Anexo 5. Bosquejos sobre el Acoso Escolar

Anexo 6. Guía de Entrevista

Anexo 7. Formato de Consentimiento Informado

## INTRODUCCIÓN

*La violencia es temible porque es contagiosa;  
destruye a quien la emplea y destruye la finalidad a  
la que pretende servir.*

JEAN-MARIE DOMENACH

**L**a violencia es un fenómeno cuyas aristas entrecruzan una amplia gama de acciones de la vida cotidiana debido a los altos índices de criminalidad, desigualdad e injusticia social que se advierten en amplios sectores de la población. Los niños y los jóvenes son uno de los sectores más vulnerables, especialmente por causas homicidas. “Un promedio de 565 personas entre 10 y 29 años de edad mueren cada día como resultado de la violencia interpersonal alrededor de todo el mundo” (Organización Mundial de las Naciones Unidas, 2003: 27).



Los homicidios juveniles son más frecuentes en los países en desarrollo y en la población masculina. Además, “los incrementos de dichas tasas, se asocian con un mayor uso de las armas de fuego como método de ataque. [...] En México, las agresiones con armas de fuego provocan el 50% de los homicidios de jóvenes” (Organización Mundial de las Naciones Unidas, 2003: 29).

El Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública de la Cámara de Diputados indica que “en México, de 2006 a 2013, han ocurrido más de 60 mil muertes violentas relacionadas con el tráfico de drogas y la detonante de esta violencia ha sido el tráfico de armas. [...] Hasta 2012, de las 15 millones de armas circulantes en México, el 85% eran ilegales, esto es 12 millones 750 mil” (Animal Político, 05/01/2015).

Además, la devaluación del salario, el incremento del desempleo y el subempleo y la carencia de oportunidades educativas son aspectos sociales que han producido un deterioro en la calidad de vida de los jóvenes y en algunos casos, han fomentado la delincuencia como una forma de sobrevivir en la ilegalidad.

“En el 2014, el número de mexicanos en condición de pobreza alcanzó un total de 55.3 millones de personas, esto es, el 46% de la población nacional” (Pierre, 24/07/2015). Por su parte, “el 93% de la población ocupada ganaba menos de 10,600 pesos al mes y la tasa de informalidad laboral, se ubicó en 58%” (Gómez, 02/03/2015).

En este escenario, la Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia (ECOPRED) informó que “el 41% de los jóvenes que han dejado de estudiar, lo han hecho por razones económicas” (2014: 11). El hecho de que más de la mitad de la población trabaje en el subempleo, implica que un mejor nivel de estudios, no necesariamente se refleja en un mejor ingreso ni calidad de vida.

Esta situación deriva en una desesperanza juvenil asociada con la educación y el empleo. Por ello, “la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos revela que el 25% de los jóvenes en México no estudian ni trabajan. Este es el tercer porcentaje más alto, sólo por debajo de Turquía e Israel. No obstante, el 73% de estos jóvenes quisiera regresar a la escuela” (Notimex, 25/06/2013).

En este contexto, la familia en lugar de ser un ámbito de motivación y apoyo, en ocasiones, se convierte en un referente de violencia juvenil. Al respecto, “el 44.2% de los jóvenes informó que existen relaciones destructivas entre los miembros de su familia” (ECOPRED, 2014: 12).

Otro factor de violencia juvenil, se ubica en las relaciones entre pares. “El 71% de los jóvenes entre 12 y 29 años cuenta con amigos involucrados en al menos un factor de riesgo<sup>1</sup>. Mientras tanto, el 43% de los jóvenes que fueron víctimas del delito o de maltrato, confirmaron que sus compañeros de escuela estuvieron involucrados como agresores” (ECOPRED, 2014: 44).

“De los jóvenes de 12 a 18 años de edad que asisten a la escuela, el 32.2% ha sido víctima de acoso escolar” (ECOPRED, 2014: 42). Además, la Comisión Nacional de Derechos Humanos informó que “a nivel federal, en el año 2000, se registraron cerca de 50 quejas relacionadas con violencia escolar. Para el 2010, las quejas llegaron a 500 y en el 2013, aumentaron a 1000” (León, 30/05/2014).

---

<sup>1</sup> Los principales factores de riesgo detectados en la ECOPRED son: 61.6% tienen problemas en casa, 42.8% fuman tabaco, 40.6% no estudian, 36.6% toman alcohol, 27.3% han sido expulsados de la escuela o despedidos de su trabajo, 15.2% consumen drogas, 14% venden drogas y 11.9% usan la violencia para hacerse respetar.

A estas cifras falta sumar las denuncias realizadas por entidad federativa y referirse al deterioro en la cultura de la denuncia en el país, debido a los altos índices de corrupción e injusticia.

Las instituciones más percibidas como corruptas son las policías locales —la estatal con 70.2% y la municipal con 68.9%—, le siguen las instituciones de procuración de justicia —la Procuraduría General de Justicia de la Ciudad de México con 68.6% y la Procuraduría General de la República con 66.7%—, la policía federal, 60.2%; el ejército, 43.4%, y la marina, 37.5% (Jiménez y Silva, 2015: 86).

Frente a esta problemática, en el 2014<sup>2</sup>, la Subsecretaria de Prevención y Participación Ciudadana presentó el Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia a propósito de hacer de la escuela una institución de mediación para la solución pacífica de conflictos entre estudiantes. Como parte de este Programa, el Proyecto de Sana Convivencia Escolar propuso capacitar con habilidades para la vida a los alumnos, profesores y padres de familia.

Por su parte, el Programa Escuela Segura que inició en el 2007, orientado a promover la seguridad al interior y en las zonas aledañas a los centros escolares, a partir del 2015, emprendió, además, la promoción de los principios de la Cultura de la Paz, marco de convivencia propuesto por la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

Conjuntamente con estos programas, en el 2014, la Secretaria de Educación Pública firmó el Convenio de Coordinación para Facilitar el Combate a la Violencia en las

---

<sup>2</sup> En México, en el 2014, se registraron, por lo menos, dos casos trágicos de acoso escolar que terminaron con la vida de los alumnos agredidos. En Tamaulipas, en el mes de Mayo, dos menores murieron por lo golpes propiciados por compañeros de escuela. Una de ellas, en la Secundaria Ignacio Zaragoza y el otro, en la Secundaria Eleazar Gómez. Estos acontecimientos llamaron la atención de los medios de comunicación y de las autoridades estatales y federales. Por esta razón, la mayoría de las estrategias en materia de acoso escolar, se incursionaron en este año.

Escuelas con autoridades educativas estatales. En este Convenio, los estados se comprometieron a crear recursos electrónicos para hacer denuncias y diseñar materiales didácticos encauzados a mejorar el ambiente escolar.

A pesar del conjunto de proyectos orientados a erradicar el acoso escolar, la mayoría sólo se enfocan en la educación básica y secundaria, por lo que no existen estrategias implementadas a nivel medio superior y superior. Aunque en la firma de estos convenios han estado involucrados representantes de la educación en el ámbito estatal y nacional, tampoco existe una sistematización sobre las funciones de seguimiento y evaluación de estos proyectos ni de los encargados de los mismos.

Esta situación deja ver que las acciones gubernamentales, en esta materia, sólo son superficiales; su propósito está encaminado a que, ante situaciones de crisis, la sociedad advierta acciones inmediatas por parte del Estado. No obstante, la mayoría de estos programas buscan solucionar problemas a corto plazo, omitiendo las variables sociales, económicas, políticas y culturales por las que atraviesa el país.

Asimismo, se procura enmendar un conjunto de prácticas a nivel de la violencia física, sin prever otras manifestaciones de violencia más sutiles en las que podría radicar la prevención e intervención a menores costos sociales, económicos y emocionales tanto para la población en general y directamente, para los jóvenes y sus familias.

Por esta razón, aunque en las cifras institucionales se reconoce un incremento de la violencia escolar, al mismo tiempo se desconocen las particularidades de la misma, hecho que tiende a responsabilizar a las poblaciones más jóvenes de problemáticas que se han gestado generacionalmente y que obstaculizan el actuar de la sociedad en su conjunto. Además, cabe mencionar que muchas de las cifras recabadas por

instituciones gubernamentales en torno a la violencia, están desactualizadas, principalmente a partir del año 2012, lo que dificulta el acercamiento a esta realidad.

Por su parte, en los estudios de comunicación y violencia juvenil se han priorizado las temáticas acordes al crimen organizado (Villalobos, 2010; Benítez y Rodríguez, 2010), la incertidumbre social generada por la criminalidad (Malgorzata, 2009) y la prevención del delito (Guerrero, 2010). Sin embargo, se han desmeritado los estudios orientados al análisis de la comunicación interpersonal en los entornos violentos (Fernández, 2011; Rizo, 2011 y Corral, 2009).

En estas circunstancias, resulta imprescindible analizar la violencia que se gesta en las relaciones interpersonales a nivel de la afectividad, la identidad y el discurso (Collins, 2011; Maturana, 1997 y Goffman, 2008), pues las dinámicas que se suscitan en este entorno actúan como semillero de conflictos más estructurales. Comprender los procesos de definición y naturalización de la violencia que allí tiene lugar es fundamental para entender la complejidad de esta problemática en una escala situacional como es el caso del acoso escolar.

Al respecto, la presente investigación tiene por objetivo comprender los procesos de interacción que dan lugar a la violencia simbólica en las prácticas de acoso escolar entre alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades<sup>3</sup>, Plantel Sur, considerando los mecanismos de estigmatización, la asimetría emocional y la exclusión, como supuestos

---

<sup>3</sup> El Colegio de Ciencias y Humanidades fue aprobado por el Consejo Universitario de la UNAM el 26 de enero de 1971, durante el rectorado de Pablo González Casanova, creado para atender una creciente demanda de ingreso a nivel medio superior en la zona metropolitana y al mismo tiempo, para resolver la desvinculación existente entre las diversas escuelas, facultades, institutos y centros de investigación de la UNAM.

recursos a través de los cuales se naturaliza la violencia a nivel de las relaciones interpersonales y grupales.

A propósito del Plantel Sur es importante mencionar que en el Informe de Gestión Directiva 2013<sup>4</sup>, se mencionaron tres prácticas de violencia escolar: el suicidio, las actividades porriles y las agresiones producto del consumo de drogas y alcohol (Flores, 2013: 59). Como puede observarse en este documento, la prioridad que las autoridades le designan a la prevención de estas prácticas, radica en el riesgo de violencia física que éstas implican para los miembros del Plantel.

Sin embargo, con base en los datos arrojados por el Examen Médico Automatizado que aplica la Dirección General de Servicios Médicos de la UNAM, en el ingreso al bachillerado de la generación 2012, también se identificaron otros problemas relacionados con la violencia escolar: “baja cohesión familiar, 28.4%; asaltos, 28.5%; percepción de inseguridad en las calles, 68.6%, y el 24% de los alumnos reconoció que toma bebidas alcohólicas una vez al mes” (2013: 39).

A pesar de que estas prácticas no necesariamente, se relacionan con agresiones físicas, sí afectan el bienestar de los estudiantes. En el Simposio: *Grítalo, Tu Colegio Desea Escucharte*, los alumnos mencionaron que “las enfermedades mentales pueden ser más graves que las físicas, porque son más difíciles de tratar. No aparecen solas, sino que se originan en el hogar y en el entorno. La violencia, los problemas familiares y la falta de atención se relacionan con ellas” (Julio-Diciembre, 2013, Fragoso: 29-30).

---

<sup>4</sup> Los datos más próximos difundidos por la dependencia en torno a la violencia, se suscriben a la Generación 2012-2014. Al respecto, la muestra de alumnos quienes participaron con sus testimonios en la recolección de datos de esta investigación, forman parte de esa misma generación. De allí que se utilicen las estadísticas presentadas en este periodo para contextualizar esta problemática.

Como lo sugieren estos datos, la percepción de violencia en los alumnos del Colegio, se relaciona en mayor medida con prácticas ajenas a la violencia física: experiencias afectivas dolorosas, abandono y rechazo social, adicciones, menoscabo de su individualidad y un sentimiento general de inseguridad en sus contextos rutinarios. A pesar de ello, aún faltan investigaciones encaminadas en comprender las dinámicas de estos hechos en las trayectorias personales y sociales de los alumnos, así como los mecanismos por los cuales estos comportamientos, se traducen en violencia simbólica.

### **ESTRATEGIA TEÓRICO-METODOLÓGICA**

El interés científico por lograr la integración y la complementariedad entre escuelas, métodos y técnicas de estudio, así como el desvanecimiento de las fronteras disciplinarias a causa de la complejidad, cada vez mayor, en el estudio de los fenómenos sociales, han derivado en la consolidación de paradigmas más incluyentes. La naturaleza polisémica de fenómenos como la comunicación y la violencia han derivado en una creciente aproximación inter y multidisciplinaria.

Al respecto, la triangulación metodológica es una propuesta que busca integrar diferentes campos de conocimiento a propósito de incorporar visiones complementarias en torno a un mismo objeto de estudio, profundizar en una comprensión más cercana de la realidad e identificar los diferentes elementos que intervienen en estos procesos y el modo cómo se afectan mutuamente.

Con base en las aportaciones teóricas de la Sociología, la Antropología, la Psicología Social y la Filosofía Política, este trabajo busca profundizar en los procesos de interacción que dan lugar a la violencia simbólica y sus implicaciones en la afectividad, la identidad y el discurso [Cuadro1: Triangulación Teórica].

**CUADRO 1:  
TRIANGULACIÓN TEÓRICA**

ENFOQUES DE ESTUDIO	TRADICIONES DE PENSAMIENTO	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	NIVELES DE ANÁLISIS	TEORÍAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Psicosocial</li> <li>▪ Sociológico</li> <li>▪ Antropológico</li> <li>▪ Político</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Constructivismo Social</li> <li>▪ Fenomenología</li> <li>▪ Psicología Social</li> <li>▪ Filosofía Política</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La Interacción</li> <li>▪ La violencia simbólica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Persona [cuerpo y afectividad]</li> <li>▪ Grupo [identidad, discurso]</li> <li>▪ Social [normas y valores]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interaccionismo Simbólico (Goffman, 2008 y Mead, 1973)</li> <li>▪ Representaciones Sociales (Moscovici, 1979 y Abric, 2001)</li> <li>▪ Violencia Simbólica (Bourdieu, 2000; Galtung, 2003 y Elías, 2008)</li> <li>▪ Genealogía del Anormal (Foucault, 2001)</li> <li>▪ Afectividad e Interacción (Collins, 2009 y Gaulejac, 2009)</li> <li>▪ Filosofía de los Valores (Stern, 1959)</li> </ul>

Con la triangulación teórica, no se trata de ahondar sólo en el estudio de la persona, sino también en la construcción de esta a través de sus relaciones interpersonales y sus pertenencias grupales para identificar los sentidos y las repercusiones que la violencia adquiere en estos intercambios.

**LA VIOLENCIA SIMBÓLICA:  
AGRESIÓN, ACOSO E INTERACCIÓN**

La violencia es un término que se puede aplicar a un amplio abanico de prácticas entre las que destacan la agresión y el acoso. No obstante, en la literatura sobre el tema, difícilmente existe una diferenciación epistemológica entre estos conceptos. Por esta razón, resulta necesario identificar sus principales características, las diferencias que existen entre los mismos y el modo cómo se vinculan entre sí.



La agresión es un concepto central para comprender los procesos adaptativos y reproductivos en torno a la biología humana. “Ciertas dosis de agresividad están destinadas a la supervivencia, tanto del individuo como de la especie. La agresividad es un patrón de comportamiento que se activa, dadas ciertas circunstancias ambientales en las que el ser humano puede percibir peligro inminente para su vida o la de los suyos” (Mora-Merchán y Ortega, 1997: 8).

Un conjunto de síntomas fisiológicos y anatómicos a nivel del sistema nervioso, las secreciones hormonales y las posiciones, los gestos y la proximidad corporal son los asideros en los que se vive y expresa la agresión; de allí su carácter instrumental y su cercanía con los rasgos psicosociales del carácter.

El investigador en educación emocional, Rafael Bisquerra, propone: “toda violencia es agresiva, pero puede haber agresividad que no implique violencia” (2014: 99). A diferencia de la agresión, la cual supone un instinto de preservación, la violencia implica una conducta intencionada, el abuso de poder frente a alguien más débil.

La palabra “*violencia* proviene del latín *violēntia*, derivada de *vis* que significa: «fuerza», «poder»” (Corominas, 1980: 319). Con base en su etimología, la violencia hace referencia a una relación de asimetría en la que una de las partes queda subordinada al dominio de otra y en la que, además, es obligada a actuar en contra de su voluntad, causándole un daño, pena o molestia.

A la violencia precede, entonces, una relación de desigualdad física, psicológica o social entre los protagonistas inmersos en ella. Esta desigualdad, se acentúa frente al hecho de que una de las partes no tiene los recursos para salir del estado de indefensión en el que se encuentra, producto de la fuerza o el estatus de la otra.

En este escenario, el sociólogo noruego Johan Galtung define la violencia como “la no satisfacción de las necesidades<sup>5</sup>. Condición *sine qua non* para la continuación de la existencia individual y del orden social” (en Unesco, 1981: 97-98). Toda situación de contrariedad, supone un conflicto. Aunque el conflicto puede representar una oportunidad de cambio y crecimiento, el fracaso en la transformación del mismo significa el origen de la violencia.

La violencia surge cuando hay uno o varios objetivos incompatibles y mutuamente excluyentes entre dos o más actores. Cuanto más básicos son los intereses en conflicto, mayor es la frustración si estos no son conseguidos. La frustración puede conducir a la violencia hacia los actores que obstaculizan la consecución de esos intereses. [...] La violencia cuando surge, origina una espiral de violencia. Esta espiral se convierte en un metaconflicto, en una metástasis donde el conflicto se eterniza (Grupo Transcend, 2006: 1).

Desde esta perspectiva, la violencia adquiere un matiz sociocultural, “transciende la simple conducta individual y se convierte en un proceso interpersonal” (Mora-Merchán y Ortega, 1997: 11). La violencia así entendida, depende de las representaciones sociales consolidadas por cada grupo mediante las interacciones puestas en marcha entre sus miembros.

En este sentido, la violencia, necesariamente permanece en el consentimiento de los otros. El hecho de que la violencia se utilice como un instrumento de defensa y seguridad individual, implica la existencia de un conjunto social que lo aprueba y reproduce de esta manera. El amparo de los demás, se traduce en poder social y éste, a su vez, en un justificante de la violencia.

---

<sup>5</sup> En su tipología de la violencia, Galtung relaciona la obstaculización de las necesidades primarias del ser humano con la expresión de diversas manifestaciones de violencia: necesidad de supervivencia —muerte y explotación—, necesidad de bienestar —mutilación, acoso, miseria, explotación y conformismo—, necesidad de identidad —desocialización, resocialización, penetración, segmentación, alineación y etnocentrismo— y necesidad de libertad —represión, detención, expulsión, marginación, fragmentación y analfabetismo— (2003a: 9).

En esta lógica, el biólogo chileno Humberto Maturana explica la relevancia cultural de la violencia, con lo que la aparta de la noción meramente biológica de la agresión.

La violencia es un modo de convivir cotidiano propio del vivir en un espacio relacional particular que la hace posible y deseable. La violencia deja de ser un modo naturalmente aceptable cuando aprendemos a convivir lejos de relaciones de exigencia, dominación y sometimiento, en la evocación continua de la fuerza y la obediencia como formas de convivir (1997: 86-87).

La violencia, entonces, es resultado de un estilo de vida aprendido en la convivencia social; es a lo largo de las interacciones cotidianas donde la violencia adquiere sentido como un mecanismo de regulación social, dependiente y transformador del contexto socio histórico y cultural en el que dichos intercambios tienen lugar.

Al respecto, el sociólogo alemán Norbert Elías explica que anterior al Medievo, la violencia se manifestaba de manera explícita, sin ninguna contención de los impulsos. En ese momento, las descargas agresivas no estaban pautadas por normas sociales, sino por apetencias individuales. No obstante, a partir de la época cortesana, se incrementa la complejidad y la interdependencia en las actividades de producción y de consumo, por lo que aumenta la contención de la violencia física.

Aunque la espada ya no tiene la importancia que tuvo antaño en la solución de los conflictos, aparecen en su lugar las competencias por el prestigio, las polémicas sobre temas de jerarquía, las intrigas, las luchas que se libran con palabras y en las que se deciden asuntos de carrera y de éxito social. Éstas exigen y fomentan la reflexión, el cálculo a largo plazo, el autodomínio, la regulación exacta de las propias emociones, el conocimiento de los seres humanos y del medio en general (2008: 574-575).

Estas prácticas reciben cierto nivel de aceptación social, pues en lugar de utilizar la violencia física como un modo de dominio, se utiliza la coacción presente en el dinero, la propiedad y el prestigio; en vez del instinto agresivo inmediato, la racionalización

del comportamiento violento; del odio abierto, a la vigilia constante; de la amenaza interpersonal, al sometimiento normativo y la autoacción. La violencia no implica ya el suplicio público, sino un ataque limitado a espacios más privados.

Este encubrimiento de la violencia, no significa una disminución de la misma, sino la conquista de nuevas vías de expresión. La violencia sigue existiendo, pero a través de un cuidado estratégico que impide “cualquier paso en falso que pueda disminuir el valor de quien la ha realizado y rebajar su posición. El hombre se vuelve dueño de sus gestos, disimula sus malas intenciones y reprime sus pasiones” (Elías, 2008: 575).

El sociólogo francés Pierre Bourdieu, define a estas expresiones como violencia simbólica. “Lo que llamo violencia simbólica, violencia amortiguada e invisible para sus propias víctimas, se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación o, más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento y del sometimiento” (2000a: 11-12).

El capital simbólico resulta un principio explicativo de la violencia simbólica que “implica la búsqueda de la aprobación de los demás: sea cual sea la posesión que se tenga, no es satisfactoria sino es apreciada por los demás” (Bourdieu, 1999: 220). El capital simbólico dota a quienes poseen bienes materiales, posiciones y privilegios de un valor social que deriva en prestigio, redes de afiliación y garantías de apoyo.

Sin embargo, cuando estas manifestaciones del capital simbólico, les otorgan a ciertas personas el poder necesario para actuar violentamente, sin que ello implique alguna mortificación o castigo social para las mismas, o cuando la falta de alianzas y la carencia de bienes legitiman el uso de ciertas agresiones en contra de ellos, entonces el capital simbólico se traduce en violencia simbólica.

Al trascender el comportamiento visible —el uso deliberado de la fuerza física—, la violencia simbólica se coloca en el nivel latente de la convivencia: actitudes, afectos, identidades, discursos e ideologías son aspectos de la cultura por los que ésta se naturaliza. “La violencia cultural hace que la violencia directa aparezca, e incluso se perciba, como cargada de razón. Al cambiar el color moral de un acto u opacarlo de la realidad, no vemos el hecho como violento” (Galtung, 2003a: 8).

La violencia simbólica, por consiguiente, no implica ya un incidente, sino un proceso de interacción por el que se expresan las diferencias sociales en tanto desigualdades. De allí que el espacio en el que se ubica la violencia simbólica no corresponda al cuerpo individual, sino a la intersubjetividad por la que fluyen los intercambios culturales.

A pesar de los alcances de la violencia simbólica en las dinámicas sociales, el propio Bourdieu afirma que “la violencia simbólica es una violencia puramente «espiritual» y, en definitiva, sin efectos reales” (2000a: 50). Este hecho implica un desconocimiento acerca de las consecuencias de la violencia simbólica, pues sus efectos se extienden más allá de los daños visibles.

Aun cuando “la violencia simbólica no mata o mutila como la violencia directa, sí se utiliza para legitimarla. Su relación con la violencia directa es proporcional a la parte del iceberg que se encuentra sumergida en el agua” (Galtung, 2003a: 6). De allí la importancia de identificar los mecanismos de la violencia simbólica presentes en la convivencia cotidiana, los procesos mediante los cuales es naturalizada y sus consecuencias para los protagonistas inmersos en estas interacciones.

La presente investigación, por consiguiente, se centra en comprender cómo el acoso escolar constituye una manifestación de la violencia simbólica. El acoso escolar es un término acuñado por el psicólogo noruego Dan Olweus (1980) para referirse a un comportamiento orientado a dañar al otro: una situación de desequilibrio entre el agresor y la víctima ayuda a incapacitar a esta última para defenderse. Esto genera un abuso persistente, en el que las agresiones tienden a ser de mayor intensidad con el paso del tiempo.

Por lo tanto, “el acoso escolar no es una situación aislada, sino episodios repetidos de violencia contra un alumno en particular, por lo que la agresión se hace sistemática, deliberada y reiterada” (Mendoza, 2013: 7). Los eventos aislados de violencia no son considerados acoso, independientemente de los daños causados a la víctima.

La persistencia del acoso escolar hace de éste un proceso, por lo que “la dinámica que se llega a establecer no queda fijada de forma inmediata, sino que existe un conjunto de circunstancias y hechos a través de los cuales los alumnos implicados van perfilando sus papeles como agresores o como víctimas” (Pörhölä y Kiney, 2010: 24).

Los convenios instaurados en las relaciones interpersonales y en los contextos de pertenencia grupal, configuran las dinámicas de violencia que allí se producen. Por ello, el acoso escolar sólo puede comprenderse en el marco de un proceso de interacción en el que la retroalimentación permanente entre sus protagonistas define sus personalidades y con ello, los acuerdos de convivencia entre los mismos.

## **PERSONA, INTERACCIÓN Y REPRESENTACIÓN**

Desde la perspectiva del Interaccionismo Simbólico, la comunicación es una “interacción humana cargada de significación. [...] Lo que media la acción humana es lo mismo que teje el lazo social: los símbolos en cuanto modelos de expectativas recíprocas” (Vizer, 2013: 11). La comunicación tiene lugar en la interacción, misma que va configurando el contenido de los mensajes que allí se comparten y con ello, moldea la personalidad propia y los modos de convivencia social.

Debido a que los procesos comunicativos no pueden reducirse a la acumulación de cualidades individuales, sino a las acciones que realizan las personas en conjunto con otras a través de la retroalimentación, la interacción comunicativa constituye la principal categoría de análisis de esta investigación. “La interacción comunicativa es el proceso de organización discursiva entre sujetos que, mediante el lenguaje, actúan en un proceso de constante afectación recíproca. Al margen de quién o qué inicie el proceso de interacción, lo que interesa destacar es que el resultado es siempre la modificación de los estados de los participantes” (Rizo, 2004: 9).

La interacción, entonces, conlleva a una comprensión de la persona como reflejo de la sociedad. A través de la interacción, cada persona es capaz de ponerse en el lugar de otros y de asimilar su comportamiento, actitudes y afectos a las exigencias de estos. La interacción, por consiguiente, es un referente de adaptación del sí mismo al entorno social y de los otros a las particularidades del individuo con quien se relacionan.

Mediante la interacción comunicativa son posibles los intercambios para construir consensos significativos que pauten los modos de ser y de actuar en sociedad. La

copresencia mutua entre personas permite el intercambio de sus puntos de vista y la configuración del orden y el flujo social.

Los contenidos de las conversaciones, en algún momento se formalizan a través de las instituciones, mismas que se internalizan en cada persona como normas sociales que orientan y determinan su comportamiento individual. “La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por distintos actores. [...] Las instituciones controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas que lo canalizan en una dirección determinada” (Berger, 2008: 78).

Por esta razón, además del estudio de la interacción, vale la pena enfatizar en el análisis de la trama social donde ésta tiene lugar, a propósito de comprender cómo el entorno enmarca de un modo distinto las relaciones. En este sentido, desde el enfoque socioconstructivista, las Representaciones Sociales son otra de las teorías que resultan relevantes para esta investigación.

Las representaciones sociales son una forma de conocimiento, socialmente elaborado y compartido, que permite la construcción e interpretación de una realidad que es común a un grupo de personas. Las representaciones que comparte cada grupo dan lugar a modalidades específicas de interacción, ya que las mediaciones inmersas en sus discursos, sentimientos e identidades, difieren de un entorno social a otro.

El contenido de las representaciones sociales es un insumo para comprender la posición grupal en torno a ciertos hechos sociales y el impacto de los mismos en su proceder comunitario. A través de las representaciones pueden comprenderse los medios que generan consenso y discrepancia entre sus miembros y con ello, los mecanismos de reconocimiento y exclusión que se ponen en marcha entre los mismos.



Por lo tanto, para esta investigación resulta central cuestionarse sobre las características de las interacciones que resultan en violencia simbólica, los mecanismos a través de los cuales la violencia simbólica se consolida en la convivencia cotidiana y el significado de estas prácticas en las representaciones sociales.

### **MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN**

La triangulación metodológica, también permite integrar las aportaciones entre métodos cuantitativos y cualitativos, los cuales “resultan complementarios y al combinarlos se aprovechan los puntos fuertes de cada uno de ellos. La depuración de las deficiencias intrínsecas a un solo método de recogida de datos, incrementa la validez de los resultados. De este modo, cuanto mayor es el grado de triangulación, mayor es la fiabilidad de las conclusiones alcanzadas” (Fantini, 2006: 342).

Para identificar los procesos de interacción y los marcos sociales inmersos en las prácticas de acoso escolar, se utilizaron diferentes técnicas de acopio de información: la encuesta, el ejercicio de redes semánticas, la entrevista a profundidad y el dibujo. A través de estas técnicas, se realizó un análisis holístico de esta problemática social [Cuadro 2: Triangulación de los Métodos y las Técnicas de Investigación].

**CUADRO 2:  
 TRIANGULACIÓN DE LOS MÉTODOS Y LAS TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN**

<b>MÉTODOS DE ANÁLISIS</b>	<b>TÉCNICAS DE ACOPIO DE INFORMACIÓN</b>	<b>INDICADORES DE LA INVESTIGACIÓN</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuantitativos</li> <li>▪ Cualitativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Encuesta</li> <li>▪ Ejercicio de Redes Semánticas</li> <li>▪ Dibujos</li> <li>▪ Entrevistas a Profundidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Asimetría Emocional [miedo, tristeza e ira]</li> <li>▪ Estigma [ridiculización, descapitalización, criminalización, invisibilización y encubrimiento]</li> <li>▪ Exclusión [aislamiento, rechazo, proyección y desplazamiento]</li> </ul>

El propósito de comparar la información obtenida por las distintas técnicas, radicó en conocer, a mayor profundidad, los principales atributos de los protagonistas y escenarios inmersos en el acoso escolar, pero también en comprender los procesos de atribución de sentido y los acuerdos de convivencia vigentes.

La triangulación de técnicas fue secuencial. En la primera etapa de la investigación, se aplicó una encuesta a una muestra de 143 alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur, ambos turnos, durante el semestre 2014-2. La muestra de alumnos participantes fue recabada a través de un muestreo aleatorio simple, con la aplicación de un cuestionario con preguntas cerradas y semi-abiertas [Anexo 1: Cuestionario sobre Acoso Escolar Juvenil].

La muestra de alumnos estuvo integrada por 51% de hombres y 49% de mujeres. El 55% de los estudiantes estaba inscrito en el turno matutino y el 45% en el vespertino. El 33% cursaba el primer año escolar, el 42% el segundo y el 25% el tercero. Los datos obtenidos de este cuestionario, se analizaron a través de frecuencias estadísticas tomando como variables independientes de análisis: el sexo, el turno y el año escolar de los alumnos participantes.

La encuesta, se realizó como parte de un estudio exploratorio para identificar la percepción de los alumnos en torno al acoso escolar. A partir de los datos cuantitativos, se identificaron las principales variables de estudio y se esbozó un panorama global que sirvió como introducción para luego, comprender aspectos más específicos de esta problemática escolar mediante el análisis cualitativo.

Los alumnos que participaron en la encuesta, también elaboraron un ejercicio de redes semánticas en el que anotaron y jerarquizaron las primeras cinco palabras evocadas a

partir del término inductor: acoso escolar [Anexo 2: Ejercicio de Redes Semánticas]. Retomando las propuestas de Serge Moscovici (1979) y Jean-Claude Abric (1994), se desarrolló una metodología de análisis que permitiera conocer los elementos implícitos y latentes que organizan el universo semántico del acoso escolar.

Para el análisis de las redes semánticas: primero, se diseñó una base de datos con el número total de palabras asociadas al término acoso escolar. Los 143 alumnos entrevistados asociaron un total de 73 palabras distintas. Una vez que se depuraron las palabras con un significado parecido, se identificó un universo representacional semejante entre los alumnos, pues entre uno y otro prevalecen los mismos significados para definir esta práctica escolar.

Las palabras expresadas, se agruparon en categorías con base en el sentido temático que comparten y la relación que mantienen con el contenido de los ejes teóricos de esta investigación. Las categorías propuestas para el análisis representacional del acoso escolar fueron: la violencia, los protagonistas de la violencia, la violencia física, la violencia simbólica, el estigma, la asimetría emocional, la exclusión y las consecuencias de la violencia.

En la segunda fase de esta metodología, considerando la frecuencia y el rango de aparición de las palabras evocadas, se sistematizó la representación a través de sus elementos constitutivos: el núcleo figurativo y la zona periférica. En el núcleo figurativo, se ubicaron las creencias y actitudes de los alumnos para congeniar con su entorno social e ideológico. Las experiencias personales que cotidianamente viven los alumnos en torno al acoso escolar, se ubicaron en la periferia de la representación.

Finalmente, en la tercera fase del análisis semántico, se ubicaron las relaciones de proximidad entre las palabras evocadas de manera conjunta. Con base en la fuerza de las correlaciones fue posible identificar los niveles de violencia que perciben los alumnos en las principales prácticas de acoso escolar y aquellas que aun cuando representan formas de violencia no tienen este significado para los alumnos, pues en sus prácticas han sido naturalizadas por ciertas normatividades y creencias grupales [Anexo 3: Aspectos Constitutivos de la Representación Social sobre Acoso Escolar].

Además del ejercicio semántico, en la última parte del cuestionario, se les solicitó a los encuestados que dibujaran a un alumno del Colegio y escribieran una breve descripción de su dibujo [Anexo 4: Dibujos sobre Acoso Escolar]. De la muestra total de 143 alumnos invitados a participar, sólo uno de ellos no realizó ningún dibujo. En las 142 imágenes interpretadas: el 43% de los alumnos evidenció situaciones de violencia explícita a propósito del discurso escrito con el que acompañaron sus ilustraciones. El 41% de los dibujos encajó en el perfil del agresor, el 39% en el de la víctima y el 20% en el del espectador [Anexo 5: Bosquejos sobre el Acoso Escolar].

Los dibujos sirvieron como ilustradores de las estrategias utilizadas por los alumnos para adaptarse emocional y cognitivamente al acoso escolar. También ayudaron a sintetizar los tipos de violencia más comunes entre los alumnos y las principales características identitarias de los protagonistas inmersos en esta problemática.

En la parte final del acopio de datos, se realizaron ocho entrevistas a profundidad [Anexo 6: Guía de Entrevista y Anexo 7: Formato de Consentimiento Informado]. El análisis de los discursos contenidos en estas entrevistas, dio lugar a una comprensión más detallada de los significados sociales en torno a esta práctica, la construcción de

convenios grupales orientados a la exclusión y al reconocimiento del otro, así como la aplicación de reglas de convivencia entre víctimas, agresores y espectadores.

Asimismo, mediante el análisis de estos relatos fue posible identificar algunas divergencias en los testimonios de los alumnos implicados. Estas ambigüedades permitieron comprender la complejidad en los modos de ver y en las principales afecciones causadas entre quienes se dijeron víctimas, agresores y espectadores.

Después de dejar hablar a los datos desde los métodos y las técnicas de análisis antes mencionadas, se empleó la metodología de las implicaciones<sup>6</sup> para la interpretación final de la información.

El investigador forma parte del mundo social y no puede pretender alcanzar una posición de pura exterioridad con respecto a su campo de investigación. La sociología clínica considera que la capacidad del investigador de verse afectado no es un sesgo que habría que reducir; sino que constituye un instrumento de conocimiento. Reconocer ese estar-aquí del sociólogo no niega la objetividad, significa una nueva vía de investigación para llegar a la objetividad, donde esta consiste en analizar en qué medida la subjetividad interviene en el proceso de construcción del conocimiento (Gaulejac, 2009: 23-24).

La implicaciones afectivas e institucionales producto de mi experiencia como docente y tutora del Colegio de Ciencias y Humanidades, así como testigo de las actitudes y prácticas cotidianas de los alumnos en relación con el acoso escolar, ayudó a comprender la complejidad de un fenómeno del que la mayoría de los alumnos evitan hablar por falta de confianza, vergüenza o miedo, aun entre sus propios familiares. Mi implicación permitió profundizar en el análisis de los discursos expuestos por los

---

<sup>6</sup> En México, la Dra. Elvia Taracena es una de las impulsoras de esta red internacional de investigadores cuyo origen se ubica en Francia, en la década de 1980. El propósito de esta red es generar aportaciones en el marco de los estudios psicoanalíticos a las problemáticas socioculturales.

alumnos y contextualizar los datos suscitados por las diferentes técnicas de acopio de información.

Como producto de este trabajo investigación, a continuación se presentan los principales resultados en torno a los procesos de interacción que dan lugar a la violencia simbólica en las prácticas de acoso escolar entre alumnos del Colegio. En el primer capítulo, se aborda la exclusión como mecanismo que motiva la indefensión en el rechazo y el aislamiento social, mientras genera roles de victimización en el desplazamiento y la proyección de la violencia. En el segundo capítulo, se aborda la cuestión de la asimetría emocional y sus implicaciones en la violencia simbólica mediante sentimientos como el miedo, la ira y la tristeza, en oposición a otros como el poder y la alegría. Por último, a través de la genealogía de la anormalidad, se define la noción de estigma, acentuando la ridiculización como principal mecanismo de violencia simbólica en el acoso escolar juvenil.

## EXCLUSIÓN SOCIAL Y OTREDAD

*El ajeno siempre es devaluado en aras de reafirmar la superioridad de las comunidades de pertenencia. La solidaridad solamente aplica para los de adentro, mientras que para los de afuera, los otros, queda el aislamiento, el rechazo y el odio.*

EMMA LEÓN

**E**l 85% de los alumnos entrevistados identifican en la exclusión una forma de acoso escolar, debido a que ésta funciona como un mecanismo que al salvaguardar la identidad de algunos alumnos, diferencia a otros de un modo marginal, apartándolos de sus redes sociales, así como del reconocimiento y del apoyo de la comunidad a la que pertenecen.

No obstante, con base en el análisis de la representación sobre acoso escolar realizada por los alumnos encuestados, se identifica a la exclusión como una práctica escolar que genera los menores niveles de violencia en comparación con otras formas tales como los golpes, la ridiculización y la asimetría emocional. Esto significa que aun cuando la exclusión es vista como una forma de acoso escolar, para la comunidad estudiantil, en general, no es ni la más frecuente ni la que ocasiona los mayores peligros o conflictos entre los alumnos.

Pese a esta opinión, las víctimas de acoso escolar perciben en la exclusión: el origen de la violencia sufrida, la principal conducta para perpetuar las prácticas de acoso en cualquier entorno y la condición que legitima el estatus de indefensión en el que viven. Por esta razón, las víctimas de acoso perciben a la exclusión en el mismo nivel que la violencia física, a diferencia del resto de la comunidad para quien la exclusión es una práctica más de acoso.

Ante esta realidad, la exclusión es un mecanismo que obstaculiza las oportunidades y las garantías individuales de algunos alumnos, impidiendo el sentido de humanidad y la riqueza social que trae consigo la convivencia.

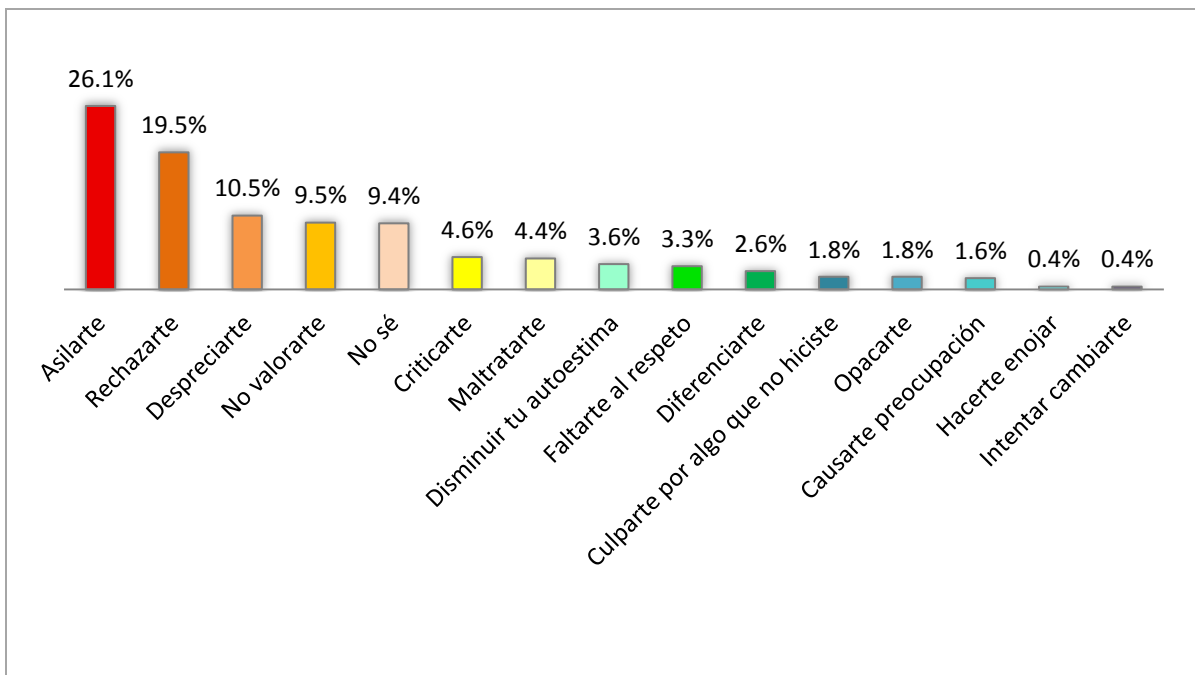
La exclusión remite al hecho de negarle a alguna persona la posibilidad de adquirir un bien, un lugar que le corresponde. Si somos excluidos para ocupar un lugar, nos encontramos con muy pocas o casi nulas posibilidades de elegir, carecemos de posibilidades para ejercer nuestra libertad. Cuando hay exclusión, no estamos respetando y la falta de respeto refleja una sociedad injusta (Cordera, Ramírez y Ziccardi, 2008: 67-68).

Los alumnos encuestados perciben como principales referentes de la exclusión al aislamiento, 26.1%, y al rechazo, 19.5%, los cuales mantienen relación con otros aspectos tales como la minusvaloración, el desprecio, la diferenciación, la falta de



respeto y el maltrato, así como con algunas consecuencias emocionales entre las que destacan la baja autoestima y la culpa [Cuadro 3: Aspectos de la Convivencia Escolar que Motivan la Exclusión Social].

**CUADRO 3:  
ASPECTOS DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR QUE MOTIVAN LA EXCLUSIÓN SOCIAL**



La transformación de las redes sociales a la que da lugar la exclusión, repercute negativamente en la condición emocional e identitaria del alumno, frenando la posibilidad de que éste mantenga un diálogo imparcial y respetuoso con el resto de la comunidad. Ante esta realidad, la imposición, la dominación y el sometimiento funcionan como medios de interacción hacia estos alumnos, provocando desestima e inhibición en los mismos.

La persona es un ser social por naturaleza. Es a través de la interacción con otros seres humanos como el sí mismo logra satisfacer sus necesidades de supervivencia. La

dependencia recíproca entre los distintos miembros de la comunidad permite el aprendizaje de las habilidades para evolucionar como un ser en sociedad.

En este contexto, la importancia que los alumnos le dan a la convivencia es central para entenderse a sí mismos como reconocidos socialmente, protegidos por su entorno y emocionalmente estables. La amistad, específicamente, y la aceptación, en lo general, son atributos de valoración personal que se reflejan en el reconocimiento social y escolar que puede recibir un alumno.

“Es importante gustarles a las personas, para que te acepten como su amiga. Que te busquen. Por ejemplo, que vayan por ti a tu casa. Necesitas gustar, porque es bonito ser aceptado. Las personas que son aceptadas tienen más amigos. Podría decirse que tienen más vida. Van a muchos lugares y siempre las invitan a salir” [mujer, 3º año, vespertino].

La necesidad de relacionarse con otros alumnos es primordial, porque significa una forma de darle sentido y plenitud a la vida, de evitar el aburrimiento y la tristeza, de encontrar mutua comprensión y apoyo en los demás. Así entendida, la exclusión hace referencia a la insuficiente aceptación, y al “grado en que un alumno desagrada a una amplia mayoría de compañeros y es elegido como amigo por una escasa o nula proporción” (Estévez, Ferrer, Moreno y Musitu, 2006: 336).

Aun cuando la exclusión significa un desvarío social, en sus prácticas cotidianas la comunidad estudiantil tiende a justificarla como una herramienta para restablecer el orden y el control, a propósito de normalizar al diferente, a aquel que amenaza con sus creencias y actitudes romper con la estabilidad del conjunto social.

La exclusión, en estos términos, opera como un principio de jerarquización de la comunidad, una determinante normativa en donde al alumno anormal —aquel que se desvía de la norma—, se le confina y subordina a las fronteras sociales, más allá del sentido de colectividad. “La norma se define por el papel de exigencia y coerción que es capaz de ejercer con respecto a los ámbitos en que se aplica. [...] Su función está ligada a una técnica de intervención y transformación. A la concepción de normalización aplica la del dominio” (Foucault, 2001: 56-57).

La exclusión no sólo implica el apartamiento geográfico y la construcción de fronteras físicas para alejar a un alumno de los demás, sino también la imposición de ciertas posturas como únicas, la coacción individual a través de categorías sociales y la anulación y el borramiento de la otredad en beneficio de algunos.

### **1.1 EL AISLAMIENTO**

El aislamiento es una forma de exclusión que “implica la erosión de las esferas y los soportes relacionales del individuo, dificultad para expresar sentimientos a otras personas, ausencia de interacción recreacional, débil sociabilidad y degradación progresiva de la participación en sociedad” (Izcará y Andrade, 2012: 114). Estas situaciones al impedir la retroalimentación de la convivencia social, producen inestabilidad afectiva y agrietamiento identitario en la persona aislada.

El desprendimiento social que representa el aislamiento, es producto de una decisión personal ante las condenas y los estigmas que el alumno experimenta en su trato cotidiano. Apartarse de la sociedad y vivir el borramiento personal que ello significa, se da a través de una especie de invisibilización social o como una forma de

encubrimiento de la identidad personal [Cuadro 4: Manifestaciones de Invisibilización y Encubrimiento Escolar].

**CUADRO 4:  
MANIFESTACIONES DE INVISIBILIZACIÓN Y ENCUBRIMIENTO ESCOLAR**

INVISIBILIZACIÓN	ENCUBRIMIENTO
<div data-bbox="256 615 332 655"> </div> <div data-bbox="440 615 553 663"> <p>017</p> </div> <div data-bbox="630 615 764 646"> <p>Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Ciencias Políticas y Sociales Departamento de Estudios Políticos y Sociales</p> </div> <div data-bbox="256 688 678 709"> <p>En la siguiente hoja, dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.</p> </div> <div data-bbox="418 863 511 997"> </div> <div data-bbox="483 1024 609 1060"> <p>es una persona tranquila</p> </div> <div data-bbox="248 1220 760 1281"> <p>“Es una persona tranquila” [vespertino, 3° año, hombre].</p> </div>	<div data-bbox="852 615 928 655"> </div> <div data-bbox="1057 615 1154 663"> <p>057</p> </div> <div data-bbox="1230 615 1365 646"> <p>Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Ciencias Políticas y Sociales Departamento de Estudios Políticos y Sociales</p> </div> <div data-bbox="852 688 1274 709"> <p>En la siguiente hoja, dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.</p> </div> <div data-bbox="1024 751 1235 1010"> </div> <div data-bbox="846 1039 1339 1087"> <p>Dibuje a un chico que apesar de tener una bonita apariencia, él, también se siente triste. No es igual a los demás</p> </div> <div data-bbox="841 1220 1388 1312"> <p>“Dibujé un chico que a pesar de tener una bonita apariencia, él, también se siente triste. No es igual a los demás” [mujer, 3° año, matutino].</p> </div>

Tanto en la invisibilización como en el encubrimiento, la negativa del alumno a convivir con los demás es evidente. El carácter conspirador que despiertan la identidad y las emociones de este tipo de alumnos en comparación con las del resto de la comunidad, lo ponen debajo de la lupa. La evaluación constate que recibe de la sociedad implica un desgaste personal del cual emerge una actitud de huida frecuente.

El filósofo francés, Michael Foucault, propone una explicación del proceso de aislamiento al referirse a la vigilancia a la que eran sometidas las personas contagiadas por la peste en la Europa del siglo XVIII.

El aislamiento no se trata de un rechazo, se trata de una cuarentena. No se trata de expulsar sino de asignar sitios de reclusión específicos, de definir presencias a través de una serie de diferencias finas y constantemente observadas entre los individuos. La vigilancia se trata de una observación cercana y meticulosa, de un examen perpetuo para calibrar sin descanso a cada individuo y saber si se ajusta a la regla (2001: 52).

El aislamiento es un concepto intermediario entre el rechazo y la vigilancia permanente. Sin embargo, ante la evaluación meticulosa, el aislado responde con una actitud de evasión, dando lugar a la limitación de su espacio vital y al desmérito de su protagonismo social.

A través de la vigilancia y el enjuiciamiento social, se le da la oportunidad de pertenecer, pero ya no en su integridad real y total, sino marginado, ocultándose a sí mismo para impedir el descrédito, disminuyendo su valía, condicionándose a los deseos de los demás, viviendo un distanciamiento simbólico que crea un quebrando emocional de dimensiones sociales.

### **1.1.1 LA INVISIBILIZACIÓN: INHIBICIÓN DEL SÍ MISMO**

La invisibilización representa un apartamiento dentro de sí y lejos de la otredad para obtener una seguridad temporal frente a una amenaza o peligro que supera los recursos personales para sobreponerse a esa perturbación. La invisibilización refleja la decisión del alumno de entrar en un estado de «ser invisible socialmente». “El individuo rechaza las normas y la legitimidad de la mirada social que lo juzga. Se

vuelve indiferente y renuncia a su pertenencia social. Ya no busca ser reconocido. Sólo se identifica con su estado, lo acepta y se resigna. Esto conduce a la comunidad a no considerarlo más como un semejante, y justificar el desprecio del que es objeto” (Gaulejac, 2009: 157).

Con base en la representación social del acoso escolar elaborada por los alumnos encuestados, la soledad, el carácter antisocial y la indefensión son los principales factores relacionados con la invisibilización. “La soledad se refiere a que no te gusta socializar y te sientes mal, porque nadie quiere estar contigo. La soledad es no estar con nadie y sentirte mal o menos que los demás por eso” [mujer, 3° año, vespertino].

Alejándose de aquellos que no lo aceptan, el alumno invisibilizado defiende su mismidad, pero pierde la oportunidad de pertenecer a la comunidad. La presencia social del invisibilizado no despierta ningún sentimiento comunitario; por el contrario, éste es ignorado y despreciado por su historial subversivo. Defenderse a sí mismo, sólo perpetua la condición de aislamiento de este tipo de alumnos.

Mis propios amigos me decían *Down* y me hacían sentir estúpida. Siempre me lo estaban repitiendo hasta que me lo creí. Llegó un momento en el que era medio torpe, no tenía buenos reflejos y me pegaba mucho. Ahora, quieren seguir haciéndome lo que me hacían antes, pero ya no me dejo; por eso me tuve que alejar [mujer, 2° año, matutino].

Aunque en este sentido la invisibilización opera como un mecanismo de defensa, “engendra consigo silencio y un repliegue sobre sí mismo que llegan hasta la inhibición. La inhibición es un síntoma mezcla de la impotencia y la pérdida de confianza” (Gaulejac, 2009: 36-37) del alumno aislado hacia el conjunto social al que pertenece.

Al respecto, la invisibilización impide el ejercicio de la libertad personal. El alumno está coartado por la vigilancia constante que recibe de los demás y el silencio y el desconocimiento con el que es recibido por estos. “La exclusión empieza cuando te dejan de hablar o te miran feo. En pocas palabras, te ignoran” [hombre, 2° año, vespertino]. Ante esta realidad, el alumno prefiere mantenerse distante. Aparece, entonces, como un fantasma en sociedad.

El sentimiento de estar presente aun cuando los demás ignoran su compañía, refiere uno de los principales discursos del invisibilizado. “Cuando no me hacen caso, me siento mal. Siento que no soy importante para los demás. No me gusta estar en esta situación: tengo que escucharlos, pero cuando los necesito no me toman en cuenta. Si ya no les importo, lo primero que hago es alejarme” [mujer, 3° año, vespertino].

El alumno prefiere la retirada antes que la sórdida convivencia. Al alejarse, elimina la ocasión de experimentar la marginación y el abandono de los demás; sin embargo, también crea un resquebrajo emocional. Ya sea que “se trate de un abandono efectivo o solamente subjetivo existe la sensación de no ser digno de amor como para «retener» a los demás cerca suyo. Uno se siente responsable por la partida, aunque no entienda en qué puede ser él la causa” (Gaulejac, 2009: 107).

La invisibilización representa, entonces, la carencia de “reconocimiento de los otros y el reconocimiento de nosotros en los otros. No podemos realizarnos a nosotros mismos sino en el grado en que reconocemos al otro. Sólo cuando adopta la actitud del otro, puede el individuo realizarse a sí mismo como persona” (Mead, 2009: 220); de lo contrario, el alumno aislado es inexistente para sí mismo y para la comunidad a la que pertenece.

El desinterés generado por la falta de reconocimiento social, provoca el encierro del alumno en sí mismo y la internalización de las opiniones negativas y de las actitudes excluyentes de la comunidad. “No me gusta estar solo en la escuela, me siento chiquito ante los demás. Hay muchas personas juntas y soy el único que está solo. Eso me hace sentir demasiado extraño. Los chicos extraños son los que están más apartados de los demás” [hombre, 2° año, vespertino].

En el momento en el que el alumno asume la etiqueta social que lo estigmatiza como diferente a causa de su condición de aislamiento, ya no se ve a sí mismo tal y como es, sino como los demás lo perciben. “Internaliza esa visión de sí mismo y termina por evitar todas las miradas, incluyendo la suya propia para tratar de escapar a esa estigmatización invalidante” (Gaulejac, 2009: 149).

De este modo, la invisibilización se relaciona con un pobre autoconcepto de sí mismo y un malestar que al no poderse expresar hacia el exterior, se interioriza produciendo tristeza y depresión. “Algunas veces me he puesto barreras emocionales como no tener tantos amigos para que no me traicionen” [mujer, 2° año, matutino].

Aunque el alumno decide aislarse de la comunidad a la que pertenece a causa de la repulsión y la devaluación de la que es objeto, permanece en él una profunda necesidad de mantener el vínculo, la convivencia y la búsqueda del apoyo de sus compañeros. Esto, como parte de su propia naturaleza humana. “Es muy feo estar torturándote. Quieres alejarte de alguien, pero no puedes. Aun cuando he evitado ciertos lugares y personas para no sentirme más mal, creo que no lo supero” [hombre, 2° año, vespertino].



La obstinación con la que el alumno aislado se envuelve en la búsqueda de afecto, se refleja socialmente como indefensión, un atributo de anormalidad que causa antipatía y desconfianza y legitima el abandono al que el alumno invisibilizado es confinado. “Las personas que están solas son más sensibles a lo que piensan los demás. Más cosas las afectan y se ponen tristes. Se toman las cosas muy a pecho, aunque a veces se las digan de broma” [hombre, 2° año, vespertino].

El sentimiento de abatimiento que supone la falta de amigos o el hecho de ser ignorado y despreciado por quienes se siente un apego, contribuye a la estigmatización. Por consiguiente, la invisibilización significa un atributo estigmatizante cuando evidencia indefensión, exhibe un rasguño emocional o se utiliza como la principal herramienta para afrontar las provocaciones de otros compañeros.

Todo gira en torno a la seguridad que tienes. En general, las personas que no tienen la seguridad tan alta son más vulnerables a los comentarios. El que todos insistan en que eres gordito o morenito, baja tu autoestima y la autoestima es lo que reflejas a los demás. Los demás se agarran de la seguridad para ver si te molestan o te toman como su amigo [hombre, 3° año, vespertino].

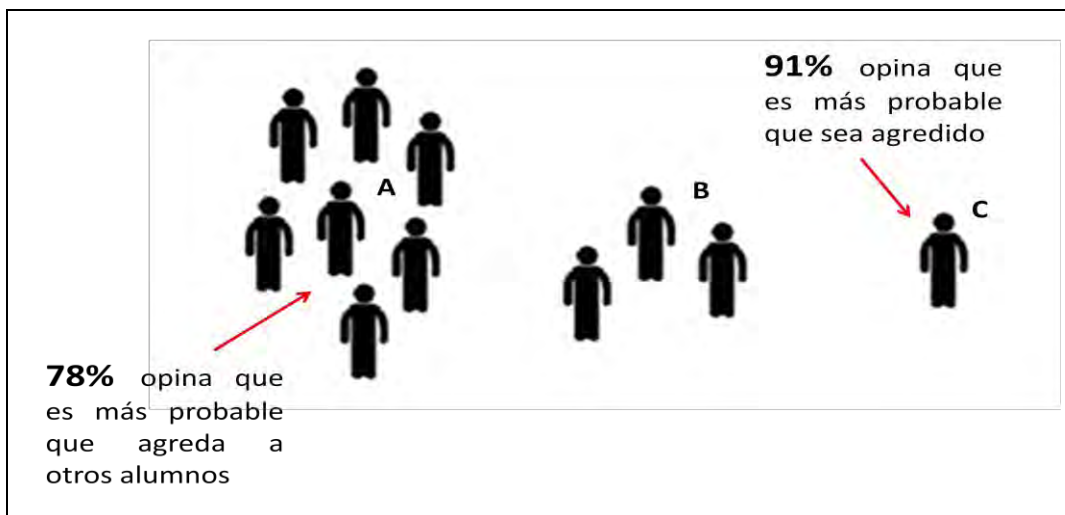
No ocurre lo mismo con los alumnos que se apartan del grupo por gusto o decisión propia, pues ellos no cargan con la violencia de la exclusión. “A un amigo no le gustaba convivir con las personas. No porque lo hayan lastimado, sino porque a él le gustaba estar solo. Pero si estás solo porque no tienes amigos, los demás van a saber que estás necesitado. Si te hacen algo lo vas a tomar a la ligera, no te vas a defender por tu misma necesidad de amigos” [mujer, 2° año, matutino].

Esto hace de la invisibilización un mecanismo que con mayor frecuencia expone y estigmatiza a la víctima, prolongando el epicentro del acoso que vive y limitando su identidad y protagonismo a un estado permanente de indefensión y dependencia

emocional hacia quienes, de antemano, van a herirla. “La víctima es un blanco fácil, porque no tiene en quién respaldarse. Si tengo a mis amigos, me siento protegido, sé que no me van a faltar al respeto ni me van a molestar. En cambio, una persona sola vive encerrada, porque sabe que necesita de aquellas personas que la molestan por ser antisocial” [hombre, 3° año, vespertino].

Al respecto, el 91% de los alumnos entrevistados sugieren que un alumno en solitario tiene mayores probabilidades de ser víctima, mientras que el 78% opina que el alumno en compañía de otros compañeros tiene mayores probabilidades de convertirse en agresor [Cuadro 5: Redes Sociales y Exclusión Escolar].

**CUADRO 5:  
REDES SOCIALES Y EXCLUSIÓN ESCOLAR**



Las redes de convivencia que un alumno establece con otros de sus compañeros son fundamentales en su construcción identitaria, especialmente cuando la carencia de las mismas supone la falta de apoyo social que un alumno recibirá frente a una situación de acoso escolar.

Mientras el alumno invisibilizado queda sujeto a una vigilancia constante para justificar el apartamiento y el desprecio al que es confinado; el agresor al no percibir las consecuencias inmediatas de sus actos, principalmente a través del desacuerdo y la crítica de sus compañeros, perpetúa sus conductas hostiles hacia los alumnos en aislamiento. Al respecto, el 87% de los alumnos encuestados es consciente de que un alumno dejaría de agredir si los otros no aplaudieran sus acciones.

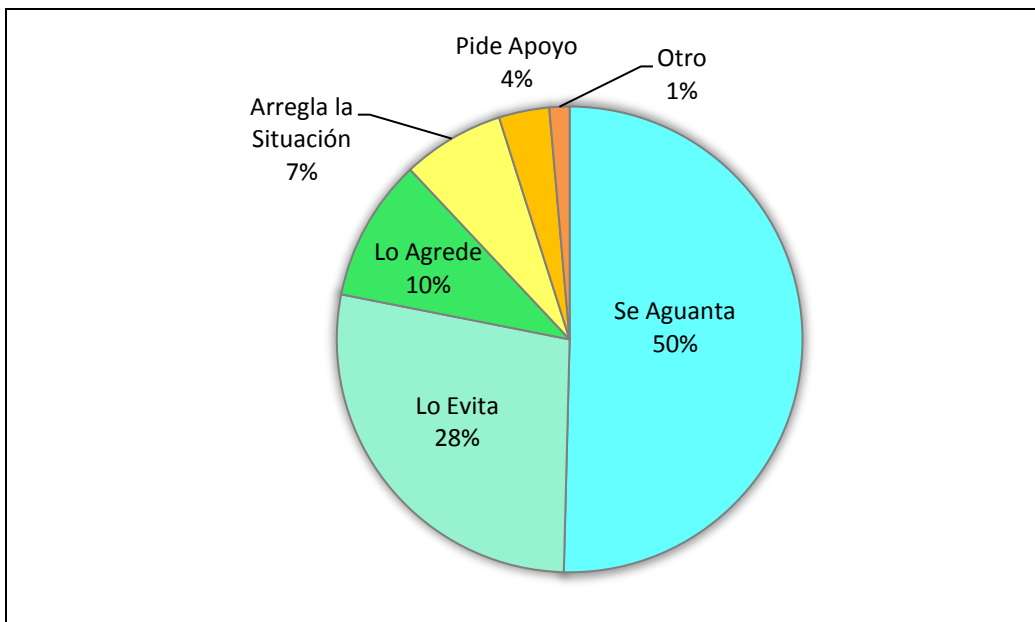
En este escenario, pesa más la idea del aislamiento como rebelión y anormalidad en oposición con la percepción del aislamiento como la secuela lastimosa de una experiencia de violencia. “La gente que se aísla no logra comunicar lo que quiere. Es alguien que se queda rezagada con sus ideas, porque no encuentra la forma de fortalecerlas y retroalimentar sus pensamientos con los de otros. Pausan su desarrollo normal, porque no se permiten aprender nuevas ideas” [mujer, 2° año, matutino].

Al legitimar la naturaleza negativa del alumno invisibilizado, la comunidad estudiantil encubre, aunque de forma inconsciente, la hostil realidad de los recursos que utiliza para mantener la vigencia de ciertas categorías sociales y el control y la jerarquización de sus prácticas y actitudes hacia quienes despiertan la suspicacia de ser diferentes.

En lugar de percibir la identidad total del invisible y forjar recursos empáticos ante el sufrimiento en el que éste se encuentra, sólo se perciben en él aquellas características que justifican su apartamiento social. Se le acepta, pero sólo en la medida en la que es alguien incierto, cuyas inseguridades despiertan dudas y sospechas ante los demás. “Te vas burlar con quien ya sabes que se hace el chistosito y no con alguien con quien ni has hablado. Por eso no te pones del lado del solitario, porque no sabes ni cómo es ni cómo piensa realmente” [hombre, 3° año, vespertino].

Frente a la condición estigmatizante a la que da lugar la invisibilización, el 50% de las víctimas opinan que prefieren aguantar en silencio el acoso escolar experimentado, el 28% huye del agresor y sólo el 4% de los alumnos solicita el apoyo de sus compañeros para resolver un conflicto de esta naturaleza [Cuadro 6: ¿Cómo Actúa un Alumno Agredido frente a su Agresor?].

**CUADRO 6:  
¿CÓMO ACTÚA UN ALUMNO AGREDIDO FRENTE A SU AGRESOR?**



Esto significa que cerca del 70% de las víctimas de acoso escolar encuestadas, resuelven la angustia de la violencia a través de la invisibilización y la inhibición. Estas cifras son una evidencia del abandono social en el que se encuentra una víctima para superar el acoso sufrido y el encubrimiento del que se vale para evitar la mirada lastimosa de la sociedad ante la falta de empatía hacia su sufrimiento.

En el análisis de la representación sobre acoso escolar, se advierten débiles vínculos entre la exclusión y los protagonistas y las consecuencias de este tipo de violencia; esto se debe a que el aislamiento social da lugar a la invisibilización y el encubrimiento como mecanismos utilizados con frecuencia por las víctimas para afrontar la violencia vivida. Sin embargo, estos mecanismos también ocultan el daño causado por el acoso frente a los ojos del espectador, lo que impide a la comunidad conocer las secuelas de la exclusión.

De este modo, los alumnos perciben la exclusión como una forma de violencia en abstracto. Dificilmente ubican los rostros, las acciones y las consecuencias específicas de este tipo de violencia. Ello se debe a la negativa existente para hacerle frente a la exclusión y a la complejidad para distribuir responsabilidades que en el mediano plazo faciliten la solución de esta problemática escolar.

En este entorno, escala una atmósfera espesa en la que la falta de conocimiento hacia la realidad en la que se encuentran las víctimas, refuerza la negativa de acompañamiento y solidaridad debido a su condición de aislamiento. Esta situación es frecuente en los entornos en los que se anima el individualismo y la competencia como hilos conductores en la trama social.

### **1.1.2 EL ENCUBRIMIENTO: ENMASCARAMIENTO DEL SÍ MISMO**

El encubrimiento implica el enmascaramiento de las características estigmatizantes que identifican a un alumno o grupo social. “El encubrimiento es un recurso de control de las consecuencias objetivas del estigma. Se trata de hacer del estigma algo sutilmente invisible y sólo conocido por la persona que lo posee, lo cual mantiene el

secreto ante los demás al ocultar información decisiva sobre su persona” (Goffman, 2008: 97).

A diferencia de la invisibilización en la cual el alumno trata de ser imperceptible ahuyentándose de la sociedad, aquel que se encubre permanece atento al acontecer de la convivencia rutinaria. El alumno encubierto se remite y acepta las normas y las expectativas sociales a costa de devaluar y poner en jaque su mismidad.

A veces el agredido complace a los demás para pertenecer. Si los del grupo son muy cerrados: ¿qué hace ahí?, ¿podría irse a otro lado? Pero vuelve lo de la seguridad, porque esa persona siente que no lo van a aceptar en otro lado. [...] Hay cierto conformismo: «Aquí no me va tan mal y pertenezco a un grupo, entonces, me dejo hacer lo que sea». Esa persona se convierte en el puerquito del grupo, todos se burlan de él, lo excluyen ciertas veces y sólo lo tienen cuando les conviene. Por ejemplo, van a una fiesta y no lo invitan, pero cuando tienen que hacer la tarea, le dicen: «oye, ven a hacer la tarea con nosotros» [hombre, 3° año, vespertino].

El interés por la persistencia del vínculo social es más fuerte que la valía e integridad personal del encubierto. Al respecto, el 68% de los alumnos encuestados opina que un alumno acepta ciertas agresiones con tal de ser aceptado por su grupo de pertenencia.

En este sentido, el encubrimiento refiere un “momento de gran confusión en que el individuo, amenazado, abandona su identidad y olvida su estatus. Implica la descomposición de la individualidad; las individualidades se deshacen y se olvidan” (Foucault, 2001: 54), se desprecian a sí mismas para mantener el orden y el flujo natural de las rutinas sociales.

“A veces me vengo a la escuela más temprano para estar con mis amigos. Trato de salirme de donde estoy solo, de correr a un lugar donde esté con alguien y pueda

platicar. Nunca les he dicho a mis padres lo mucho que me siento solo” [hombre, 2° año, vespertino]. Ante este escenario, la invisibilización aparece como una condición de aislamiento *per se* al encubrimiento mismo que embarga al alumno aislado.

“El encubrimiento es más factible en personas solitarias o con poca relación social, porque nadie advierte extrañeza o acusa descontento. La ocultación es más complicada e incluso imposible en quienes mantienen trato social permanente, porque la interacción prolongada ofrece pistas que a menudo despiertan sospechas” (Zamora, Abril 2007: 333) sobre la información identitaria, emocional y social expuesta por el alumno encubierto.

Por esta razón, el encubrimiento emerge una vez que el alumno excluido conoce la opinión negativa que genera su estatus de estigmatizado —mismo que en el algún momento anterior derivó en su aislamiento—, pues sabe que su personalidad no empata con la realidad del grupo al que está adscrito, especialmente cuando después de solicitar la ayuda de sus compañeros, deviene un largo periodo de indiferencia hacia su condición.

A partir del análisis de la representación sobre acoso escolar diseñada por los alumnos encuestados, las características identitarias que derivan en el encubrimiento son la inmadurez y la falta de atractivo físico; aunque en menor medida, también destacan la extravagancia, las preferencias sexuales y la enfermedad. La inmadurez se expresa en aspectos como la carencia de habilidades psicomotoras, la ingenuidad y el carácter tímido e indeciso; por su parte, la falta de atractivo físico está presente en la fealdad, la gordura y el descuido físico —acné, suciedad y mal aliento—.

El encubrimiento es la síntesis de un periodo de incubación diferenciadora — cuarentena en palabras de Foucault— en la cual, después de sucesivas comparaciones con otros miembros aislados, el alumno encubierto descubre que comparte algunas características con éstos, convirtiéndose, al igual que ellos, en un símbolo de perturbación para la comunidad.

Con el propósito de evitar que la incomodidad que se siente a nivel personal se propague a los demás originando un estigma, el alumno que se encubre se vuelve astuto al hacer uso de estratagemas que le impidan ser etiquetado como deshonoroso ante los ojos de la comunidad.

“En cuestión de calificaciones no me afectan las agresiones de mi mamá, pero con mis amigos sí. No los puedo invitar a mi casa, porque no me siento cómoda. Tampoco es agradable contarles a mis amigos lo que me dice y hace mi mamá” [mujer, 2° año, matutino]. Es usual que a través del encubrimiento el alumno oculte una dinámica de acoso con el propósito de evitar los conflictos sociales que derivan de esta condición.

El acoso que se vive más allá de la escuela mortifica la seguridad del alumno, porque es una evidencia que incrementa consigo la indefensión y la dependencia afectiva, al mismo tiempo que origina una mirada de lástima social. “En el caso de que fuera una persona solitaria, la verdad no le haría *bullying*. Si de por sí está sola: ¿para qué hacerla sufrir más?, ¿para qué darle más pesares?” [mujer, 3° año, vespertino].

El encubrimiento representa así, un antifaz con el que el alumno oculta el pobre autoconcepto que lo embarga y lo vuelve desacreditable ante la sociedad. “Siento que en la escuela me respetan, pero por lo mismo de que soy distante” [mujer, 2° año, matutino]. Aquel que opta por el encubrimiento como una forma de hacerle frente al



acoso vivenciado, “considera más beneficioso mantener una vida paralela y secreta antes de que el estigma sea público y origine consecuencias demoledoras como la vergüenza y el deterioro del orgullo” (Zamora, Abril 2007: 333).

Por lo tanto, el encubrimiento opera como un sostén de la valía personal; expone una imagen de sí que mantiene al alumno a la altura de las circunstancias sociales.

Fue más de un año de estrés. Me alejé de medio salón. Sólo me quedé con dos medio amigas. Aunque me sentía muy mal, ellas nunca me escuchaban. No me sentía parte de ellas. Las saludaba, pero ya no les platicaba nada de lo que realmente me pasaba. Por lo mismo, me metí al grupo de gimnasia de la escuela, fue una distracción. Entrenaba y ya regresaba cansada, sólo tenía energía para poner atención a las clases. Siempre me sentaba enfrente para no escuchar los cuchicheos de atrás. Esa fue la forma en la que pude lidiar con tantas ofensas [mujer, 3° año, vespertino].

Evitar hablar sobre los problemas personales, referirse a situaciones de manera superficial y alejarse de ciertas personas, lugares e intereses son algunos de los mecanismos de encubrimiento más utilizados por los alumnos para sortear la tensión que genera el acoso escolar. En este contexto, el 15% de los alumnos encuestados utiliza el encubrimiento como una forma de agradar a sus compañeros y evitar el acoso que surge de las diferencias marginantes. Si bien, el encubrimiento no representa la principal herramienta para resolver un problema, tampoco lo es el diálogo directo, mismo al que sólo se refiere el 21% de los alumnos encuestados.

Por consiguiente, el encubrimiento es un problema de miedo. Miedo a ser descubierto y juzgado negativamente, miedo a la degradación y al rechazo social. Estos miedos se resuelven a través del encubrimiento, de un trabajo de disimulo que evita la incomodidad ante la vigilancia constante de la otredad. La incomodidad, entonces, se

vive como una ansiedad a ser desenmascarado en cualquier momento y a desplomarse por la pérdida de reconocimiento, apoyo y estima social.

Ante las ofensas verbales, amenazas y discriminación a la que fue sometida por sus compañeros durante más de una año, una de las alumnas entrevistadas refiere:

En el Colegio nunca le dije a nadie lo que me pasaba, porque no quería afrontarla [a la principal agresora]. Era más grande que yo y tenía miedo. Se veía más fuerte. Sabía que si le decía algo, lo primero que iba a hacer era pegarme. Después de mucho, les comente a mis padres. Ellos intentaron poner una demanda, pero yo les dije que no. No sabía por qué, pero no quería [llora]. También me dieron miedo los del salón, tenía miedo de que todos se enteraran de mi situación. Incluso con mi familia, me daba miedo de que mis primos se enteraran de que me decían que era una india y me trataban con insultos [mujer, 3° año, vespertino].

El 71% de los alumnos encuestados creen que un alumno acepta ciertas agresiones de sus compañeros por miedo a quedarse solo. El miedo surge ante la idea de verse impedido a escapar de un destino social que lo niega y lo margina, independientemente de los deseos y las acciones personales. El encubrimiento aparece así como la estrategia predominante para reducir la ansiedad y la impotencia asociada al aislamiento como un atributo estigmatizador.

Aunque en estos términos el encubrimiento significa una puesta entre paréntesis de la mismidad mientras pasa la agresión, las consecuencias del encubrimiento condicionan la seguridad identitaria y el emocionar personal. “La estrategia del encubrimiento es eficaz a corto plazo, pero destructora a medio o largo plazo, pues deteriora las relaciones sociales” (Zamora, Abril 2007: 335), desarticulando al alumno encubierto de su entorno y sembrando el terreno para su rechazo.

Las relaciones sociales que se fomentan con el encubrimiento están fundadas en el fingimiento, la falta de transparencia y una vida paralela a la que es del conocimiento general. Esto es producto de la ambigüedad que prevalece en la vida cotidiana del encubierto, en la que constantemente tiene que decidir entre “traicionarse a sí mismo para salvarse, o reproducir para no traicionar” (Montano, 2010: 139) las expectativas de la comunidad a la que pertenece.

En el CCH respetan a las personas gay, pero no los logran aceptar del todo. Puede que su amigo sea gay y a él si lo aceptan, pero si ven a otra persona como que les da asco. La gente sólo lo ve como algo que está muy lejano a ellos, porque nunca lo han vivido. No se han enfrentado a este tipo de problemas y por eso lo ven como algo malo [mujer, 2° año, matutino].

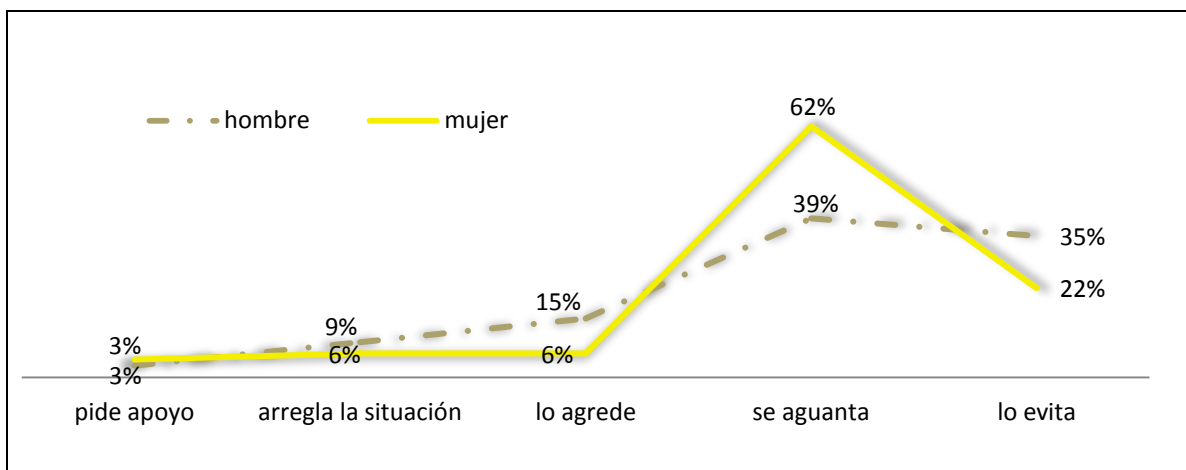
El alumno encubierto aparece como alguien marginal, no en términos de su cercanía al círculo social al que está adscrito, pero sí en cuanto a la afiliación, la confianza y el compromiso de los que provee la amistad y el sentido de comunidad de los que gozan otros miembros del mismo grupo. El encubierto pertenece física y proximalmente, pero no simbólicamente. En éste ámbito es un extraño, un desconocido social. En principio, porque su propia identidad está modificada a los intereses de otros.

La convivencia social con el encubierto se expresa como una interacción que si bien mantiene el vínculo, sólo lo hace en un modo superficial, momentáneo e individualista. No está propiciado por la cooperación ni la solidaridad, sino más bien por la conveniencia y el conformismo. No existe una verdadera empatía, debido a que una parte del individuo, la más real, siempre aparece silenciada e invisible.

Ahora bien, al analizar las acciones que despliega la víctima ante una situación de acoso escolar según el sexo de los alumnos, se observa una tendencia mayor de las mujeres encuestadas, 62%, en comparación con el 39% de los hombres, a aguantar las

agresiones vividas sin evidenciar ninguna afección. Con mayor frecuencia los hombres, 15%, suelen responder a una agresión con otra agresión de la misma magnitud que la recibida, en relación con el 6% de las mujeres encuestadas. Finalmente el 35% hombres evita en mayor medida al agresor, comparado con el 22% de las mujeres [Cuadro 7: ¿Cómo Actúa un Alumno Agredido frente al Agresor?, por Sexo].

**CUADRO 7:  
¿CÓMO ACTÚA UN ALUMNO AGREDIDO FRENTE AL AGRESOR?, POR SEXO**



Esto indica que entre las mujeres, el encubrimiento es el principal mecanismo de afrontamiento con el agresor. Si bien, las mujeres encuestadas no se aíslan totalmente de éste, sí ocultan el sufrimiento que sienten para no hacerlo del conocimiento social. Al respecto, “en el 2011, en México, el 47% de las mujeres de 15 años y más sufrió algún incidente de violencia por parte de su pareja durante su última relación. De ellas, sólo el 13.6% se acercó a una autoridad para pedir ayuda. Mientras tanto, el 73.8% de las mujeres agredidas no pidió ayuda por vergüenza a que su familia se enterara de su situación” (Instituto Nacional de las Mujeres, 2014: 6-7).

Asimismo, las mujeres, en comparación con los hombres, evitan en mayor medida confrontar agresivamente a quienes las han acosado. “La construcción del género está enmarcada en una cultura machista en la que la mujer debe ser «buena» desde los códigos socialmente contruidos: proteger, encubrir, apoyar, defender, obedecer, aguantar y ser fiel a sus contrapartes masculinas. Dentro del imaginario femenino la mujer debe perdonar y aguantar cuantas veces haga falta” (Gereda, 2013: 31-32).

En una comunidad en la que la dominación patriarcal vigila y castiga con mayor ímpetu las prácticas femeninas en el ámbito de la violencia en comparación con las masculinas, el propósito de las alumnas de encubrir la violencia responde no sólo a una necesidad de afecto del agresor, sino también de aceptación y reconocimiento social.

Los hombres, por su parte, tienen mayor libertad en el campo de la violencia. Por ello, tienen mayores probabilidades de confrontar al agresor a través de la violencia física, antes de utilizar cualquier mecanismo de encubrimiento. Para los alumnos varones las prácticas violentas no implica ninguna estigmatización, pues “ellos recurren a la violencia para obtener poder —sentir superioridad—, llamar la atención, buscar amistades y sentirse parte de un grupo” (Consejo Nacional de la Juventud, 2011: 93).



Por consiguiente, la violencia física ocurre en mayor medida entre los alumnos hombres, mientras que entre las mujeres los insultos verbales se dan con más frecuencia. “La mayoría de las veces son los hombres los que se llevan más pesado. Entre los hombres las agresiones son más físicas y evidentes, mientras que en las mujeres son críticas y chismes, algo más sutil. [...] Jamás he visto que entre ellas se den un zape” [hombre, 2° año, vespertino].

Entre los alumnos varones, no es el encubrimiento sino la invisibilización la que evita originar una situación violenta. “Quise buscar la revancha, pero más tranquilo dije: «¿para qué?, no llegaría a nada otra vez». No lo he vuelto a ver y eso calmo todo. Si lo volviera a ver, tal vez lo golpearía de nuevo” [hombre, 3° año, vespertino]. De esta manera, el apartamiento físico permite que el alumno agredido se sane a sí mismo sin cargar con una devaluación mayor a la que daría paso la victimización física en una pelea perdida.

La invisibilización es más frecuente entre los hombres, debido a la complejidad que implica responder la conducta violenta que detentan otros compañeros a través del encubrimiento. Al respecto, el psiquiatra español Luis Bonino explica que: “los comportamientos de los varones en relación con el poder, parten de una socialización que los compromete a que sean activos y fuertes, tengan el control y soporten el dolor. Instrumentalizan el cuerpo, no recurren a la ayuda y tienden a «preocuparse por el hacer y no por el sentir» (en Goinheix, Abril-Julio 2012: 46).

En este contexto de ambigüedad y desconfianza, las víctimas no son las únicas que tienen rasgos estigmatizantes a propósito del encubrimiento. “El agresor también puede ser alguien muy odiado por todos, quizás porque es un payaso que se pasa de listo con todos los del grupo” [hombre, 3° año, vespertino]. El agresor que no cuenta con el liderazgo de su comunidad, también utiliza el encubrimiento como una estrategia para expresar su dominio y evitar caer en el rol de la víctima [Cuadro 8: Manifestaciones de Encubrimiento en el Agresor].

**CUADRO 8:  
MANIFESTACIONES DE ENCUBRIMIENTO EN EL AGRESOR**

 <p>En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.</p> <p>Es un chico normal al que le gusta <u>pintar</u>, pero le hicieron contestar un cuestionario. Piensa que las preguntas de este, lejos de poder obtener un acercamiento a la realidad, orillan a los alumnos a contestar en base a un sentido de moral socialmente construido, estigmatizado y mentiroso. <u>Hipócrita</u>, ya que todos somos violentos con <u>todos</u>, sólo que hacemos cosas para limpiar nuestra conciencia" [hombre, 3° año, vespertino].</p>	 <p>En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.</p> <p>Realicé este dibujo, y que una de las opciones que me ofrece el CCH es la opción de hacer ejercicio y así disminuir el abuso a los demás por medio del deporte" [hombre, 3° año, vespertino].</p>
--	---

En estos términos, el encubrimiento no va a ocultar la desvalorización del sí mismo, pero sí de aquellas “estrategias de dominio y anulación del otro para legitimarse a sí mismo y defender sus propios intereses. Una manera de defenderlos es utilizar una especie de imperativo moral universal” (Montano, 2010: 53-54) en el que el encubrimiento evita el conflicto con la comunidad y patrocina el liderazgo del agresor.

Para evitar el rechazo, el agresor se encubre como tal frente a la comunidad. Se enorgullece al presentarse como una especie de guardia social, de vigilia de la seguridad social. Por ello, en situaciones que ponen de manifiesto las sutilezas del acoso, “es más fácil que una víctima hable de lo que pasa a que hable el agresor”

[mujer, 3° año, vespertino], pues éste último tiene que ocultar la utilidad del acoso para legitimar su poder.

Una vez que se instaura el velo del encubrimiento, el resto de los miembros de la comunidad quedan vacunados ante cualquier juicio que pusiera en duda sus principios de convivencia. “A mí no me gusta meterme en problemas, no me junto con los que son agresores ni con los que son agredidos. Aunque me digan algo, no les hago caso y mejor se van” [hombre, 1° año, matutino].

En esta realidad, el miedo, la indefensión, la tristeza y la descapitalización aparecen como referentes frecuentes para entender el aislamiento que vive la víctima; juzgar la agresión más allá del entretenimiento, la falta de valores puestos en práctica a través de la intolerancia y la criminalización, son aspectos centrales en la comprensión de la exclusión dirigida hacia los agresores.

## **1.2 EL RECHAZO**

El rechazo, al igual que el aislamiento, es una forma de exclusión; a diferencia de éste, son algunos miembros de la comunidad los que intervienen para apartar a un alumno, especialmente cuando no comparten con aquel la lógica de sus prácticas, actitudes y comportamientos grupales. “Las sociedades hacen posible este mecanismo de distanciamiento según el cual el actor sale del sistema social y de sus mecanismos de integración para resocializarse en otra vida” (Wieviorka, 2003: 141).

Ante la negativa de ciertos alumnos para adecuarse a las características identitarias impuestas por la comunidad, sus diferencias sociales tienden a acentuarse dando lugar a su rechazo. El rechazo, por lo tanto, es una forma de castigo que tiene lugar en el



borramiento y la destitución del diferente en relación con los demás [Cuadro 9: Manifestaciones de Rechazo Escolar].

**CUADRO 9:  
MANIFESTACIONES DE RECHAZO ESCOLAR**

<p> <b>103</b> <small>Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Ciencias Políticas y Sociales Departamento de Estudios Políticos y Sociales</small></p> <p>En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.</p>  <p>Es una niña llamada Alondra a la cual la molestan por ser de otro estado y no saber cosas del DF.</p> <p>“— Déjala sola, no es de aquí. — Sí vámonos. Es una niña llamada Alondra a la cual molestan por ser de otro estado y no saber cosas del DF” [mujer, 1° año, matutino].</p>	<p> <b>139</b> <small>Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Ciencias Políticas y Sociales Departamento de Estudios Políticos y Sociales</small></p> <p>En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.</p>  <p>“Cristian” [mujer, 1° año, vespertino].</p>
---	--

El proceso que deriva del rechazo es comparable con las condiciones de exclusión en las que vivieron los leproso de la Europa Medieval.

La baja infectividad de la lepra —el 95% de la población mundial es inmune a la infección— y la prolongada latencia de aparición de sus síntomas —la formación de nódulos, la pérdida de sensibilidad en las extremidades, las deformidades articulares, la ceguera y la parálisis facial tardan años en surgir—, aunadas a las creencias religiosas y mágicas dominantes en la sociedad medieval, explican el que los leproso fueran apartados de la colectividad y que su enfermedad haya sido considerada como algo sucio e impuro” (Soto, 2003: 40).

Por esta razón, la lepra representa una condición de estigmatización ubicada más allá del cuerpo que evidencia a quien la posee como alguien peligroso. El rechazo evidencia una justificación social para salvaguardarse de cualquier daño, “una regla de no contacto. Es la expulsión de esos individuos hacia un mundo exterior, más allá de los límites de la comunidad que implica la descalificación moral de los individuos así excluidos. Se trata de una forma de ejercer el poder sobre los desviados” (Foucault, 2001: 50-51).

Lejos de la evaluación permanente para constatar el avance del alumno en cuanto a su adaptación normativa y reincorporarlo socialmente, como ocurría con la peste; el rechazo significa su expulsión más allá de los límites de la comunidad, debido a una incompetencia e inadaptación que le han sido impuestas socialmente.

El rechazo no es ya una forma de castigo, sino la apropiación del control social. “La degradación pública del rechazo remite a los vínculos de dominación y poder que la sociedad pone en marcha para protegerse de las desviaciones que amenazan el orden establecido hacia los condenados que pierden sus derechos” (Gaulajec, 2009: 124) y su consideración como miembros de la comunidad.

A diferencia del aislamiento que sólo está dirigido a despreciar, el rechazo niega la existencia misma de un alumno frente al acontecer social; es como si no estuviera en ese momento o como si cualquier objeto pudiera reemplazarlo. “La imagen que devuelve el otro es recibida con tanta negatividad y violencia que confronta al individuo con el sentimiento de ser nulo, de no valer nada. El Yo se encuentra desamparado” (Gaulajec, 2009: 117).

A penas tuve una experiencia con una chica. Yo estaba sentada, ella llegó y me dijo: «¿Te importa si pongo mi mochila?». Le dije que no. Entonces, me contestó; «en la vida pondría mi mochila en el suelo. Antes estarías tú en el suelo que mi mochila». Me sentí muy mal, porque soy una persona y valgo más que su mochila. [Comienza a llorar]. Me retiré y pensé: «no soy una basura como para que me diga eso». Fue algo agresivo. Me hirió, por hacerme valer menos que su mochila [mujer, 3° año, vespertino].

El rechazo genera un despojo moral y una nulidad social, porque mientras le arranca al sí mismo su identidad, legitima a los otros para que, además de señalarlo con los peores atributos sociales, lo desplacen, oculten e ignoren de la convivencia social rutinaria.

### **1.2.1 EL DESPLAZAMIENTO: MIEDO A DESAFIAR EL ORIGEN DE LA AGRESIÓN**

El acoso representa un fenómeno social que causa un alto nivel de ansiedad y malestar en quienes lo padecen. Ante esta realidad, las víctimas de acoso escolar utilizan el desplazamiento de la agresión como un medio para evitar la angustia que esta condición les crea. No obstante, el desplazamiento también da lugar al rechazo como una estrategia utilizada para legitimar el orden y la jerarquización grupal.

Para la psicoanalista austriaca Anna Freud, “el desplazamiento es un mecanismo de defensa que ayuda a resolver un problema de ambivalencia. Se desplaza el objeto instintivo real hacia otro que genera menos ansiedad. La sustitución en la que se invierten los papeles, sirve de amparo” (1993: 87) ante el acoso vivenciado en un contexto determinado, generándole menos agobio a la víctima en otras situaciones similares. Reemplazar la fuente real del acoso es el ejemplo más usual del desplazamiento entre la comunidad estudiantil.

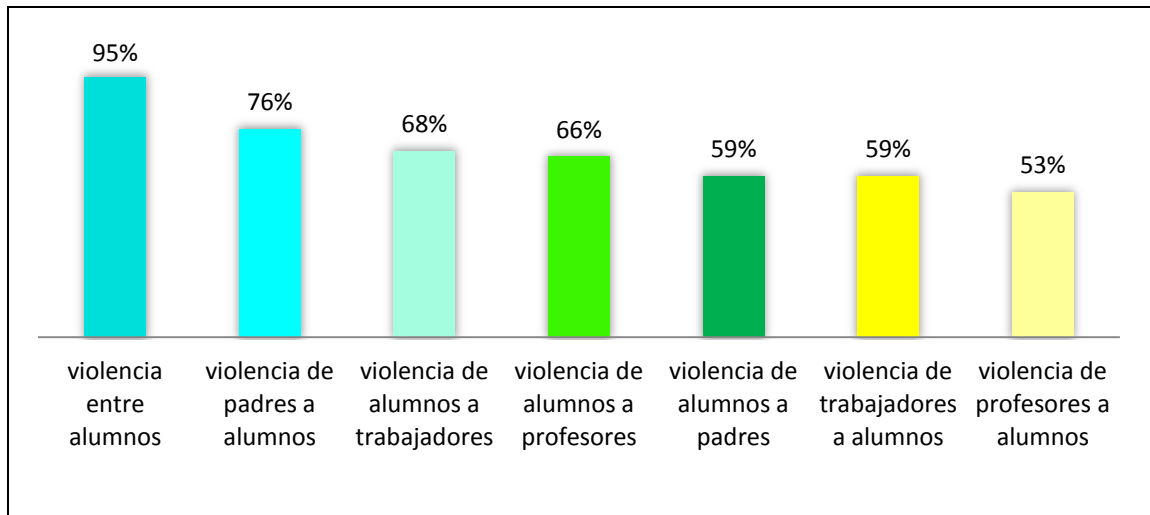
Los alumnos evidencian como fuente real del acoso escolar a la violencia familiar. “Si violentas en la escuela es porque vives violencia en tu casa. Si tuvieras la fuerza para poder enfrentar a quienes te violentan y alzar la voz, no pasarían estas cosas en la escuela, pero a veces los papás humillan lo que quieres” [mujer, 2° año, matutino].

La condición de fuentes de superioridad y supervivencia que representan los padres para los alumnos, con frecuencia los hacen inmunes a padecer de vuelta las agresiones que han desquitado contra sus hijos. “No ocurre mucho que llegues de malas a tu casa y les grites a tus papás, porque ellos son una figura de autoridad, tienen más poder sobre de ti. Es más fácil desquitarte con los amigos o con cualquier persona que no represente un peligro para ti. Vas a buscar un escenario donde las personas que te rodean tengan menos poder que tú” [hombre, 3° año, vespertino].

En este contexto, el 95% de los estudiantes encuestados opina que la violencia entre alumnos es la más frecuente. No obstante, la violencia de padres a alumnos representa la forma más usual de violencia de una autoridad hacia los estudiantes con un 76%. Por su parte, la violencia de alumnos a padres está representada por el 59% [Cuadro 10: Tipos de Violencia Escolar].

Los padres de familia, además de protagonistas en la convivencia cotidiana de los alumnos, son autoridades responsables en la formación de los mismos. Sin embargo, en el caso de los alumnos encuestados, la figura paternal no siempre constituye un medio de prevención de la violencia, sino más bien de excitación de la misma.

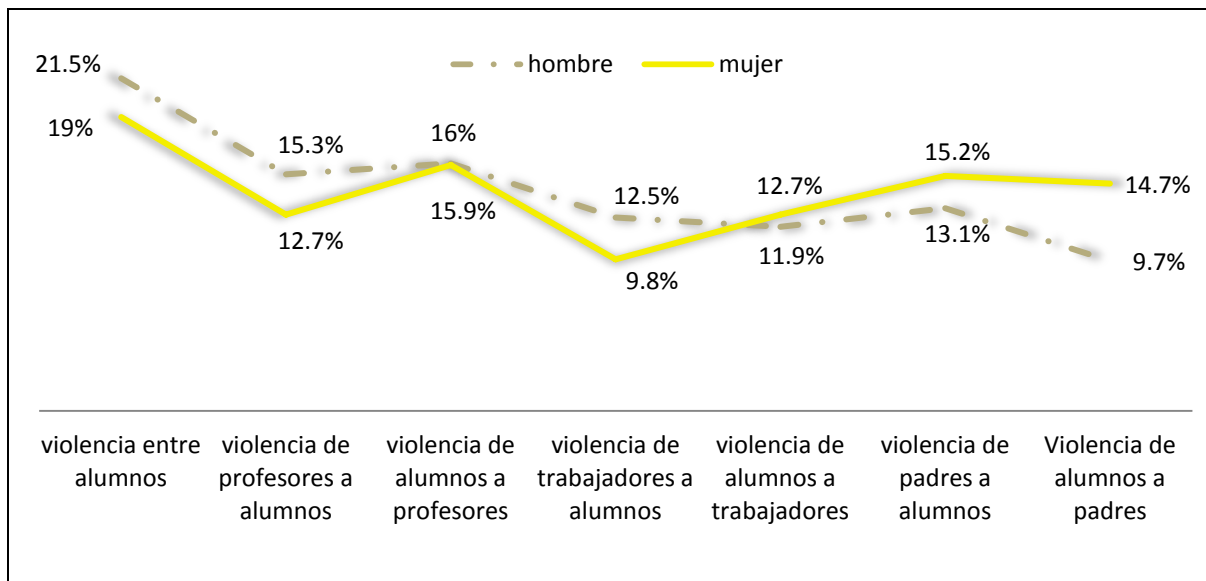
**CUADRO 10:  
TIPOS DE VIOLENCIA ESCOLAR**



Las dosis de violencia que estos alumnos viven en la relación con sus padres, suele redundar y pautar la convivencia juvenil con sus pares. Cuando la fuente de violencia es al mismo tiempo una autoridad, como en el caso de los padres de familia agresores, los estudiantes encuestados presentan mayores probabilidades de aguantar la agresión y expiar la angustia contenida en la convivencia escolar.

Acerca de los tipos de violencia escolar analizados según el sexo de los alumnos, se encontró que los niveles de violencia siempre son mayores para el caso de los hombres, excepto en la violencia familiar. Al respecto, las mujeres viven mayor violencia en sus hogares como víctimas, 15.2%, y como agresoras, 14.7%, en comparación con los hombres quienes han vivido violencia de sus padres en un 13.1% y han agredido a sus padres en el 9.7% de los casos [Cuadro 11: Tipos de Violencia Escolar, por Sexo].

**CUADRO 11:  
TIPOS DE VIOLENCIA ESCOLAR, POR SEXO**



Desde el enfoque de género, la asignación de los roles es diferente entre los hombres y las mujeres. De allí que los mecanismo de convivencia, también difieran entre ambos géneros. Al respecto, los hombres viven los mayores índices de acoso escolar, independientemente de los protagonistas con los que conviven. La violencia que se suscita entre estos tiene una esencia más pública, producto de las demandas sociales que señalan al hombre como el principal proveedor y protector del grupo.

La violencia que experimentan las mujeres tiene un matiz más familiar. Esto se debe al significado cultural de las prácticas que habitualmente se vinculan con ellas. “Las mujeres permanecen al mundo de sujeción que se da en el ámbito privado. Los roles tradicionales que cumplen las mujeres responden a la crianza de los hijos, la preparación de los alimentos, la atención de los enfermos, el cuidado del hombre y el mantenimiento de los vínculos familiares” (Gerreda, 2013: 25).

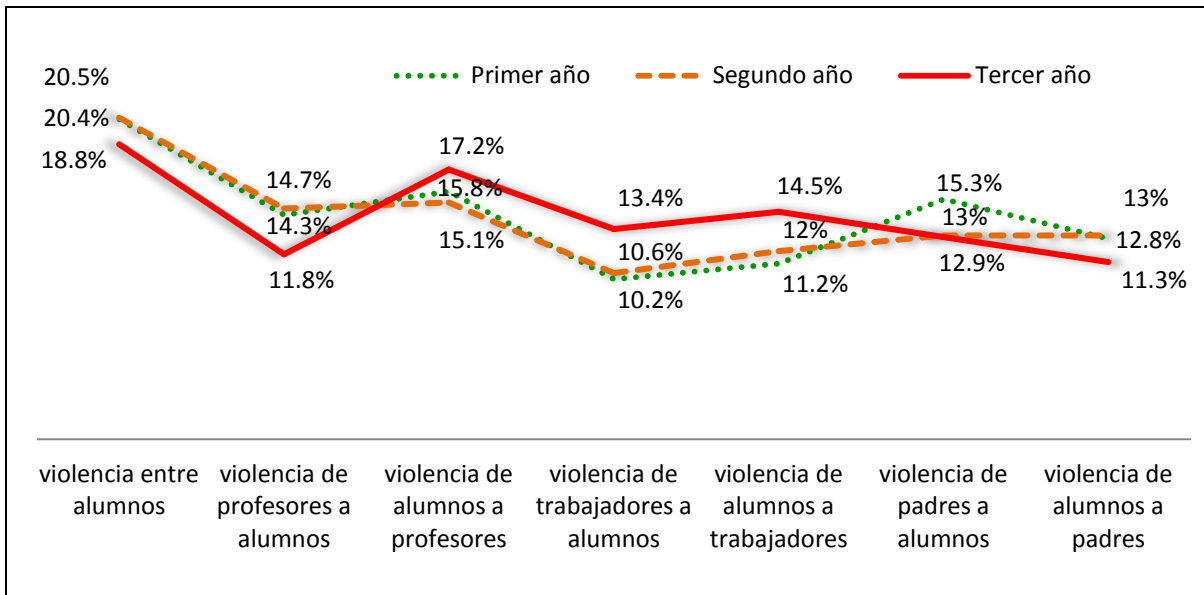
Al respecto, la Organización Mundial de la Salud señala al “homicidio como la cuarta causa de muerte en el grupo de 10 a 29 años de edad a nivel mundial. El 83% de estas víctimas son del sexo masculino. Por su parte, el 24% de las mujeres en el mundo declaran que su primera experiencia sexual fue forzada” (2015: 17).

Estas cifras no significan que las mujeres vivan menor violencia que los hombres o viceversa, sino que los escenarios en los que unos y otros experimentan las agresiones cambian dependiendo del territorio en el que llevan a cabo sus tareas cotidianas. Asimismo que la violencia experimenta mayores formas de encubrimiento en el caso de las mujeres, pues como se explicó anteriormente, los niveles de estigmatización son mayores hacia las mujeres vinculadas con cualquier hecho de violencia.

A través del análisis de los tipos de violencia según el año escolar cursado, se encuentra que la violencia intrafamiliar es relativamente mayor en el primer año de ingreso. Por su parte, la violencia escolar entre los alumnos encuestados aumenta en el segundo y tercer año [Cuadro 12: Tipos de Violencia Escolar, por Año Cursado].

Esta gráfica indica que mientras más jóvenes en cuanto a edad son los alumnos encuestados, mayores son las probabilidades de vivir violencia por parte de alguna autoridad, principalmente de los padres de familia. A medida que aumenta la edad de los alumnos, crecen las probabilidades de que estos agredan a las autoridades con las que conviven, especialmente maestros y trabajadores. Ello también muestra que existe una alta probabilidad de que la violencia que se vive en casa en una primera etapa, posteriormente se replique en cualquier otro contexto, incluido el escolar.

**CUADRO 12:  
TIPOS DE VIOLENCIA ESCOLAR, POR AÑO CURSADO**

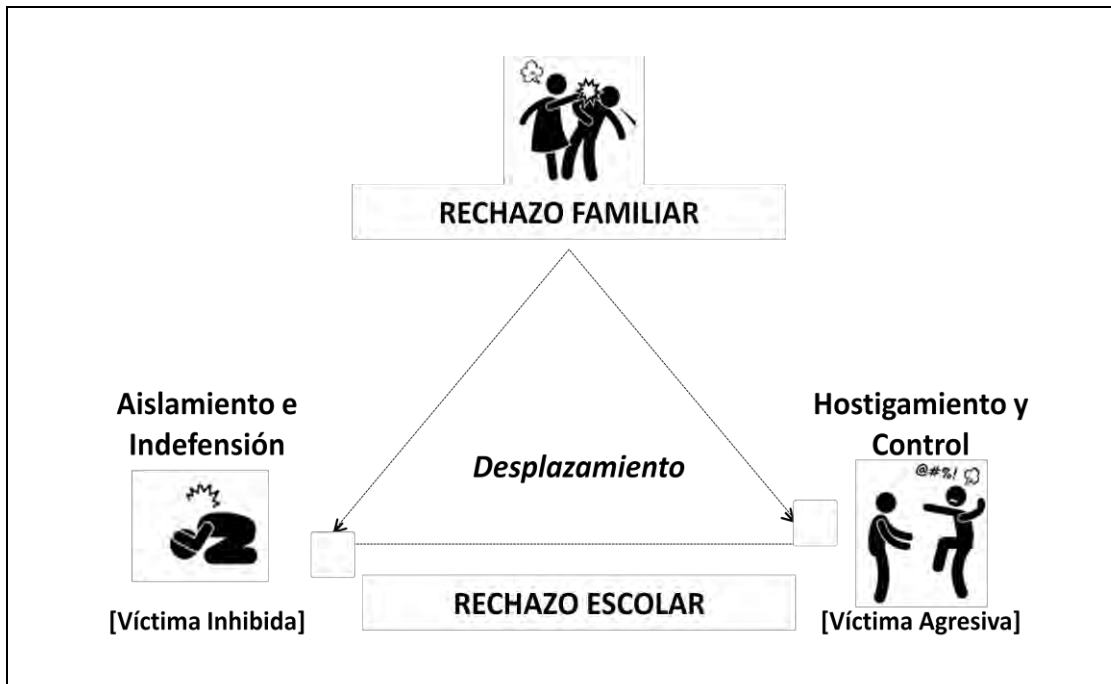


Asimismo, el desplazamiento de la violencia familiar al entorno escolar se vive de diferente manera dependiendo de si el alumno: inhibe la violencia que experimenta sufriendola en su interior o si la exterioriza agrediendo a sus compañeros en la escuela —*agresor indefenso*— [Cuadro 13: Implicaciones del Desplazamiento del Rechazo Familiar al Escolar].

Aquellos alumnos que interiorizan la violencia familiar, tienden a sociabilizar acentuando la indefensión por encima de cualquier otra característica en su identidad. Sin embargo, la indefensión es un atributo que deriva en el rechazo social, debido a que este comportamiento no congenia ni con el acontecer ni con los estándares de aceptación impuestos por la comunidad.



**CUADRO 13:  
IMPLICACIONES DEL DESPLAZAMIENTO DEL RECHAZO FAMILIAR AL ESCOLAR**



“Me siento poco aceptada. Si hoy estoy triste no importa, porque los demás son felices. Dicen: «no te puedo escuchar cuando estoy feliz, porque me vas a poner triste y punto». Es algo así como: «tus problemas no me importan»” [mujer, 3° año, vespertino].

El rechazo trae aparejado el desconocimiento de la realidad social en la que viven estos alumnos. Ello genera incomprensión y apatía hacia su situación, lo que incrementa el aislamiento que experimentan. “La carencia de una red de amigos impide que el alumno rechazado participe en experiencias de aprendizaje social, reflejándose en una disminución de sus recursos intrapersonales para enfrentarse a las demandas sociales de esta etapa (Estévez, Ferrer y Jiménez, 2009: 13).

A esta edad es muy importante el entorno social y a ese nivel le temo a la soledad. Es algo que a cualquiera le pesaría. Igual si pierdo a mis amigos busco más, pero ya llegamos al punto de formar un lazo muy cercano. No sería lo mismo si no estuvieran ellos, sería como cortar una parte de mí. Mis amigos son todo: con quienes comparto mi tiempo, con quienes salgo, en quienes puedo confiar. Son como mis hermanos, pero a ellos yo los elegí. Son una parte muy, muy importante en mi vida [hombre, 3° año, vespertino].

Con base en el análisis pictográfico de los dibujos realizados por los alumnos encuestados es posible identificar que, además del rechazo social al que son condicionadas las *víctimas indefensas*, el múltiple rol de víctimas que experimentan, suele perpetuarse en sus identidades, independientemente del escenario de convivencia en el que éstas se ubiquen.

Es como si el epicentro del rechazo familiar se escurriera a cualquier ámbito de la vida haciendo vulnerable a la víctima más allá de su hogar. “La mayoría de las veces estoy sola, porque mis papas están muy ocupados y mis hermanos no tienen el mismo horario que yo. [...] He vivido violencia en la calle, cerca de mi casa y son las señoras que van pasando por allí las que a veces me ayudan. En algunas ocasiones me defienden, pero otras no, porque ellos están borrachos y prefiero que no me golpeen o algo así [mujer, 2° año, matutino].

En este sentido, los contextos de violencia hacia la víctima se retroalimentan y legitiman entre sí. Los comportamientos y las actitudes que despierta la víctima con quienes convive en un escenario determinado, sirven de patrón para justificar y naturalizar la violencia hacia la misma en otras situaciones. De alguna forma, alrededor de la víctima se incorporan una serie de atributos que la vuelven indefensa *per se* a sus intenciones de convivencia en un momento específico [Cuadro 14: Escenarios de Violencia en la Víctima de Acoso Escolar Juvenil].

**CUADRO 14:  
ESCENARIOS DE VIOLENCIA EN LA VÍCTIMA DE ACOSO ESCOLAR JUVENIL**

VIOLENCIA EN LAS CALLES	VIOLENCIA EN EL TRANSPORTE	VIOLENCIA EN EL HOGAR
<div data-bbox="254 488 323 524"></div> <div data-bbox="401 480 491 521"><b>010</b></div> <div data-bbox="583 488 709 516"><small>Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Ciencias Políticas y Sociales Departamento de Estudios Políticos y Sociales</small></div> <p data-bbox="254 553 638 570">En la siguiente hoja, dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.</p> <div data-bbox="233 597 730 743"></div> <p data-bbox="226 743 743 971">La descripción es concisa, el alumno vive feliz, ya que el mismo está cegado ante la realidad que lo rodea, violencia, no sólo escolar, sino en las calles, en la vida misma. Siempre existirá violencia, pero es de nosotros mismos ver si la aceptamos y controlamos o sólo nos cegamos ante la verdad.</p> <p data-bbox="233 987 743 1203">“La descripción es concisa, el alumno vive feliz, ya que él mismo está cegado ante la realidad que lo rodea, violencia; no sólo escolar, sino en las calles, en la vida misma. Siempre existirá violencia, pero es de nosotros mismos ver si la aceptamos y controlamos o sólo nos cegamos ante la verdad” [hombre, 3° año, vespertino].</p>	<div data-bbox="810 488 879 524"></div> <div data-bbox="999 480 1089 521"><b>107</b></div> <div data-bbox="1163 488 1289 516"><small>Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Ciencias Políticas y Sociales Departamento de Estudios Políticos y Sociales</small></div> <p data-bbox="810 553 1215 570">En la siguiente hoja, dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.</p> <div data-bbox="863 602 1163 971"></div> <p data-bbox="800 1117 1283 1170">“Mi amiga sufrió abuso en el transporte público” [mujer, 1° año, Matutino].</p>	<div data-bbox="1356 488 1425 524"></div> <div data-bbox="1503 480 1593 521"><b>090</b></div> <div data-bbox="1703 488 1829 516"><small>Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Ciencias Políticas y Sociales Departamento de Estudios Políticos y Sociales</small></div> <p data-bbox="1356 553 1761 570">En la siguiente hoja, dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.</p> <div data-bbox="1545 667 1818 873"></div> <p data-bbox="1346 1117 1829 1170">“Es un amigo el cual recibe bullying en su casa” [hombre, 2° año, vespertino].</p>

## VIOLENCIA EN LA ESCUELA



022

Compendio Nacional de Materiales de Trabajo  
Escuela de Ciencias Políticas y Sociales  
Desarrollado en Escuelas Políticas y Sociales

En la siguiente hoja, dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Su nombre es Jacinto es un chico muy noble pero es muy triste porque sufre bullying

“Su nombre es Jacinto, es un chico muy noble, pero es muy triste porque sufre bullying” [hombre, 2° año, matutino].



128

Compendio Nacional de Materiales de Trabajo  
Escuela de Ciencias Políticas y Sociales  
Desarrollado en Escuelas Políticas y Sociales

En la siguiente hoja, dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Le hacen bullying los profesores cuando le quitan sus cosas

“Le hacen bullying los profesores cuando le quitan sus cosas” [hombre, 1° año, vespertino].

## VIOLENCIA INTRAPERSONAL



129

Compendio Nacional de Materiales de Trabajo  
Escuela de Ciencias Políticas y Sociales  
Desarrollado en Escuelas Políticas y Sociales

En la siguiente hoja, dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Niño emo que se corta no sé por qué

“Niño emo que se corta no sé por qué” [hombre, 1° año, vespertino].

A diferencia de la víctima, el agresor tiende a sobrevalorar sus competencias sociales en relación con la víctima. Mientras las víctimas de rechazo familiar aumentan su condición de exclusión al inhibir su estatus, los agresores se perciben a sí mismos como más aceptados y reconocidos. Al tiempo que “mantienen la consistencia de su percepción, rechazan cualquier información que la contradiga. En situaciones con un alto grado de ambigüedad, interpretan mayor intención de hostilidad en sus iguales” (Estévez, Ferrer y Jiménez, 2009: 13), por lo que suelen responder con comportamientos violentos aquello que no encaja con su interpretación de la realidad.

El apoyo y la comprensión que a estos alumnos les es negada en su familia, la buscan en la escuela a través de agresiones. “La respuesta instintiva del hombre a la frustración es la autoafirmación agresiva. Su reacción es salvaje y desordenada, no ataca a la fuente real de la frustración, sino a cualquier persona” (Allport, 1962: 373).

El objetivo es experimentar por un momento las emociones positivas que derivan de la agresión, tales como el poder y la autoafirmación. “Me molesta mucho que me violenten en casa. No puedo quedarme con eso. Tengo que llegar a hacer algo en la escuela, es como un orgullo hacia mí misma” [mujer, 3° año, vespertino].

No obstante, utilizar la violencia como un medio de socialización para enfrentar momentos conflictivos es parte del aprendizaje en el que los alumnos agresores replican los modelos de convivencia de sus padres. Por lo tanto, la falta de asertividad de los padres como respuesta a los inconvenientes de la vida cotidiana, se replica en la convivencia de sus hijos en la escuela.

“Creo que la falta de amor hace que los alumnos sean más agresivos. Si la hija es violenta debe ser culpa de la madre. Ella puede discriminar por lo que ve en su casa” o por el abandono que vive de su familia. “Puede ser que como sus padres trabajan y no están con ella, no la están educando ni le dan un buen ejemplo” [mujer, 3° año, vespertino].

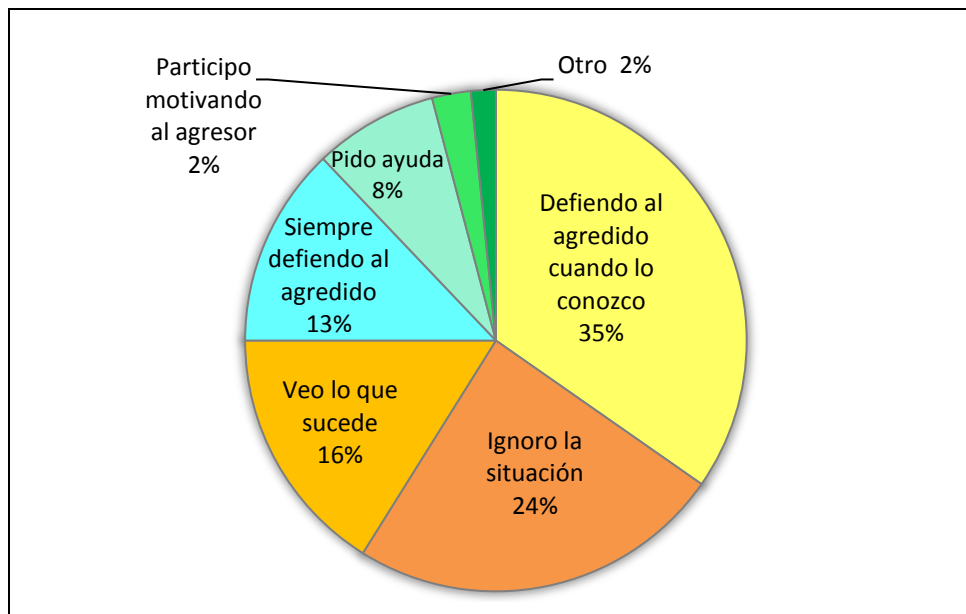
Los alumnos que sufren rechazo en sus familias, ven disminuidas sus “habilidades para supervisar y responder adecuadamente a las señales e intenciones interpersonales de sus pares, no suelen preocuparse por los efectos de sus reacciones. Este déficit emocional y cognitivo es el resultado del aprendizaje de pautas conductuales inapropiadas, basadas en modelos relacionales coercitivos” (Estévez, Ferrer y Jiménez, 2009: 12).

La verdad es que mi mamá es muy agresiva y visceral, se deja llevar por sus emociones de mala forma. Nos lastima y también ella se lastima, porque se está quedando sola. A veces intento que no me lastime, pero la verdad sí me afecta lo que me dice. He intentado usar lo que me pasa para ser una mejor persona, pero luego veo y me he vuelto como ella [mujer, 2° año, matutino].

Los alumnos que experimentan rechazo familiar viven mayores complicaciones al aplicar estrategias para la sana convivencia, debido a que las acciones descontroladas, instintivas y agresivas se acentúan por encima de cualquier otra en sus interacciones en la escuela. Esta situación trae consigo el malestar y el rechazo de los demás, mientras que a nivel personal se asocia con actitudes frustrantes que originan comportamientos aún más violentos.

En este escenario, el 35% de los alumnos encuestados opina que sólo interviene en una situación de acoso escolar para defender a la víctima cuando mantiene con ésta una amistad. El 24% ignora la situación, 16% sólo ve lo que sucede, 13% siempre defiende al agredido y 2% participa motivando al agresor [Cuadro 15: Las Redes Sociales y su Incidencia en el Acoso Escolar].

**CUADRO 15:  
LAS REDES SOCIALES Y SU INCIDENCIA EN EL ACOSO ESCOLAR**



Aunque es muy bajo el porcentaje de alumnos que motivan a la agresión, la mayoría participan indirectamente legitimando estas prácticas abusivas al evitar apoyar a la víctima o confrontar al agresor. “Ante una situación de agresión sólo soy espectador. Veo lo que pasa, pero no hago nada. Pertenezco a una parte neutra ni voy a defender al agresor, porque sé que está haciendo mal, ni me voy a poner a llorar con el otro tipo, porque no soy yo quien lo está agrediendo” [hombre, 3° año, vespertino].

La apatía hacia las víctimas es producto del rechazo social que generan atributos identitarios tales como la indefensión y la agresión, y de la posibilidad de ser desaprobado por la comunidad al defenderlos. “Una persona que defiende a otra, deber ser una persona muy segura de sí misma y con un carácter demasiado fuerte, porque también ella puede resultar agredida. Necesita fuerza emocional para responder a las agresiones de una forma asertiva, porque si responde con violencia, cae en lo mismo que los agresores” [mujer, 2° año, matutino].

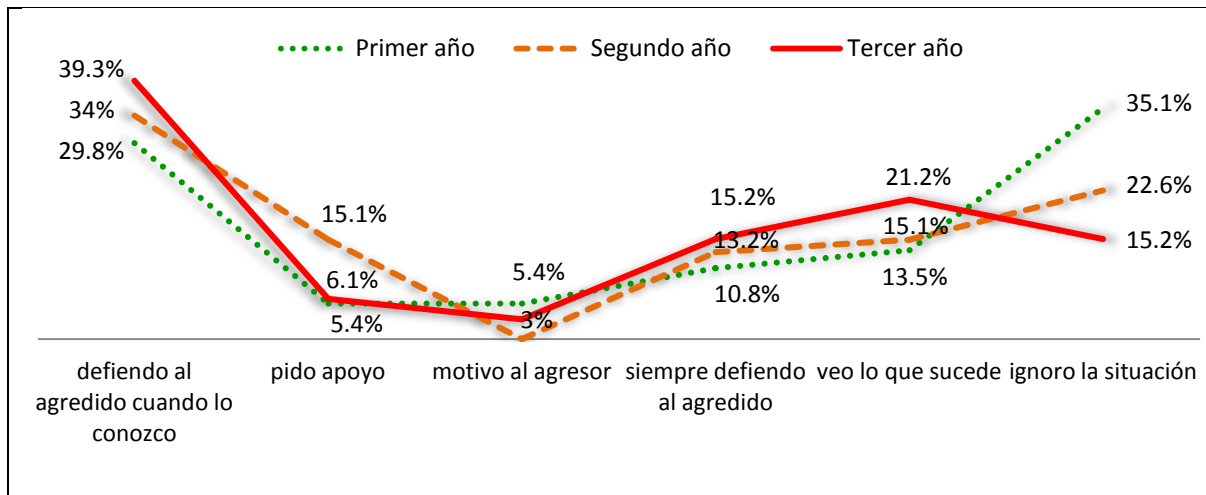
El rechazo latente que genera cualquier réplica ante una agresión, queda compensado cuando la víctima en cuestión es un amigo. En este caso, los miembros del grupo de pertenencia velarán por la seguridad de los suyos. “Frente a un problema mis amigos son la salvación. Desde problemas con otros chavos hasta problemas personales. Por ejemplo, una vez en una fiesta como tres me querían echar pleito, llegaron mis amigos y calmaron la situación. Se aventaron al ring conmigo” [hombre, 3° año, vespertino].

Por consiguiente, las redes sociales que un alumno genera en la escuela u otros escenarios sociales, reducen los efectos negativos suscitados por la violencia familiar. Sin embargo, la carencia de vínculos de apoyo en cualquier contexto social tienden a aumentar, perpetuar y magnificar las consecuencias hostiles de la violencia que sucede en espacios más íntimos, tal y como ocurre con la violencia familiar.

Ahora bien, al analizar las redes sociales y su incidencia en el acoso por año escolar, se identifica que en el primer año los alumnos suelen ignorar en mayor medida una situación de acoso, 35.1%; seguidos por el segundo año, 22.6%, y finalmente por el tercero, 15.2% [Cuadro 16: Las Redes Sociales y su Incidencia en el Acoso Escolar, por Año Cursado].



**CUADRO 16:  
LAS REDES SOCIALES Y SU INCIDENCIA EN EL ACOSO ESCOLAR, POR AÑO CURSADO**



Los alumnos del primer año se involucran en menor medida en la confrontación del acoso escolar, debido al desconocimiento que tienen del entorno. Esto, además de impedirles poner en práctica estrategias eficientes para terminar con la violencia que experimentan, los hace más vulnerables al verse a sí mismos en un rol de víctimas. “El chivo expiatorio<sup>7</sup> está representado por aquellos que no pertenecen al medio dirigente. Al no conocer a fondo el *habitus* de ese universo, desconocen también la forma de «salir del avispero»” (Allport, 1962: 184).

En el caso de los alumnos de los últimos años, el conocimiento del entorno, además de ampliar sus redes de apoyo social, les da mayor seguridad para saber cómo reaccionar ante una situación que pudiera salirse de control. “La adquisición del *habitus* tiene que ver con aquello que la socialización tiende a favorecer. Los agentes sacan partido de las posibilidades que les ofrece un campo para expresar o saciar sus pulsiones. Los

<sup>7</sup> En el «Día del Perdón» se elegía al azar un macho cabrío vivo. El Sumo Sacerdote apoyaba sus manos sobre la cabeza del cabrón y confesada sobre él las iniquidades de los hijos de Israel. Los pecados del pueblo eran así transferidos simbólicamente a la bestia, que luego era conducida al desierto, dejándola ir. De esta manera, la gente se sentía purgada y libre de culpas (Allport, 1962: 271).

campos utilizan los impulsos de los agentes para obligarlos a someterse a fin de plegarse a sus estructuras” (Bourdieu, 1999: 218)

Después de algunos años de experiencia, los alumnos comparten un sentido de las prácticas escolares, de las limitaciones y las distorsiones relacionales. Dominan aquellos aspectos que constituyen un consenso y evaden todo lo que equivale a un desacuerdo. Hay cierto nivel de conformismo que evita el malestar social.

El propósito es seguirles la corriente a los demás para salir de la escena sin verse perjudicado. “Con que dos personas de un mismo círculo coincidan en algo es suficiente para jalar a los demás. Para hacerlo aplican la de: «si tú haces esto, nos vas a caer bien». Somos muy borregos” [mujer, 2º año, vespertino]. Al actuar así, se logra la aceptación y el reconocimiento de los demás.

### **1.2.2 LA PROYECCIÓN: NEGACIÓN DEL OTRO COMO REFLEJO DE SÍ MISMO**

En una sociedad individualista motivada por la competencia, se vuelve común proyectar en los demás aquellas características que discrepan con las tipificaciones de estatus y de prestigio vigentes en la sociedad. La proyección de lo que es del disgusto social, protege la identidad del sí mismo y evita el rechazo al que conlleva cualquier estigma.

“La proyección representa la tendencia a atribuir falsamente a otras personas motivos o rasgos que nos pertenecen. Al señalar a los demás se disminuye nuestro propio sentimiento de culpa” (Allport, 1962: 413), impidiendo tanto la angustia que de alguna manera crean los propios defectos como el compromiso personal ante los mismos.

“La culpa y la debilidad no se busca internamente, no se compromete el sí mismo; se prefiere buscar afuera, en una parte del conjunto social. Proyectar los malos objetos hacia el exterior y liberar la agresividad que alimenta la culpa” (Gaulajec, 2009: 101). De allí que la violencia es identificada por los alumnos como manifestación social de la misma proyección. “La violencia se da, porque hay personas que quieren dejar de ser lo que son. Los defectos o problemas que aquella persona tiene, los quiere olvidar y la única forma de hacerlo, su solución, es agrediendo a los demás” [mujer, 3° año, vespertino].

A pesar de que proyectan sus propios defectos en otros alumnos, comparten en silencio las mismas características identitarias y los sufrimientos de los que se jactan, sólo que se previenen del juicio social al juzgar a otros con mayor ahínco. “A mí también me han agredido, pero fue un poco diferente. No era un antisocial que se quedaba ahí, para que me siguieran diciendo de cosas” [hombre, 3° año, vespertino].

Para los agresores resulta frecuente proyectar la indefensión y el rechazo que se sufren en contextos como la familia, en aquellos alumnos que inhiben las agresiones vividas en la escuela. La condición de aislamiento en la que viven estos alumnos, los lleva a “sufrir de una severa represión social, por lo que suelen sentirse ajenos a sí mismo, extraños y despersonalizados. Este sentimiento de alienación del yo los hace un blanco proyectivo fácil” (Allport, 1962: 420), por lo que resulta más sencillo culparlos de cualquier falta.

En el Colegio un grupo es como tu defensa. Estás entre amigos y aunque las demás personas te digan cosas, tus amigos te van a decir que no es cierto. [...] Si te dicen algo y no tienes amigos, no tendrás un hombro o alguien a quien contarle lo que te está afectando. Es más fácil lastimarte, porque no hay quién te defienda. Ningún amigo que te diga que ellos están equivocados [mujer, 3° año, vespertino].

“El rechazo y la condena proceden del mismo mecanismo de proyección” (Gaulejac, 2009: 148) el cual está orientado a evitar que el rechazo familiar fomente el rechazo en la escuela. “Una persona agrede para llamar la atención, pues en su casa está sola y el único lugar donde puede estar rodeada de personas es en la escuela, pero sólo por las burlas y las agresiones que hace” [hombre, 2º año, vespertino].

En este escenario, existe un tipo de alumnos que pese al apoyo que viven en sus hogares, suelen sufrir rechazo escolar. “Estas víctimas de violencia sostienen que se sienten protegidas por sus padres; en general, se muestran satisfechas con su entorno familiar” (Ferrer, 2009: 119). “Sigo adelante por el apoyo de mi familia. Esas frases que te dicen se te quedan grabadas. Te ayudan a saber que eres importante para otras personas, aunque todas las demás te digan lo contrario” [mujer, 3º año, vespertino].

En esta misma directriz, los agresores suelen informar de relaciones hostiles y desafiantes con sus padres, por lo cual la proyección ayuda e a este tipo de alumnos a deshacerse del malestar que le genera percibir a otros con mayores recursos afectivos que él mismo, especialmente en el ámbito familiar. En este caso, la proyección está orientada a evadir una mirada social que compruebe, en su propia personalidad, la susceptibilidad que señala con tanta agresividad en otros compañeros.

Lo mismo ocurre en el entorno escolar en el cual “las víctimas normalmente presentan un buen rendimiento académico, mientras que los agresores suelen ser repetidores con un bajo rendimiento escolar; perciben la escuela como un sistema injusto y valoran negativamente los contenidos que se imparten en este entorno” (Estévez, Ferrer, Moreno y Musito, 2006: 210), mostrando actitudes desfavorables y agresivas hacia los diferentes protagonistas de este ámbito.

El resentimiento de los agresores hacia un entorno que los limita, funciona como un antecedente directo de la violencia. En estos términos, la proyección se dirige en contra de aquellas “personas que lo único que hacen es gozar de mayores privilegios. La lógica de la proyección tiende a culparlas de la privación que ellos mismo sufren” (Allport, 1962: 373).

La carencia de recursos afectivos en la esfera familiar y las dificultades encontradas en la escuela, no como centro de socialización sino como terreno de aprendizajes, llevan a estos alumnos a engendrar coraje y odio hacia quienes gozan de mayores ventajas que ellos en estos ámbitos. La estima que el alumno siente por sí mismo, lo impulsará a compensar una desventaja marginando o nulificando a otros que le recuerdan la propia marginación de la que éste ha sido objeto.

El propósito de la proyección exige equilibrar la balanza entre quienes sufren de violencia familiar o no cuentan con la valoración académica necesaria y aquellos otros alumnos que son reconocidos en cualquiera de estos ámbitos. “Quienes rechazan lo hacen con toda la intención, porque se dan cuenta de lo que están haciendo. La intención es hacer sentir menos a las personas por coraje o envidia” [hombre, 2° año, vespertino].

En consecuencia, mediante la proyección el alumno agresor evita sucumbir ante un sentimiento de inferioridad que instaure su propio estatus de indefensión y rechazo ante los ojos de la comunidad estudiantil. Se trata de diseñarle algún defecto estigmatizante a quien debido al reconocimiento con el que cuenta, se convierte en una potencial amenaza para su estabilidad individual.

Asimismo, es usual proyectar el rechazo en los estudiantes que en sus prácticas cotidianas muestran alguna huella de rebeldía en la adopción de las normas creadas por el conjunto al que pertenecen. Desde esta perspectiva, “una norma es un principio de conformidad que se opone a la irregularidad, el desorden y la extravagancia. La norma es una regularidad funcional que rechaza lo patológico, lo mórbido y lo desorganizado” (Foucault, 2001: 155).

El rechazo y la aceptación social derivan de la adopción o negación de las normas grupales en las acciones personales. El rechazo se convierte así en un mecanismo de control de la conducta con base en la normatividad vigente. “Si no quieres hacer lo que los demás, eres un aguafiestas, un antisocial que sólo se encierra en sus ideas” [mujer, 3° año, vespertino].

Sin embargo, seguir a ciegas una norma genera una actitud conformista ante lo diferente y rechaza lo incompatible justificándose en su practicidad. En este sentido, no es la crítica, la racionalidad o la compasión entre alumnos lo que atrae el reconocimiento de la comunidad, sino la lealtad y la obediencia grupal hacia las normas, pese a que en ellas se perciba un estrato de injusticia o irracionalidad.

“La adaptación trae consigo antagonismo hacia otros, pero también tiene un «valor de supervivencia»” (Allport, 1962: 321), de apoyo social hacia las acciones e ideas personales, de seguridad y protección individual en situaciones de riesgo y de validación y reconocimiento comunitario. Por ello, “la falta de amigos que te puedan ayudar en cualquier caso que se salga de control, es algo que afecta en la seguridad que sientes en ti mismo” [hombre, 3° año, vespertino].

De este modo, los alumnos prefieren homogenizar sus estilos de vida, ideologías, gustos e intereses a los del grupo al que pertenecen para mantenerse unidos e impedir el rechazo que significa actuar o pensar de un modo opuesto. “En la forma de hablar, de vestir o en la música que escuchas, tratas de que los del grupo te vean igual a ellos y con eso, ya no tienen por qué molestarte” [hombre, 3° año, vespertino].

Al respecto, el alcohol es para los alumnos entrevistados un medio de cohesión social, identificación grupal, diversión y fortalecimiento de los lazos sociales, también constituye un elemento de homogenización social que disminuye al rechazo social.

Hay amigos que te dicen: «vamos a tomar». Si no vas es dejarlos de tener como amigos. Llega a haber cierto rechazo, se te quedan viendo raro o te dejan de hablar. No eres totalmente aceptado. Algunas personas llegan a consumir, porque se sienten solas y necesitan estar con alguien. Por su falta de amigos, tienen que acudir a otras cosas para buscar su compañía [hombre, 2° año, vespertino].

El Instituto para la Atención y Prevención de las Adicciones informó que “en el 2013 la edad promedio en la cual los jóvenes comenzaban a ingerir alcohol y fumar tabaco era a los 21 años, en la actualidad es a los 12.6 años. Asimismo, el consumo de sustancias ilegales como la marihuana, las metanfetaminas y la cocaína comienza a los 14 años de edad” (La Jornada, 19/03/2015: 37).

La negativa entre los jóvenes para percibir las consecuencias negativas derivadas del consumo de drogas y alcohol, así como el incremento de la tolerancia social y su reconocimiento como herramienta central en la convivencia juvenil representan algunos de los principales factores que inicien en el consumo de dichas sustancias a edades más tempranas.

Frente a esta realidad, la negativa de ciertos alumnos para consumir drogas y alcohol, activa diferentes etiquetas estigmatizantes. “Si no lo haces eres cobarde; incluso, te pueden decir que no tienes vida porque nunca probaste el alcohol o alguna droga” [mujer, 2° año, matutino].

La sociedad potencia el consumo y normativa la forma de beber en cuanto a cantidad, entorno y graduación. Aunque al mismo tiempo se vuelve crítica y punitiva con aquellos sujetos que son incapaces de un consumo social y responsable dentro de dicho marco normativo. La pérdida de control y el consumo excesivo, supone un rechazo social evidente (Cañuelo, 2002: 252).

Es importante mencionar que el alcohol y el tabaco mantienen niveles bajos de estigmatización, seguidos de la marihuana y la cocaína. Sin embargo, los inhalables, conocidos como «la mona», son drogas que refieren los mayores niveles de rechazo entre la comunidad estudiantil. Al respecto, el Sistema de Vigilancia Epidemiológica para las Adicciones comunicó que “el 21% de la población inició el consumo de sustancias tóxicas con inhalables, de ellos el 79% consumió otras drogas anteriormente, entre ellas destacaron la mariguana y el alcohol” (2013: 37).

Independientemente del tipo de sustancia tóxica consumida, “las drogas y el alcohol afectan la convivencia cuando ya se convirtieron en una adicción. Cuando estás muy adentro y abandonas la escuela o la familia. Esto es malo, porque te aferras solamente a eso y no puedes estar en nada más” [mujer, 3° año, vespertino].

En este sentido, el alcoholismo y la drogadicción generan situaciones conflictivas, pues perturba negativamente las decisiones en el ámbito académico y social. Los alumnos en esta condición pierden su prestigio y confianza social, por lo que resultan desagradables para la comunidad y contribuyen a su rechazo.



Desafortunadamente los límites entre el consumo responsable y la adicción representan una zona delicada. Al respecto, el consumo de alcohol y drogas es un problema de salud pública que trae consigo otras afectaciones sociales.

En el 2013, el 22% de los infractores entre 15 y 18 años de edad cometió un delito bajo la influencia de alguna sustancia tóxica. El 77% de los accidentes registrados en los Servicios de Urgencias Hospitalarios y el 73% de padecimientos asociados a delitos fue producto del alcohol. El 28% de las defunciones en los Servicios Médicos Forenses fue resultado del consumo de alguna sustancia tóxica como el alcohol y la marihuana (Sistema de Vigilancia Epidemiológica de las Adicciones: 63).

Con base en el análisis de la representación sobre acoso escolar realizada por los alumnos encuestados, se identifica al consumo de drogas y alcohol como uno de los aspectos de socialización que mayores niveles de encubrimiento trae consigo. Esto se debe a que el consumo exacerbado, también deriva en altos niveles de criminalización debido a los atributos negativos antes expuestos.

En estas circunstancias, el rechazo es aceptado por la comunidad estudiantil cuando representa un medio de defensa para evitar que ciertos alumnos pongan en tela de juicio aquellas prácticas que son identificadas por el grupo como normales. Quienes insisten en evaluar negativamente el comportamiento habitual de la mayoría, son señalados como inadaptados, debido a su falta de voluntad para hacer valer la confianza que la comunidad les ha brindado.

Por ejemplo, para los alumnos el alcohol no es sólo es un recurso de entretenimiento socialización, y un medio de autocontrol y protagonismo sobre la propia vida, independientemente de la autoridad paternal; además, quienes beben “lo hacen porque les duele emocionalmente algo, es como un medio de escape. También es

porque tiene una idea de sí que no les gusta. A través del alcohol pueden lograr esa aceptación de sí mismo y de otras personas” [mujer, 2° año, matutino].

Pese a ello, en comunidad se prefiere etiquetar al alumno que actúa de un modo distinto como inadaptado, pues es alguien que con su sola presencia cuestiona el orden de las cosas y la normalidad de la existencia. Frente a la opinión comunitaria este tipo de alumno es culpable de las ofensas y el rechazo al que es sometido socialmente.

Por esta razón, ante el rechazo de ciertos alumnos, el resto de la comunidad responde con una actitud pasiva e indiferente, esto es parte del mismo acoplamiento a la normatividad. A través del silencio y la evasión de la mayoría, se mantiene erguido un sistema de normas y creencias grupales. Ello da pauta a un estado de tranquilidad superficial. Por eso, “cuando molestan a alguien, hay quien nada más permanece como espectador. Es para no meterse en problemas, porque muchos dicen que es mejor ver que actuar. Sólo ven y se entretienen, pero no buscan ayudarlo para que eso ya no suceda” [mujer, 1° año, matutino].

Mientras muchos callan, otros son condenados a los límites de la sociedad. “El rechazo es la expresión del miedo ancestral de los hombres a caer en la miseria. Al miedo de ser como él, uno se protege rechazándolo” (Gaulejac, 2009: 148) y en una cultura de la violencia que empata con el individualismo, el miedo creciente a ser la próxima víctima levanta este tipo de barreras en la convivencia cotidiana.

Una vez que las víctimas y los agresores son puestos al margen de la sociedad, la comunidad expía sus culpas y vuelve a la normalidad. Aun así, los cimientos comunitarios se van debilitando sin saber en qué momento los vínculos sociales se derrumbará por completo.

La vergüenza nace dentro de una relación y sólo puede desaparecer dentro de la misma. La capacidad de decir la vergüenza no depende solamente de la capacidad de hablar, depende también de la necesidad de ser escuchado y entendido. Y para aceptar escuchar la vergüenza del otro, hay que poder entender el eco que despierta en uno mismo. La reciprocidad implica un intercambio sujeto a sujeto, siendo capaz de asumir lo que hay de avergonzarte tanto en uno como en el otro” (Gaulejac, 2009: 184).

Por esta razón, el rechazo hacia el diferente limita la convivencia social real y propicia el incremento y la perpetuación de prácticas y actitudes hostiles hacia determinados alumnos. La incapacidad para entender el sufrimiento ajeno ayuda a escapar temporalmente de un conflicto, pero nulifica al otro y en ese transcurso desvirtúa al sí mismo.

En una sociedad en la que el otro se vive a través del borramiento y la marginación, el sí mismo va negando la oportunidad de enriquecerse a través de la experiencia y el apoyo de los demás. El egoísmo degrada públicamente y crea un juicio negativo que fisura la propia humanidad. El desprecio al otro, en algún momento genera humillación y rechazo hacia sí mismo, ultimando la idea de comunidad de la cual depende la propia supervivencia humana.

## EL MIEDO COMO FUNDAMENTO DE LA ASIMETRÍA EMOCIONAL

*Son las emociones con las que nos movemos las que determinan el carácter de una relación. Para entender nuestro vivir tenemos que mirar el empujón de nuestra cultura y el origen de ese empujón.*

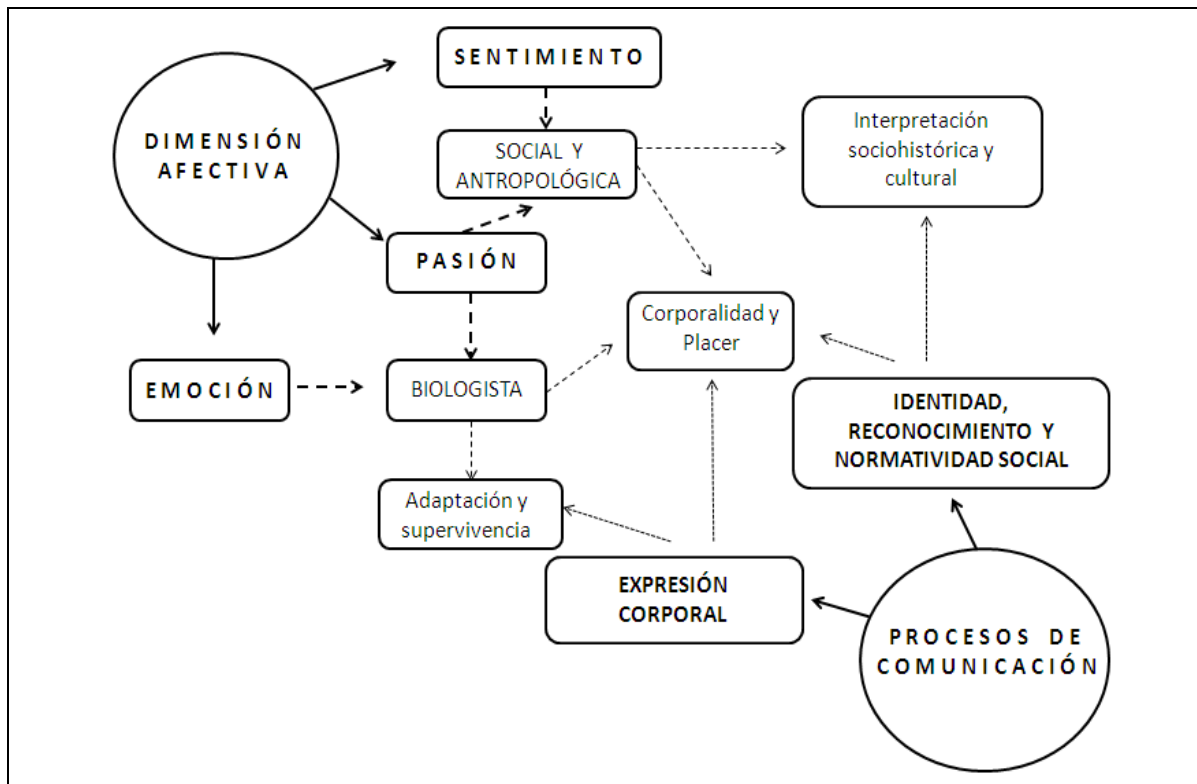
HUMBERTO MATURANA

**L**a dimensión afectiva es un aspecto fundamental en el estudio de la violencia simbólica, ya que incorpora elementos de análisis propios de la biología y la psicología para identificar las consecuencias del acoso escolar en el ánimo y la personalidad de los alumnos implicados, así como aspectos disciplinarios de la dimensión social para comprender el sentido de esta problemática en la configuración normativa, cultural y comunicacional de la convivencia cotidiana.

## 2.1 LA AFECTIVIDAD EN LA COMUNICACIÓN

Lo afectivo tiene lugar en cualquier acción de la convivencia escolar. “Tomado del latín *affectus*, afecto significa poner en cierto estado de ánimo<sup>8</sup> como la ira, el amor y el odio. *Afección*, alteración. De *facere*, hacer” (Corominas, 1980: 420) de determinado modo a partir del ánimo prevaeciente. La dimensión afectiva engloba lo emocional, lo pasional y lo sentimental como experiencias que se vivencian de distinta manera según la intensidad con la que se advierten, los referentes sensitivos con los que se asocian y el enfoque desde el que se analizan [Cuadro 17: Aspectos Constitutivos de la Dimensión Afectiva].

**CUADRO 17:  
ASPECTOS CONSTITUTIVOS DE LA DIMENSIÓN AFECTIVA**



<sup>8</sup> El ánimo, del latín *ánimus*, se refiere al espíritu en cuanto es principio de la actividad humana (RAE, 1964). El ánimo se relaciona con la energía vital y el dinamismo que caracteriza a los organismos vivos.

Desde el enfoque comunicacional, la afectividad es resultado de un vínculo intersubjetivo en el que los querer personales responden, como caja de resonancia, a las particularidades del entorno y de la interacción con otros. “La afectividad debe, entonces, ser considerada como una rama de la actividad del sujeto al mismo nivel que la cognición y la pragmática” (Surrallés, 2009: 31), pues los pensamientos y las acciones de cada alumno, continuamente están permeadas por las experiencias afectivas que construyen en el encuentro con otros.

En la dimensión afectiva, lo emocional es un ámbito que adquiere sustancial relevancia. Con base en su acepción etimológica, la palabra “*emoción* procede del latín *mōvēre* que significa movimiento. Derivado de *émotion*, con mover. *Moción*, proponer, movimiento incesante” (Corominas, 1980: 381). Las emociones son una fuente de energía que le otorga dinamismo al cuerpo, con lo que activan, orientan y transforman la convivencia con los demás.

En la teoría evolucionista, Charles Darwin (1873) propone analizar las emociones como reacciones innatas, cuyo valor reside en la supervivencia y la adaptación de cada ser vivo a su medio ambiente. Aunque lo emocional puede manipularse a través del aprendizaje social, su carácter es hereditario; los rasgos anatómicos y fisiológicos a los que da lugar tienden a universalizarse, a ser idénticos entre el conjunto de la especie humana, independientemente de su afiliación cultural.

Por lo tanto, la emoción refiere una afección intensa y repentina en el estado de ánimo que se refleja en síntomas orgánicos y corporales transitorios, dependientes del momento situacional en el que tienen lugar. Las experiencias sensitivas que traen consigo los distintos estados de ánimo, se inscriben en el cuerpo en forma de emociones. El cuerpo traduce el lenguaje bioquímico de la psique a través de



expresiones gestuales, proxémicas y paralingüísticas específicas que configuran la interacción en un sentido u otro.

Retomando estos postulados, el psicólogo Paul Ekman subraya la importancia comunicacional de la gestualidad en el modo de vivir de la especie humana, señalando que las emociones básicas —la ira, el asco, el miedo, la alegría, la tristeza y la sorpresa— constituyen códigos universales, decisorios en los modos como se orientan las personas frente a sus interlocutores.

Con base en el análisis pictográfico de los dibujos realizados por los alumnos encuestados es posible advertir que en las prácticas de acoso escolar la tristeza deriva en un desvanecimiento kinésico tanto del rostro como del cuerpo —cejas bajas y contraídas, párpados caídos, comisuras de los labios inclinadas y tensas, torso oblicuo horizontalmente, brazos flojos—; por su parte, en la ira se elevan y acentúan estos rasgos gestuales en relación con el interlocutor —mirada fija, cejas anguladas y hacia arriba, párpados levantados, espalda erguida y pecho elevado— [Cuadro 18: Rasgos Kinésicos en la Expresión de la Tristeza y la Ira].

Las emociones representan una primera aproximación a la dimensión afectiva que permiten observar una asimetría emocional inscrita en el cuerpo de quienes participan como protagonistas del acoso escolar. El lenguaje corporal, por lo tanto, es un medio de expresión de la violencia experimentada que, en este caso, acentúa la fortaleza del agresor, mientras disminuyen la energía y las posibilidades de supervivencia de la víctima.

**CUADRO 18:  
RASGOS KINÉSICOS EN LA EXPRESIÓN DE LA TRISTEZA Y LA IRA**

EXPRESIÓN KINÉSICA DE LA TRISTEZA	EXPRESIÓN KINÉSICA DE LA IRA
 <p data-bbox="256 1060 771 1176">“Es la persona agresora que hace sentir mal al que es agredido que por lo general es sumis@ y el agresor se aprovecha de eso” [mujer, 2° año, matutino].</p>	 <p data-bbox="852 1081 1372 1176">“CCH Plantel Sur. Colegio de Ciencias y Humanidades. [...] Ya no me pegues. [...] Metal” [hombre, 2° año, vespertino].</p>

No obstante, “la corporalidad sólo puede explicarse en la dimensión interaccional, en el encuentro con el otro” (Maturana, 1997: 80). La forma en la que cada alumno vive sus emociones, depende de sus relaciones y esas relaciones figuran como un matiz diferenciador en el proceso de incorporación, retroalimentación y configuración de los valores, las ideas, los hábitos y las costumbres que los rodean. A través de la afectividad, el cuerpo adquiere un significado que trasciende lo objetual e individual.

En este sentido, el análisis de la afectividad no sólo involucra a las emociones, sino también a las pasiones y a los sentimientos como dimensiones que incorporan, en mayor medida, la aportación sociocultural en el estudio de los afectos. Las pasiones se



ubican en el relevo intermedio entre lo biológico y lo cultural. Desde la perspectiva biológica, las pasiones acentúan la explicación del cuerpo como receptáculo del entorno; en su dimensión cultural, enfatizan el protagonismo del cuerpo en la construcción de sentido a través del placer, ámbito que sólo se diseña en la intersubjetividad del encuentro.

Etimológicamente, la pasión procede “del latín *passio* que significa sentirse atacado o molestado. Del griego *παθεῖν*: sufrir, experimentar un sentimiento, ser patético” (Corominas, 1980: 334). Desde la perspectiva escolástica, lo pasional precisa las experiencias que debido a su elevado tono afectivo tienden a inhibirse y padecerse, vinculándose con patologías de la mente. “La pasión en estos términos, se restringe a las inclinaciones que rompen el equilibrio de la vida psíquica” (García, 1991: 24).

Con base en el ejercicio de representaciones sociales realizado por los alumnos encuestados, la indefensión precisa una pasión relacionada con el acoso escolar y un referente identitario, especialmente de la víctima, que le impide hacerle frente a las agresiones que la perturban. La resistencia y la obstinación que acompañan a la indefensión, generan alrededor de esta pasión altos niveles de desestima social.

En su acepción moderna, el término pasión también se emplea para definir una intensa satisfacción. “Hay pasión cuando el objeto de placer se transforma en objeto de necesidad; dicho de otra manera, cuando el objeto no podría faltar, el sujeto no puede concebir su vida sin la posesión” (Castoriadis, 1997: 34).

El tono hedónico que caracteriza a las pasiones, tiende a deslindar el gozo de la obligación moral. Las pasiones orientadas al altruismo se transforman en virtudes, mientras que aquellas dirigidas al egoísmo desencadenan en vicios y depravaciones.

Estas últimas evidencian un riesgo en la continuidad de las normas sociales y por consiguiente, derivan en la estigmatización de sus protagonistas.

“Las leyes más elementales de la sociabilidad, aquellas que fundamentan el orden civil, la alianza y la filiación social pueden corromperse a causa del impulso de un cuerpo que reclama sus derechos a través de la pasión” (Surrallés, 2009: 4). En este sentido, la ira y el rencor son pasiones características en la identidad del agresor, que refieren altos niveles de estigmatización y exclusión por el riesgo que significan en la estabilidad social de la comunidad estudiantil.

En este escenario, las pasiones se ubican en un orden cuasi-racional. Al tiempo que expresan una naturaleza creativa y productora, su desbordamiento representa un peligro inminente. Ante esta dualidad, las pasiones son sometidas a una vigilancia social constante que ayuda a inhibir aquellos afectos considerados como anormales.

Las funciones psíquicas tienen un cometido doble en la organización afectiva: suelen llevar a cabo una política interior y una política exterior que no siempre coinciden y que muy a menudo son contradictorias. De allí que la autocoacción sea más intensa mediante la observación recíproca de los hombres y las consecuentes prohibiciones (Elías, 2008: 595-598).

Al no expresarse sólo a nivel del organismo, como en el caso de las emociones, sino también de la voluntad humana, las pasiones encarnan identidad y razón de ser en sus intérpretes. Los alumnos entrevistados identifican a la indefensión y al rencor como las principales pasiones encaminadas a la violencia. El contenido violento que caracteriza a estas pasiones, se refleja en la otredad como un referente de egoísmo o sumisión que hace a un lado el bienestar común.

El sustrato de anomalía que caracteriza a estas pasiones, refleja un error de autoacción en sus protagonistas: víctimas y agresores. Un remedio social a tal situación es la represión y la marginación social constante tanto de estas pasiones como de sus intérpretes.

Finalmente, los sentimientos son otro de los elementos constitutivos en la dimensión afectiva. La palabra sentimiento procede “del latín *sēntīre*: percibir por los sentidos, darse cuenta. Derivado de *sensa*: pensamientos” (Corominas, 1980: 502). Los sentimientos son respuestas afectivas mediadas por los procesos reflexivos a los que dan lugar las normas de convivencia en una cultura determinada. “Los sentimientos son emociones, culturalmente codificadas y aprendidas, de las que el sujeto es consciente” (Fericgla, 2000: 12), pues se consolidan en un orden simbólico en el que los afectos adquieren un significado social específico a través de los sistemas discursivos y clasificatorios existentes.

Desde el enfoque del Interaccionismo Simbólico, una emoción sólo permite el intercambio de expresiones corporales, conversación de gestos según la tesis de Mead. Las emociones, en tanto actos individuales que funcionan como estímulo para que el otro reaccione, pueden trascender en sentimientos cuando se convierten en símbolos significantes.

El gesto se transforma en símbolo significativo cuando produce el mismo efecto sobre el individuo que lo hace y sobre el individuo a quien está dirigido y que reacciona ante él. [...] La conciencia que tiene el individuo del contenido y el flujo de la significación depende de que adopte la actitud del otro en sus propios gestos. La internalización de las conversaciones que llevamos a cabo con otros individuos, en el proceso social, es la esencia del pensamiento, y los gestos así internalizados son símbolos porque tienen las mismas significaciones para todos los miembros de la sociedad (Mead, 1973: 88-90).

Al equiparar el concepto de símbolo significativo por el de sentimiento, se puede afirmar que un sentimiento, en principio, es producto de un convenio social mediante el cual los miembros de una comunidad comparten el significado de ciertos afectos. El significado consensuado genera respuestas semejantes entre los miembros de una comunidad ante experiencias afectivas similares, lo que permite a cualquier miembro ponerse en el lugar de otro tan sólo por la mediación afectiva que hay entre ellos y por el contexto sociocultural que comparten.

De esta manera, los sentimientos transmutan la conciencia de sí en conciencia social. La persona es capaz de reconocer sus propios afectos y de ubicarlos en un sistema de organización más amplio que comparte con la comunidad a la que pertenece. Por esta razón, no son sólo los referentes corporales los que derivan en el etiquetamiento negativo de ciertos alumnos, sino también el significado social que la comunidad estudiantil le atribuye a dichas expresiones.

Las posturas retraídas y los movimientos vacilantes revelan una baja energía emocional, personas que rehúyen a la iniciativa y obedecen las indicaciones no verbales de otros, especialmente de quienes tienen la energía emocional elevada como expresión de confianza. Estas últimas son quienes llevan la iniciativa en las relaciones e implantan su patrón de coordinación rítmica, interpretando las emociones auto-orientadas de amor propio —prestar atención al otro— y las de vergüenza —rehusarle esa atención— (Collins, 2009: 185).

Cada afecto está adherido a una imagen mental y a un significado social específico, ubicado más allá de la objetividad situacional del encuentro. Por ello, los sentimientos, a diferencia de las emociones, no tienen una corporalidad específica, pues se componen de distintas capas afectivas que dificultan su visibilidad y clasificación en estos términos.

En el caso del miedo, principal sentimiento identificado en el acoso escolar, la flaqueza, el abandono, el desconocimiento y la insensibilidad son referentes sociales que permiten clasificar de cierto modo a este afecto. “Hay mucha gente que tiene miedo a que el otro pueda burlarse de él por exteriorizar y admitir sus verdaderos sentimientos, a verse vulnerable. [...] Uno debería ser más sensible para entender el dolor ajeno. [...] Si conozco la historia de la persona, entonces comprendo por qué es así, pero sino podría lastimarla más y hacerla más agresiva” [mujer, 2° año, matutino].

Ahora bien, el significado de los sentimientos, también está supeditado al fluir del contexto sociohistórico y cultural. “El carácter de los mexicanos es producto de las circunstancias sociales imperantes en nuestro país. [...] El empleo de la violencia como recurso dialéctico, los abusos de autoridad de los poderosos y el escepticismo y la resignación del pueblo, hoy más visibles que nunca debido a las sucesivas desilusiones, completarían esta explicación histórica” (Paz, 1992: 29).

El entorno ideológico y cultural torna más abstracta la realidad afectiva, pues cada persona es capaz de interiorizar los sistemas de organización social más allá del cuerpo y sus voluntades; sin embargo, muchas veces, la normatividad y las obligaciones morales se imponen con tanta fuerza que es difícil concientizar las implicaciones de dicho proceso en las trayectorias personales. En relación con el miedo, el poeta Octavio Paz, explica que:

El mexicano le tiene miedo a las apariencias. Por eso disimula su propio existir hasta confundirse con los objetos que lo rodean. Aparenta ser otra cosa e incluso prefiere la soledad antes que abrir su intimidad y cambiar. [...] El mexicano no quiere o no se atreve a ser él mismo. En muchos casos estos fantasmas son vestigios de realidades pasadas. Se originaron en la Conquista, en la Colonia, en la Independencia o en las guerras sostenidas contra yanquis y franceses. Otras reflejan nuestros problemas actuales, pero de una manera indirecta, escondiendo o disfrazando su verdadera naturaleza (1992: 30).

En este contexto, el entramado afectivo al que da lugar el acoso escolar, crea una racionalización permanente sobre el significado y con ello, el estatus, las actitudes y las consecuencias sociales del miedo, por mencionar alguno de dichos afectos. En esta métrica, el miedo a las violencias del abandono, la marginación y el abuso existen y son evidentes. No obstante, el miedo también encubre los sufrimientos, las inseguridades y las carencias que traen consigo dichas violencias.

## **2.2 LA ASIMETRÍA EMOCIONAL**

El arraigo de la afectividad a procesos como los antes mencionados, rotula a los sentimientos de prejuicios sociales, configurando el contenido de los mismos para intervenir de manera diferenciada en la forma de percibir y expresar las relaciones sociales, significar las prácticas que allí se generan y forjar determinadas creencias, actitudes y comportamientos en torno a sus protagonistas.

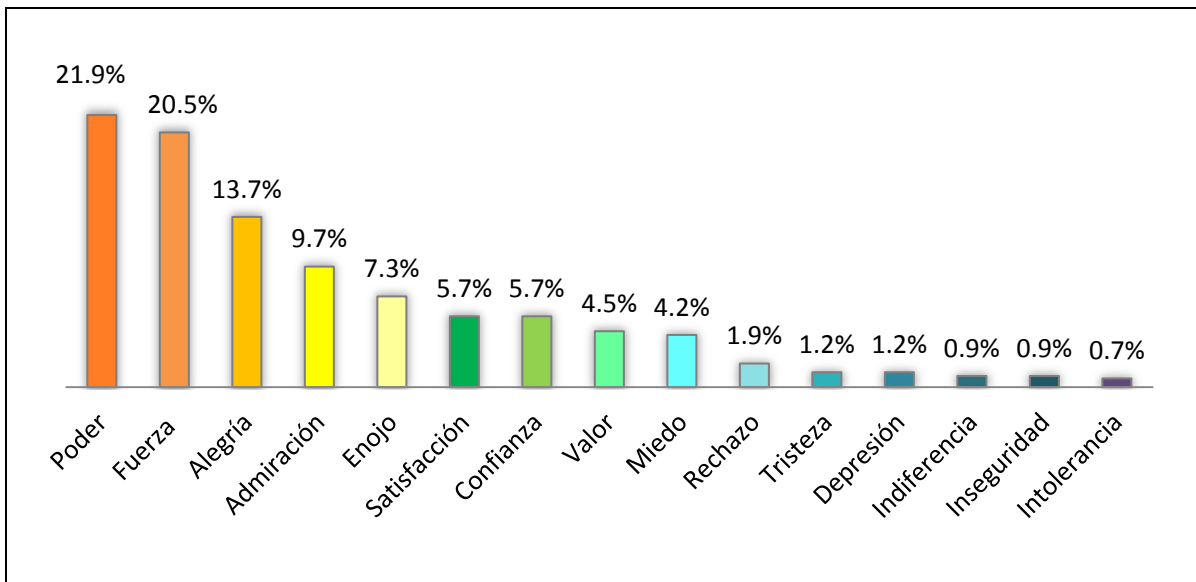
A cada afecto se le impone una etiqueta que deriva en un trato particular hacia quienes los ostentan. Dichos rótulos emergen de percepciones y sensaciones que dan lugar a relaciones de exclusión y reconocimiento. En la tesis de la asimetría emocional propuesta por el sociólogo Randall Collins, el reconocimiento hacia un alumno, se expresa través de un conjunto de afectos que le proveen de energía emocional, mientras que la exclusión actúa a través de bajas dosis de ésta.

La búsqueda de energía emocional es el impulso principal que motiva a los alumnos a relacionarse con las demás. “El mercado de energía emocional es el mecanismo central que guía al individuo hacia las situaciones por las que se siente emocionalmente motivado y lo alejan de las que carecen de magnetismo emotivo o de las que le resultan afectivamente repulsivas” (Collins, 2009: 5).

Las situaciones que generan una alta energía emocional entre sus miembros, fomentan la atención compartida y una consideración recíproca entre los mismos, debido a que los infunden de cohesión, solidaridad, confianza e identidad. El esfuerzo personal de cada alumno por la obtención de energía emocional es tan importante que determina, incluso, un mecanismo de supervivencia, retomando la propuesta de Darwin.

Al respecto, los alumnos encuestados identifican al poder, 21.9%; a la fuerza, 20.5% y a la alegría, 13.7%, como los principales sentimientos que caracterizan, en una situación de acoso escolar, al agresor. Sin embargo, estos mismos sentimientos confieren de una alta energía emocional a sus protagonistas, por lo que en sí mismos poseen un valor social intrínseco [Cuadro 19: Sentimientos que Caracterizan al Agresor en el Acoso Escolar].

**CUADRO 19:  
SENTIMIENTOS QUE CARACTERIZAN AL AGRESOR EN EL ACOSO ESCOLAR**



El poder —físico a través de la fuerza o simbólico en el dominio sobre otros— posee una alta concentración de energía emocional y, por lo tanto, de reconocimiento social. El poder que la comunidad le designa al agresor —principalmente al *agresor simpático*— determina, aunque de modo inconsciente, el respaldando hacia sus comportamientos, la legitimidad hacia sus decisiones y la defensa moral de sus actitudes. Para el agresor, la energía emocional deriva en una seguridad personal en aumento, así como en mayores vínculos sociales y redes de apoyo y recursos que consolidan una conciencia social a favor de sí mismo.

La energía emocional reordenada alrededor de quien es dominante, sirve a los intereses de él mismo y tiende a marginar a quienes lo contradicen. “Cuando alguien se siente superior, siempre va a ver al de a lado como inferior. Pensar que puede más que él y siempre estar un paso más adelante” [hombre, 3° año, vespertino]. Motivo por el cual, “cuando sus símbolos son ultrajados o sus protocolos se malogran, reacciona con desprecio y siente un fuerte deseo de excluir a quien los penetra” (Collins, 2009: 160-161).

A pesar de este principio egocentrista, es difícil que los miembros de la comunidad contradigan las pautas de interacción marcadas por la energía dominante, debido a que el antagonismo caracterizado por un bajo reconocimiento, resulta en la pérdida de energía emocional, lo que amenaza el sentido de pertenencia de un alumno.

“No defiendes a la víctima por miedo, porque si la defiendes, también te van agredir a ti. Te estás involucrando y puede ser que al agresor no le parezca” [mujer, 3° año, vespertino]. Además, “aunque le afecten las agresiones, la víctima no hace nada para defenderse. Si intenta hacer algo que no va, los demás no lo van a dejar. No le van a



pasar nada que tenga consecuencias negativas para ellos” [hombre, 3° año, vespertino].

Esta situación fortalece el sentido de exclusión en el que se encuentra la víctima, al tiempo que legitima las agresiones dirigidas en su contra. De allí que el 35% de las víctimas encuestadas dijeron no haber contado con el apoyo de alguien para enfrentar la situación de violencia experimentada.

En este escenario, el poder crea jerarquías que distribuyen de modo desigual la energía emocional disponible al interior de un grupo. Los afectos reconocidos socialmente tiende a centralizarse arbitrariamente alrededor de quienes dominan la situación, a costa del desánimo de sus víctimas. “Cuando quieres ser más que otros, obviamente buscas ser el único y eso lo logras haciéndole sentir a los demás: «yo soy lo que tú no eres y nunca serás»” [mujer, 1° año, matutino].

Quienes detentan el poder son cuidadosos de crear situaciones que aumenten su energía emocional, haciendo de su beneficio las características del entorno y las ganancias derivadas de la interacción. Al respecto, algunos agresores ocultan la indefensión y la ira experimentadas, pues dichos afectos evidencian debilidad y con ello, asemejan su condición al rol de la víctima, lo que significa un escape de energía emocional para los mismos.

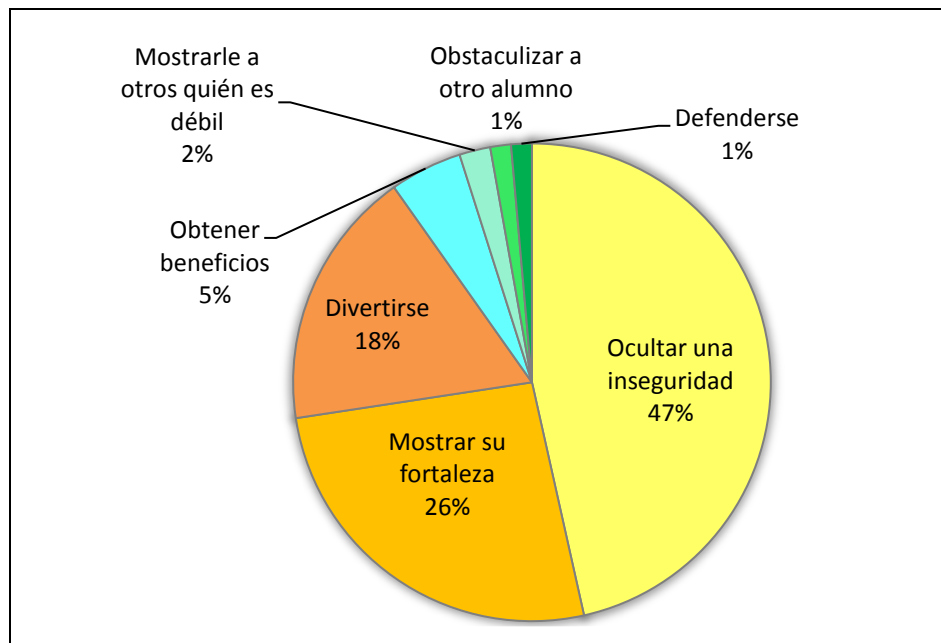
“La forma disruptiva de la ira es una reacción explosiva a la frustración. Las personas realmente poderosas no se enfadan —en este sentido— porque no les hace ninguna falta; se salen con la suya sin necesidad de enfurecerse; por eso, la cólera es un signo de flaqueza” (Collins, 2009: 174). A razón de la distribución de la energía emocional, el

agresor representa en su personalidad a una víctima latente, debido a la impotencia de no ser obedecido y desistir de su dominio situacional.

Ante esta realidad, el encubrimiento de la debilidad emocional es un aspecto sensible en la identidad del agresor. “El agresor tiene tan baja su seguridad que tiene que estar luchando por fingir que es seguro de sí mismo. Para que los demás lo logren ver así, hace sentir mal a otros. A la gente eso le parece seguridad, lo notan como algo atractivo” [mujer, 2° año, matutino].

Al respecto, el 85% de los estudiantes encuestados opinan que un alumno es violento por miedo a verse agredido por otros. En este mismo sentido, el 47% de los agresores mencionan haber agredido a otros para ocultar una inseguridad personal, mientras que el 26% señala haber agredido para mostrarle su fortaleza física a los demás [Cuadro 20: Causas de la Agresión en el Acoso Escolar].

**CUADRO 20:  
CAUSAS DE LA AGRESIÓN EN EL ACOSO ESCOLAR**



Al analizar las razones de la agresión por sexo, se identifica que los alumnos hombres agreden con más frecuencia para ocultar una inseguridad personal, 58.9%, en comparación con las mujeres, 34.3%. Al tener el poder un valor afectivo, propiamente masculino, la idea de sumisión que encarna la inseguridad debe ser invisibilizada, pues ella evidencia una característica más cercana a la condición femenina.

El poder masculino fomenta la agresión como un medio para defenderse ante estructuras desiguales. Como contrapartida, la identidad femenina ha sido elaborada con los atributos de debilidad y necesidad de protección. La característica esencial de este tipo de relación es el desequilibrio de poder, a partir del cual quien ocupa la posición inferior adopta conductas positivas hacia la persona que la intimida y maltrata, como un medio de supervivencia (Sánchez, Martín y Palacios; 2015: 105).

Al respecto, en el 2010, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) señaló que “la tasa más alta de muerte por homicidio se observó entre los hombres jóvenes de 25 a 29 años, con 86.8 homicidios por cada 100 000 habitantes” (Instituto Nacional de Salud Pública: 2013: 3).

Sin embargo, como mecanismo de defensa y protección, la agresión es reconocida socialmente en las prácticas masculinas, pues refiere un símbolo de poder. “El que tiene la seguridad bien formada, ante cualquier agresión la arma de pleito. No se deja. En caso de que el otro no lo entienda, lo más seguro es que peleé a golpes. De ahí, se corre la voz: «a éste ya no hay que molestarlo»” [hombre, 3° año, vespertino].

No obstante, el empleo del poder en las mujeres, devalúa su energía emocional, aunque ello signifique la defensa de su integridad física o moral. Mientras que del lado de los hombres la agresión es un referente de reconocimiento, en las mujeres implica su exclusión. Por ello, las identidades masculinas evidenciadas por la debilidad o la necesidad de protección serán estigmatizadas de una forma más profunda, en

comparación con las mujeres, cuyo rol sociohistóricamente ha sido retroalimentado en este sentido. La asimetría emocional incentiva, entonces, las desigualdades entre géneros, justificando la violencia hacia las mujeres y legitimando el uso de la violencia como fuente de resolución en los conflictos entre hombres.

“El poder representa, entonces, una asimetría en el foco de atención de la situación por efecto de la cual recarga las baterías sociales, pero es sólo una de las partes la que se beneficia de ello. [...] Las ganancias de energía emocional de una persona, suscitan pérdidas en la otra” (Collins, 2009: 172-229), por lo general en quien es emocionalmente más débil.

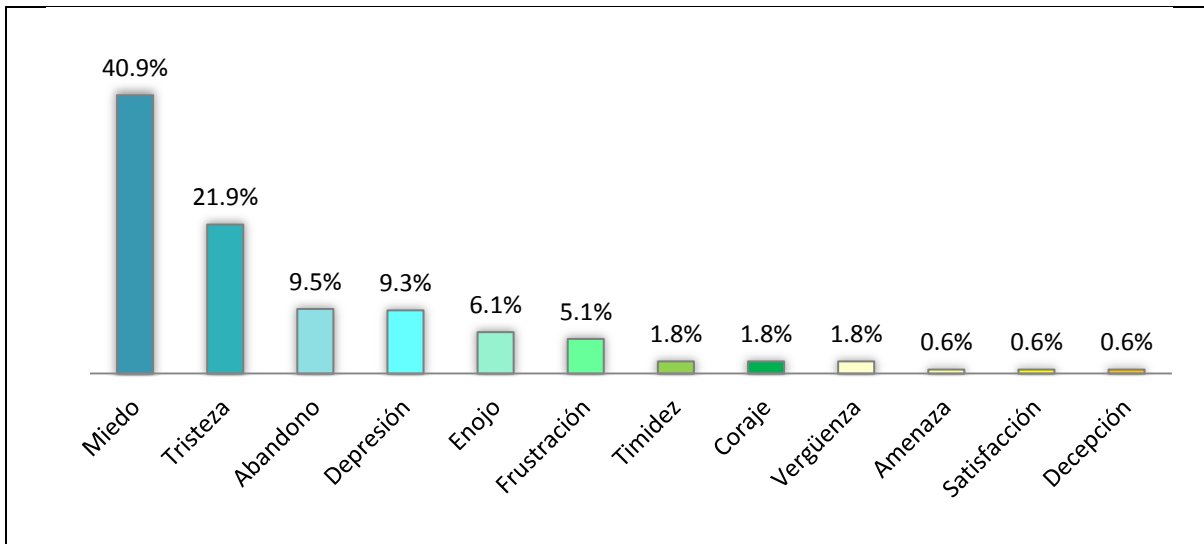
Por mediación del poder, la reciprocidad entre el agresor y la víctima está exenta. La víctima no tiene la posibilidad de ejercer el poder en los mismos términos que su atacante. Ella no representa a un semejante ni es reconocida socialmente como tal, debido a que sus afectos proceden de una otredad excluida, cuya validez sólo cuenta en términos de su cosificación y sumisión.

“El otro instrumentalizado es tratado como objeto y se le niega la posibilidad de tener una existencia social de igual forma que los demás. Esto crea una situación de violencia” (Gaulajec, 2009: 144). De ahí que el acoso escolar subsista bajo las condiciones de asimetría emocional en las que la víctima es afectivamente más débil que su atacante. En este sentido, el 45% de los alumnos encuestados está totalmente de acuerdo en que quien agrede siempre se siente más seguro que su víctima.

Por consiguiente, la dominación emocional de la víctima ocurre a través de relaciones de jerarquía y antagonismos afectivos que profundizan los procesos de exclusión y diferenciación marginal. Bajo estas condiciones, los alumnos encuestados refieren al

miedo, 40.9%; a la tristeza, 21.9% y al abandono, 9.5%, como los principales sentimientos que caracterizan a la víctima [Cuadro 21: Sentimientos que Caracterizan a la Víctima en el Acoso Escolar].

**CUADRO 21:  
SENTIMIENTOS QUE CARACTERIZAN A LA VÍCTIMA EN EL ACOSO ESCOLAR**



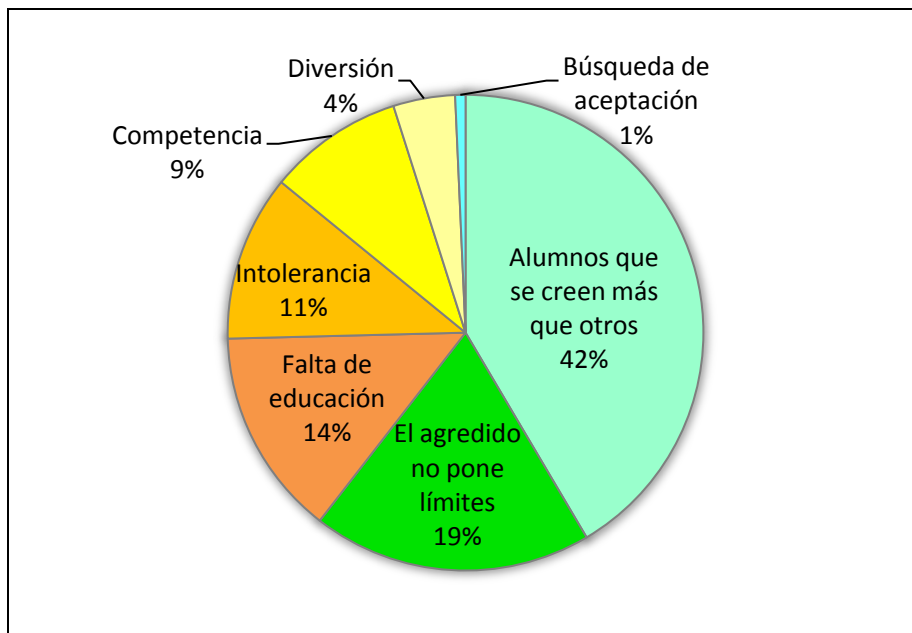
A diferencia del poder, el miedo, la tristeza y el abandono son sentimientos que implican una baja energía emocional, pues resultan en “poco o ningún sentimiento de solidaridad grupal, ausencia de respeto hacia los símbolos del grupo, depresión o, peor aún, un sentimiento de fastidio, de tedio y de constricción o incluso de abatimiento, de «fatiga de interacción», aborrecimiento y ansia de huir” (Collins, 2009: 76).

En estas condiciones, la interacción a la que da lugar el acoso escolar, refuerza constantemente el estatus afectivo de la víctima y el del agresor, en un arrastre asimétrico que ventaja las cualidades y el apoyo social hacia este último, dotándolo de un dominio situacional frente a la debilidad decisiva de su rival. El más débil termina por someterse a las acciones del más fuerte, con lo cual legitima aún más el estatus de

indefensión en el que se encuentra la víctima y el lugar limítrofe que ocupa en la dinámica social.

Al respecto, el 42% de los estudiantes encuestados opina que la principal causa del acoso escolar es que algunos alumnos se creen más que otros, mientras que el 19% considera que es porque el agredido no pone límites [Cuadro 22: Razones que Motivan el Acoso Escolar].

**CUADRO 22:  
RAZONES QUE MOTIVAN EL ACOSO ESCOLAR**



Los sentimientos que originan estas asimetrías emocionales son superiores a los alumnos mismos, pues dependen del orden de las condiciones sociales que las posibilitan. Ante esta disposición, el significado de los afectos procede de tipificaciones consolidadas a lo largo de la historia que en muchas ocasiones no encajan con las realidades de sus protagonistas, con lo que tienden a profundizar las desigualdades sociales y el sufrimiento emocional de los mismos.

### **2.3 EL MIEDO**

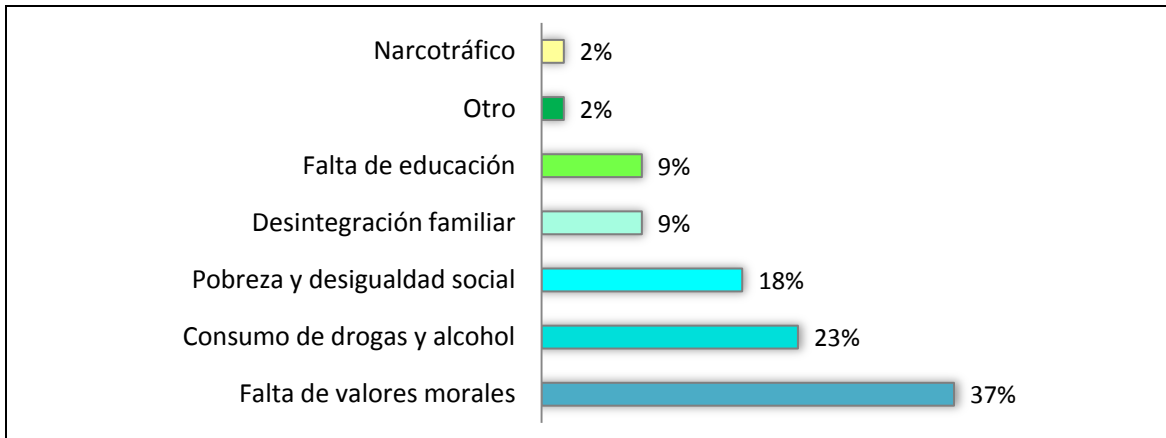
El miedo es una emoción inherente a la naturaleza humana, ayuda a prevenir los peligros que acontecen en el entorno para garantizar la propia seguridad y la supervivencia. En sentido social, el miedo funge, además, como mecanismo de control para adoptar los valores y los acuerdos normativos de la comunidad a la que se pertenece. “El miedo de cada persona a la degradación y a la disminución de su prestigio, asegura la regulación social de los instintos, manteniendo el código de comportamiento en cada uno de sus miembros” (Elías, 2009: 469) y la unidad social entre los mismos.

Acorde con los valores sociales, el miedo instaura un sentimiento de empatía y respeto mutuo, encargado de frenar las pasiones agresivas. “Los valores influyen en la toma de decisiones y en cómo tratas a la gente. Puede ser que quieras hacer algo malo, pero tus valores te lo impiden o hacen que te arrepientas. Entonces, los valores son límites que te pones a ti mismo” [mujer, 2° año, matutino].

Sin embargo, cuando “las personas no tienen valores, no les afecta ni les pasa por la cabeza que eso [la violencia] puede afectar a los demás. No entienden que están haciendo mal. Insultan y hacen cualquier tipo de cosas a los demás sin que les afecte. Como no les afecta, lo siguen haciendo” [mujer, 3° año, vespertino].

En este ambiente, el 37% de los alumnos encuestados considera a la falta de valores como la principal problemática que genera violencia juvenil aun por encima del consumo de drogas y alcohol, 23%, y de la desigualdad social, 18% [Cuadro 23: Problemáticas que Generan Violencia entre los Jóvenes].

**CUADRO 23:  
PROBLEMÁTICAS QUE GENERAN VIOLENCIA ENTRE LOS JÓVENES**



El miedo impide la violencia, siempre y cuando actúe en el sentido de determinar una especie de karma: señalando al agresor por sus malas acciones y comprometiéndolo con los valores sociales. “Como yo respeto, las personas me respetan. Si fuera agresivo, igual serían conmigo. Todo lo que haces, se te regresa en algún momento” [hombre, 1° año, matutino].

Sin embargo, en una cultura en la que los valores se legitiman a través de la violencia, el miedo se traslada de la supervivencia y el aprendizaje social, a constituir un referente de consenso en el conformismo, de encubrimiento de los propios temores en la marginación de la otredad y de imposición en la trasgresión de las voluntades.

En el país hay mucha, mucha violencia; matanzas y cosas así. Me da miedo lo que pueda llegar a pasar. No me levanto todos los días así, pero a veces pienso: « ¿qué pasará con las personas que tienen la misma edad que yo? Tal vez no estén metidos en estas cosas de la violencia, pero por el hecho de estar aquí [México], ya te crucifican como que eres muy violento». Eso me causa tristeza. Es muy feo ver que en tu país y con gente que creías conocer, sientan que eres peligroso. Que la gente en la que tú crees, te dé la espalda. Esta situación te impide aprovechar lo que tienes. Eso me conmueve [hombre, 3° año, vespertino].



En la sociedad mexicana, el miedo prevalece como una condición de represión para justificar la violencia que se suscita en el día a día. De acuerdo con el INEGI, “a partir del 2007 el número de fallecimientos de hombres a causa de agresiones empezó a ascender. Pasando de 7 mil 776 en ese año a 24 mil 257 en 2011, con un ligero descenso a 23 mil 986 en 2012. No hay datos oficiales para 2013 y 2014. Estas cifras, convierten al homicidio en la primera causa de muerte entre los hombres de 15 a 24 años en 2011 y 2012” (Asa en la Jornada, 06/11/2014).

Aun cuando las cifras de homicidio ubican a las mujeres en el décimo tercer nivel, “el 31.8% de las mujeres de más de 15 años han sido víctimas de alguna agresión pública: de éstas, 86.5% sufrieron intimidación, 38.3% fueron víctimas de abuso sexual y 8.7% violentadas físicamente. [...] En este contexto, el 15.1% de las mujeres que han sido víctimas de violencia han pensado en quitarse la vida” (INEGI, 2011: 52).

Aunado al problema del homicidio, se encuentra la creciente de suicidios en la población juvenil. Entre 1990 y 2011 hubo un “aumento en 250 por ciento de los suicidios cometidos, lo cual refleja un mal funcionamiento en la sociedad mexicana, cuyos jóvenes entre los 15 y 24 años recurren cada vez más al suicidio para solucionar o frenar sus padecimientos y problemas. [...] Este fenómeno está costando la vida de 16 personas al día” (Jiménez y Cardiel, 2013 Julio-Septiembre: 226-227). Al respecto, el suicidio ocupa la tercera causa de defunciones sólo por debajo de los homicidios y los accidentes automovilísticos.

A esta situación, se suman las desapariciones forzadas de jóvenes en el país, entre las que destaca la desaparición de 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa en el Estado de Guerrero, el 26 de Septiembre de 2014.

La suma de desaparecidos en ese mismo año arrojó un histórico de 23 mil 689 individuos. Las principales víctimas de desapariciones son los jóvenes que se ubican en el rango de 15 a 24 años de edad, quienes representan el 28% del total de las víctimas. Aunado a esta información, en 2013, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos informó que había 15,921 cadáveres no identificados en las morgues de todo el país (Enero 2015, Amnistía Internacional: 12).

A estos datos, se incorporan los cadáveres encontrados en las innumerables fosas clandestinas halladas en diferentes estados del país, entre los que destacan Tamaulipas, Guerrero y Veracruz. A pesar de los delitos cometidos, “entre 2005 y 2009, sólo se habían dictado seis condenas federales por desapariciones forzadas” (Enero 2015, Amnistía Internacional: 13).

A esta cultura del miedo, concierne, también, la incertidumbre y la desconfianza que generan las instituciones policiacas y militares del país, las cuales se han visto implicadas en eventos violentos que han violado los derechos humanos y terminado con la vida de civiles en casos como Ayotzinapa, Ostula, Aguas Blancas y Acteal, por mencionar algunos.

En este medio, prevalece, además, la percepción de corrupción e injusticia hacia las instituciones encargadas de proveer de seguridad social a la ciudadanía, debido a que no cuentan con una base de datos sobre la identidad de las víctimas, no existen investigaciones certeras para el esclarecimiento de pruebas ni reparación del daño y justicia para las mismas.

La impunidad prevalece como principal mecanismo para garantizar el funcionamiento de las instituciones y evitar ser castigado ante cualquier delito. A razón de esto, “México se ubicó en el segundo lugar como el país más corrupto en un ranking de 59 países que conforman a la ONU; de acuerdo con el Índice Global de Impunidad 2015,

México sólo fue superado por Filipinas y seguido por Turquía, Colombia y Rusia” (Monroy y Langner en el Economista, 20/04/2015).

Al respecto, “el 66.6% de los jóvenes perciben una sensación de inseguridad en el país, por lo que consideran a ésta su principal preocupación, aún por encima del desempleo, 49.3% y la pobreza 34%” (INEGI, 2012: 3). La exposición cada vez mayor a las violencias del maltrato, la corrupción, la exclusión y la impunidad, devalúan cualquier certeza, trayendo consigo un miedo creciente que se torna irresoluble, situando a la comunidad en una ruleta en la que cualquier miembro puede ser víctima propiciatoria de su condición.

Estas cifras representan la realidad de una cultura en la que el miedo genera una excesiva permisibilidad hacia la violencia, dando paso a una forma de socialización que tiende a naturalizar la agresión como un estilo de vida; configurando un modo de organización que legitima las privaciones en cualquier entorno, incluyendo el escolar.

Vivimos en una sociedad cada vez más agresiva. Antes, las personas eran respetuosas; ahora, como que se ha perdido eso. El decir groserías o maltratar está bien para convivir, porque vivimos en una cultura violenta. Se acostumbra oír: ¡Hubo una marcha!, — ¡Aja sí! ¡Hubo tantos muertos! — ¡Ahm... ni modo, qué mal! Se siente muy normal tanta violencia. Ahora, el respeto es muy *teto*, *ñoño* y aburrido [mujer, 1º año, matutino].

El acoso escolar, por consiguiente, representa un escenario más específico de vivenciar el desengrane de los valores sociales en el que las amenazas pierden sus rostros y formas específicas, para adentrarse en un escenario en el que los miedo objetivos desencadenan fantasías que dan lugar a angustias sin asideros. Al respecto, la psicóloga social Emma León explica que “la angustia es miedo sin objeto, no tiene un

desencadenante claro y sus proyecciones a futuro siempre son vagas e imprecisas” (2011: 201).

“Cuando tengo miedo trato reconocer lo que hay en el contexto para sentirme más tranquila. Pero la incertidumbre de no saber qué hacer, qué me puede dañar y cómo voy a reaccionar... Me angustian” [mujer, 1° año, matutino]. La angustia es un estado emocional que alimenta y fortalece la fuente de amenaza a través de la imaginación, consolidando un peligro sin rostro ni sustancia particular que introyecta una condición de inferioridad y de aborrecimiento individual.

Una angustia descontrolada puede disparar un miedo a confines inimaginables, dañando a un alumno profundamente, aun cuando no había peligro donde lo suponía o cuando éste era tratable. La falta de control y la actitud escurridiza frente al acoso escolar, así como su aplazamiento a lo largo del tiempo, son actitudes ideadas por la angustia. Al respecto, el 50% de las víctimas prefieren aguantar el acoso escolar experimentado, antes de solicitar algún tipo de apoyo

“He permitido que me agredan por miedo. Siento que si me defiendo, podría hacerlo más agresivo y ponerme en mayor peligro. Cuando tengo miedo, mejor me alejo” [mujer, 2° año, matutino]. Por esta razón, la angustia destruye los asideros para aprehender la cotidianidad, lo que significa un sinsentido y una amenaza apremiante a la mismidad y a todos aquellos aspectos que implican su tranquila existencia.

El miedo, ya sea como amenaza objetiva o angustia, representa el eje central a través del cual se articulan los diversos sentimientos que constituyen al acoso escolar. Mientras las víctimas se aíslan por miedo, otros se energizan y adquieren el dominio necesario para agredir. Al respecto, el 68% de los alumnos encuestados está en total

acuerdo en que el agresor aprovecha el miedo que le tienen para actuar violentamente.

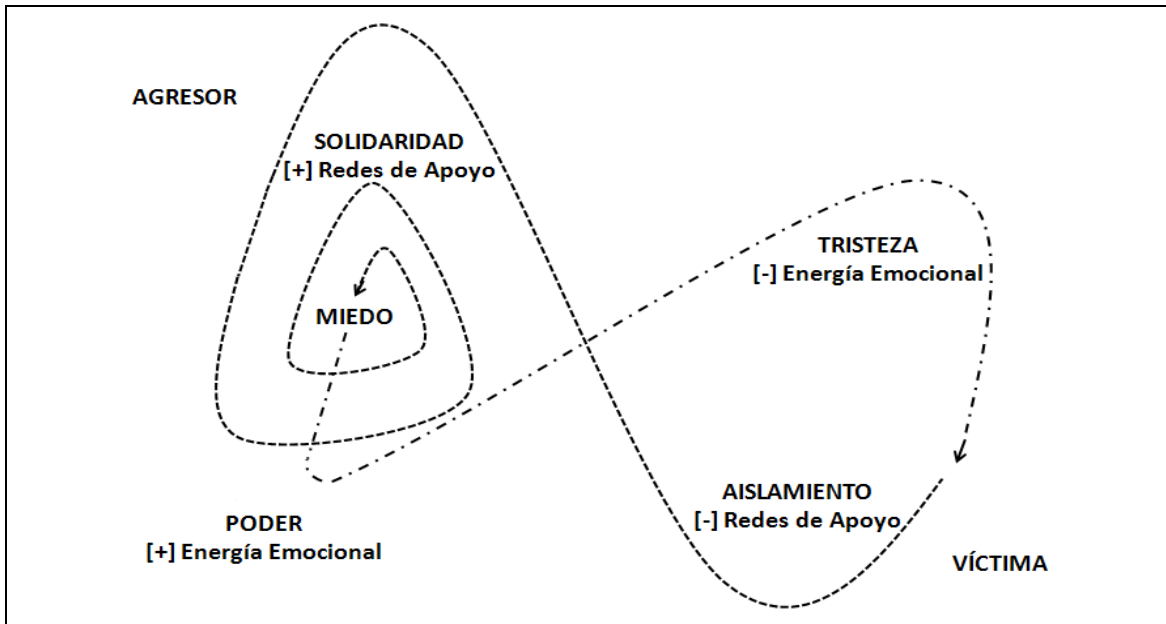
El miedo de los demás dota al agresor, especialmente al *agresor simpático*, de la seguridad necesaria para agredir y saber que su ataque será exitoso, pues existe una fuente de solidaridad y apoyo hacia sus actitudes y comportamientos. Esta situación, además de rotular de reconocimiento sus prácticas, debilita moralmente a la víctima y la separa de esa realidad compartida, sostenida intersubjetivamente por los miembros de la comunidad.

Con base en la percepción del agresor, el ataque es más sencillo cuando la víctima cuenta con pocas o nulas redes de apoyo que impliquen un obstáculo o un peligro inminente para éste. El miedo legitima, entonces, las agresiones a las que algunos alumnos son sometidos, debido a las condiciones de indefensión y abandono que prevalecen en sus interacciones cotidianas.

Un alumno es más propenso a que le hagan agresiones, porque no hace ni dice nada ante las cosas que le hacen los demás. Es un blanco fácil. Quienes lo agreden, se lucen a costa de una presa fácil. Sabe que no les va a pasar nada, porque él no se va a defender, no va a pedir apoyo, no le va a contar a nadie lo que le está pasando. Por eso, se lo van a agarrar de bajada. Está indefenso. Al no tener ningún apoyo, está solo y eso, además, lo deprime [mujer, 1° año, matutino].

No obstante, siempre queda la posibilidad del miedo en el agresor —principalmente en el *agresor indefenso*—, debido a que el poder adquiere ventaja sólo cuando encuentra una contraparte sumisa en la tristeza, la indefensión y el abandono social; asimismo, cuando tiene un referente de legitimación en la solidaridad grupal que reciben sus comportamientos y actitudes [Cuadro 24: Condición de Asimetría en el Acoso Escolar].

**CUADRO 24:  
CONDICIÓN DE ASIMETRÍA EMOCIONAL EN EL ACOSO ESCOLAR**



El vacío de reconocimiento social que asedia a la víctima, es una condición de debilitamiento emocional para ella y un impulso emocional para el agresor. Los sentimientos creados en este vaivén, actúan como imanes para que ambos protagonistas centren su atención sobre los gestos corporales y las acciones del otro. Aprenden a anticiparse y a orientarse mutuamente en relación con las demandas impuestas por sus propias emociones y los patrones de convivencia del entorno.

The domination is emotional even more than physical; the victorious side feels ebullient, charged up; the losing side feels despairing, helpless, frozen and suffocated. These emotions circulate and reinforce each other: in a pair of feedback loops within each body, the victors each other up into the frenzy of destruction and the losers demoralizing each other; and in a third loop connecting the two loops, the victors feed off of the demoralization of the losers, and the losers are emotionally battered still further by the dominants. It is a process of asymmetrical entrainment; the winner becomes entrained in its own rhythm of attack, among other reasons, because its moves are reinforced by the moves of the losers. [...] The forward panic of one side is fed by the panic paralysis of the other side (Collins, 2008: 123-124).

El miedo en el agresor tiende a encaminarse hacia el exterior, destruyendo la fuente motivadora de ansiedad y peligro. El miedo en este contexto, está correlacionado con la ira. Por su parte, la víctima introyecta el temor, lo oculta en sí misma, por lo que el miedo se relaciona con la tristeza, la indefensión y el abandono.

En este escenario, el miedo perpetúa las condiciones de acoso escolar, debido a que es difícil concientizar sobre las implicaciones sociales en los estados afectivos propios y ajenos, así como el modo en que son interpretados por los demás en una situación que refuerza constantemente, la asimetría emocional.

### **2.3.1 EL MIEDO Y LA TRISTEZA: FISURAS EMOCIONALES EN LA IDENTIDAD DE LA VÍCTIMA**

El miedo que alimenta a la tristeza, refiere la impotencia de una víctima ante un dolor irreparable y un estado de indefensión constante por el estatus marginal en el que se ubica en relación con otros miembros del grupo. “Me pone triste ver cómo son las personas superficiales; me hacen pensar que sólo puedes progresar si te ves bien, no importa tu forma de pensar ni de ser. No se dan la oportunidad de conocerte tal cual eres y se quedan únicamente con tu aspecto superficial” [mujer, 1° año, matutino].

La apariencia física juega un papel central en la tipificación social de la diferencia. La superficialidad concibe la diferencia como un atributo de anormalidad, por lo que resulta en una relación de exclusión que incrementa el estatus de indefensión de la víctima. Los alumnos caracterizados por aspectos como la gordura, la fealdad, el acné y la vestimenta desarreglada, humilde o extraña son demeritados por otros estudiantes, haciéndolos objeto de múltiples estigmas sociales y de maltrato en el Colegio.


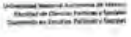


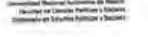


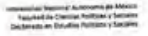


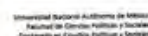

Además de la apariencia física, el carácter sumiso, inseguro e inmaduro, evidenciado en la carencia de redes de apoyo y la falta aceptación social, así como los gustos y las preferencias distintas, representadas por la pertenencia a grupos estereotipados negativamente tales como los *frikis*, los *emos* y los *otakus*, son considerados atributos identitarios propios de la víctima [Cuadro 25: Rasgos Identitarios de la Víctima en el Acoso Escolar].

La indefensión atribuida a estos rasgos, sitúa a la víctima en una condición de asimetría emocional que al legitimar las diferencias individuales en las desigualdades sociales, complica la reversión de su estatus degradado. La transformación de los factores políticos, financieros e ideológicos es un ámbito fuera del alcance de la víctima, situación que le impide salir adelante por su propio esfuerzo, por lo menos en el mediano plazo.

“Los bajos ingresos favorecen, además, el bloqueo de las aspiraciones y la baja sensación de eficacia y control personal” (Oros, 2009: 289). Por esta razón, “quienes tienen menos recursos, también tienen la autoestima más baja. Son más vulnerables por esa falta de seguridad en sí mismos. Les afecta más lo que los demás hacen” [hombre, 3° año, vespertino]. Aquellos alumnos con menores recursos, también carecen de expresiones afectivas positivas hacia su persona —simpatía, compañía y apoyo social—, lo cual resulta en un incremento de la asimetría emocional en la que se encuentran.

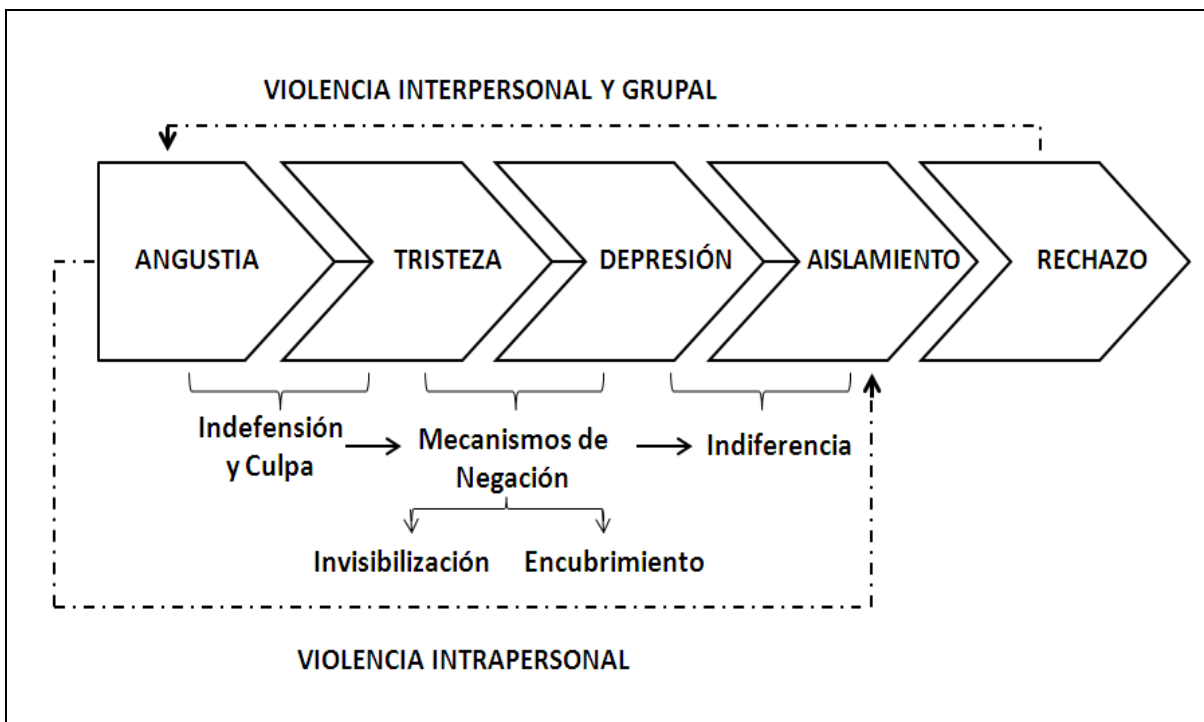


**CUADRO 25:  
RASGOS IDENTITARIOS DE LA VÍCTIMA EN EL ACOSO ESCOLAR**

APARIENCIA FÍSICA	ESTADO AFECTIVO
<div data-bbox="267 405 738 441">  <span style="color: magenta; font-size: 24px; font-weight: bold;">002</span>  </div> <p style="font-size: 8px;">Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Ciencias Políticas y Sociales Departamento de Estudios Políticos y Sociales</p> <p style="font-size: 8px;">En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.</p> <div data-bbox="349 651 673 840">  <p>Muchas veces por ser un poco más gordito, o no físicamente muy guapo existe el bullying, pues no se es aceptado por un grupo de personas que creen ser más guapos, etc..</p> </div> <p>“Muchas veces por ser un poco más gordito, o no físicamente muy guapo existe el bullying, pues no se es aceptado por un grupo de personas que creen ser más guapos, etc.” [mujer, 3° año, vespertino].</p>	<div data-bbox="868 405 1339 441">  <span style="color: magenta; font-size: 24px; font-weight: bold;">021</span>  </div> <p style="font-size: 8px;">Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Ciencias Políticas y Sociales Departamento de Estudios Políticos y Sociales</p> <p style="font-size: 8px;">En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.</p> <div data-bbox="876 504 1364 777">  <p>Un chico que sufre de Bullying es inseguro de sí mismo y siempre vive con temor a los demás, conviviendo en un ambiente de confusión y horror. Aunque los demás sepan de la situación casi siempre no hacen nada” [hombre, 2° año, matutino].</p> </div> <p>“Un chico que sufre bullying es inseguro de sí mismo y siempre vive con temor a los demás, conviviendo en un ambiente de confusión y horror. Aunque los demás sepan de la situación casi siempre no hacen nada” [hombre, 2° año, matutino].</p>
ESTATUS SOCIOECONÓMICO	PERTENENCIA GRUPAL
<div data-bbox="251 1155 755 1190">  <span style="color: magenta; font-size: 24px; font-weight: bold;">043</span>  </div> <p style="font-size: 8px;">Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Ciencias Políticas y Sociales Departamento de Estudios Políticos y Sociales</p> <p style="font-size: 8px;">En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.</p> <div data-bbox="341 1281 609 1680">  <p>* Esta niña es maltratada en el colegio por su manera de vestir.</p> </div> <p>“Esta niña es maltratada en el Colegio por su manera de vestir” [mujer, 2° año, matutino].</p>	<div data-bbox="844 1155 1356 1190">  <span style="color: magenta; font-size: 24px; font-weight: bold;">089</span>  </div> <p style="font-size: 8px;">Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Ciencias Políticas y Sociales Departamento de Estudios Políticos y Sociales</p> <p style="font-size: 8px;">En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.</p> <div data-bbox="885 1270 1380 1711">  <p>Pues traté de dibujar un otaku según yo son los que sufren más bullying por sus gustos, vestimenta y así y como que les afecta más.</p> </div> <p>“Pues traté de dibujar a un Otaku, según yo, son los que sufren más bullying por sus gustos, vestimenta y así. Y como que les afecta más” [mujer, 2° año, vespertino].</p>

Para las víctimas que experimentan una condición de indefensión, la frustración es un sentimiento que difícilmente se expresa al exterior, por lo que se convierte en agresividad vuelta contra el sí mismo. Aunque la tristeza encarna una emoción pasiva, es una manifestación de la ira, sólo que esa ira no se proyecta para agraviar a la otredad, sino que se introyecta y ataca a nivel del sí mismo. Esa ira contenida llamada tristeza, aguarda dentro del alumno por temor a externalizarse y aumentar el grado de rechazo de la comunidad a la que se pertenece [Cuadro 26: El Miedo y la Tristeza en la Configuración Identitaria de la Víctima].

**CUADRO 26:  
EL MIEDO Y LA TRISTEZA EN LA CONFIGURACIÓN IDENTITARIA DE LA VÍCTIMA**



Además de su estatus de indefensión, las víctimas suelen culparse por la marginación en la que se encuentran, pues consideran el origen de sus fracasos en una incapacidad personal, sin darse cuenta de que los mismos, también están motivados por causas

externas. “La culpa pertenece al orden de las relaciones entre el Superyó y el Yo. Éste último está en la falta porque ha actuado mal, o porque tiene la tentación de sucumbir a un deseo prohibido” (Gaulajec, 2009: 108).

La víctima de acoso escolar tiende a culparse sí misma por su falta de control para evitar el daño emocional que le causan las acciones de los demás. “Cuando la mayoría dice algo de ti, tú eres la que está mal. Las mayorías hacen la discriminación, quieren hacerte menos, pero la culpa es de uno, porque no se defiende. Llega un momento en que aceptas y dejas que digan que no eres nada. Aunque no sea correcto, aceptas que te discriminen” [mujer, 3° año, vespertino].

En estas circunstancias, la culpa es la manera en la que la víctima acepta su responsabilidad ante la situación experimentada, ya sea como una estrategia de control frente a su sufrimiento o como una necesidad de castigo ante la incongruencia en la que se percibe a sí misma. Sin embargo, la paradoja se vuelve admisible cuando a pesar de aceptar su responsabilidad, la víctima continúa permitiendo el daño en el que está embrollada.

El miedo a ser excluida por no congeniar con el otro, le arrebató a la víctima la seguridad para actuar y tomar decisiones; a razón de ello, la víctima crea una frágil credulidad y servilismo, pues supone que no puede manejarse a sí misma con libertad y convicción. Al respecto, el 63% de los encuestados considera que un alumno es agredido, porque no cumple con los intereses de sus compañeros.

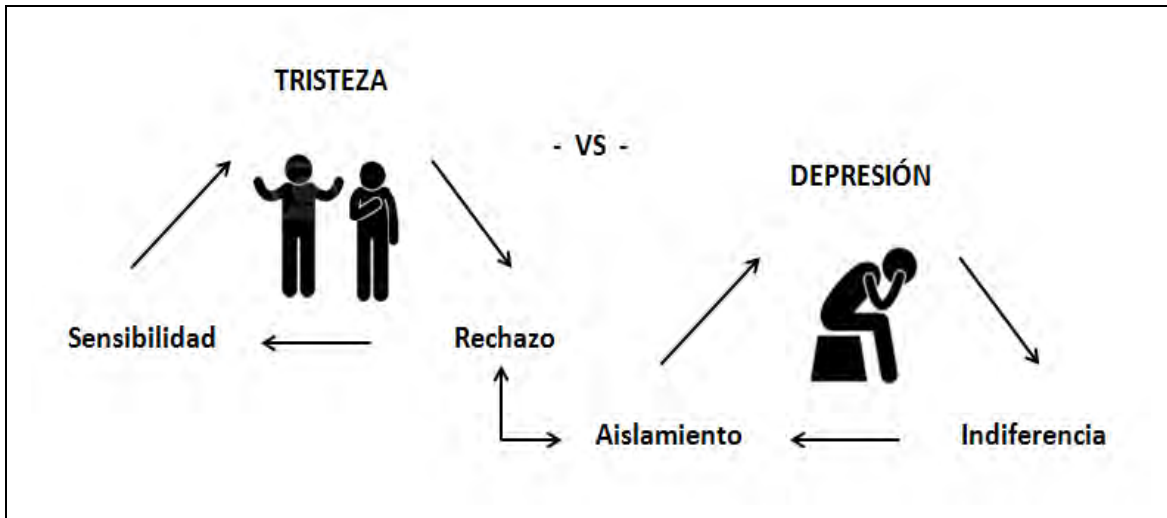
De este modo, en una primera etapa, el emocionar de la víctima se caracteriza por una tristeza en la que los sentimientos a «flor de piel» la llevan a una vigilia constante, a un estado de alerta en el que continuamente debe evaluar la pertinencia de sus emociones y querer en relación con los de sus compañeros a propósito de identificar cualquier amenaza que, en sus dimensiones, supere las capacidades de afrontamiento personal.

“Al enemigo potencial sólo se le deja acercarse hasta determinada distancia. Mayor es la distancia que se conserva entre sí y el enemigo, cuanto mayor es el peligro percibido. En tal caso, la fuga es el mecanismo fundamental de supervivencia” (Hall, 2011: 18). “El agredido, la mayoría de las veces está solo, es una persona tímida y con baja autoestima. [...] Como que no le gusta mucho el mundo real y por eso, se busca otro; por lo general, se encierra en los videojuegos” [hombre, 3° año, vespertino].

El ánimo entristecido, además, refleja un “descontento vital, caracterizado por lo costosas y duraderas que son sus impresiones afectivas y lo profundo que calan en su ánimo” (Aristóteles e Hipócrates, 1994: 33). Por lo tanto, existe una relación entre el aumento de la tristeza, la facilidad con la que las víctimas se ven afectadas por las ofensas de sus compañeros y la exclusión a la que son confinadas.

“Cuando eres víctima, te vuelves demasiado sensible, te pegan mucho las cosas. Eso te convierte en un foco de mayores agresiones” [mujer, 2° año, matutino]. Esta situación de constante estrés agota al sí mismo en algún momento, instante en el que deviene un estado de depresión o segunda etapa en el emocionar de la víctima [Cuadro 27: Aspectos Constitutivos de la Tristeza y la Depresión].

**CUADRO 27:  
ASPECTOS CONSTITUTIVOS DE LA TRISTEZA Y LA DEPRESIÓN**



Mientras que la tristeza aflora los sentimientos, la depresión niega cualquier sentir, aísla al alumno de las texturas de su entorno; con ello, no sólo lo hace invisible ante la convivencia rutinaria, sino también indiferente frente al acontecer social.

En la depresión, contrariamente a la tristeza, existe una disminución de la sensibilidad. A la persona, todo le da igual. Se genera un mecanismo de defensa en el que incluso su propio cuerpo está recogido sobre sí mismo, aislado de los demás. Desciende la sensibilidad hacia el exterior y la persona vive una presencia ausente. Su mente se defiende del sufrimiento y para ello no siente (Bizkarra, 2005: 78-79).

La depresión es una gruesa armadura que defiende a la víctima de la tristeza, alejándola de la sensibilidad rutinaria y volviéndola indiferente ante las actitudes y los comentarios del agresor y de quienes fungen como espectadores. “Cuando estoy triste, me alejo totalmente. Depende del grado de tristeza, si es muy leve voy a platicarlo y ya me mejoro luego, luego; pero cuando es una tristeza más profunda, prefiero quedarme solo” [hombre, 3° año, vespertino].

La depresión aísla al alumno de la convivencia rutinaria. Un sentimiento de dolor e indefensión prolongado cesa la esperanza y anestesia al corazón. “La depresión es una especie de encogimiento social, un desplome del nivel de energía emocional debido a los efectos demoledores de situaciones sociales negativas que impiden cualquier iniciativa y evitan el sentido de alerta ante situaciones que comportan peligros sociales” (Collins, 2009: 178).

La depresión conlleva a la negación del agresor y de los espectadores como fuente de dolor a través del aislamiento de la víctima. “Si te sientes muy triste, estás en tu mundo. Nadie lo entienden, pero lo único que quieres es estar solo y no hablar con las personas, aunque sean tus amigos” [hombre, 2º año, vespertino].

En este escenario, el aislamiento social deja a la víctima en una situación de mayor indefensión, ya que su condición “refleja una extralimitación constitutiva. Es expresión de que estamos incapacitados para establecer vínculos con el mundo y con los otros, a menos que sea de una manera conflictiva, penosa; titubeante entre la atracción y la repulsión” (León, 2011: 221).

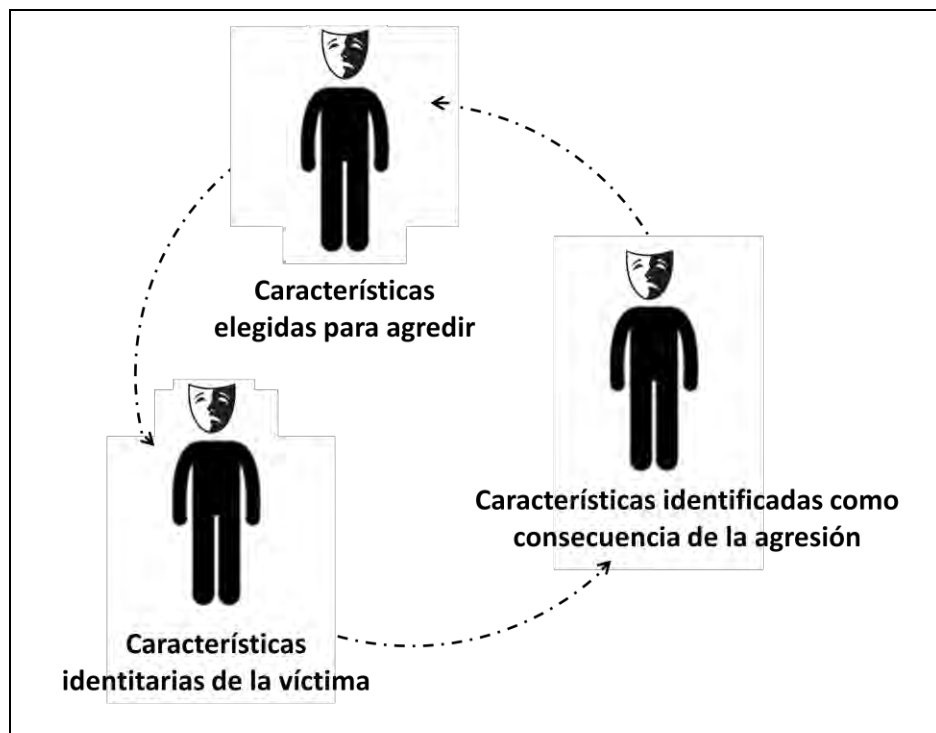
Al respecto, una alumna víctima de acoso escolar expresa, “mi mamá siempre fue muy aislada, nunca tuvo la oportunidad de convivir con los demás. Por lo mismo, no pudo deshacerse de prejuicios que tenía y entonces, no sabe cómo tratar a las personas ni sabe qué hacer cuando alguien tiene una idea distinta a la de ella. [...] Yo he intentado usar lo que me pasa para ser mejor persona, pero luego veo y me he vuelto como ella” [mujer, 2º año, matutino].

El aislamiento a causa de la indefensión, deriva en la estigmatización de la víctima, situación que en algún momento resulta en su rechazo social. “La gente que ya vio que

eres agredido, no se va a quitar esa idea de ti. Es tu reputación, ya la tienes y es muy difícil cambiarla. Cuando se ve a alguien que es agredido y de repente está haciendo *bullying*, alguien más lo va a *bullear*. Las personas que lo rodean lo van a hacer regresar a su rol, porque ya saben que esa persona no puede agredir” [mujer, 3° año, vespertino].

Con base en el ejercicio de representaciones sociales realizado por los alumnos encuestados es evidente que el aislamiento social, el desinterés y el desapego de quienes fungen como espectadores para apoyar a la víctima, así como la indefensión que la caracteriza, suelen negar la posibilidad inmediata de que cambie la relación que existe entre las características identitarias en su perfil, las elegidas para la agresión y las percibidas como consecuencias de la agresión [Cuadro 28: La Asimetría Emocional en la Prolongación del Acoso Escolar].

**CUADRO 28:  
LA ASIMETRÍA EMOCIONAL EN LA PROLONGACIÓN DEL ACOSO ESCOLAR**



De este modo, las características afectivas de la víctima tienden a exponerla con mayor énfasis en relación con cualquier otro de los protagonistas inmersos en el acoso escolar lo cual, además de justificar y perpetuar su rol, suele prolongar y aumentar los casos de agresión al evidenciarla como propiciatoria de la situación que vive.

Sin embargo, es importante mencionar que las características emocionales de la víctima, al ubicarse en la segunda periferia de la representación social, son aspectos de la convivencia que acogen las mayores transformaciones dependiendo de la experiencia específica vivenciada por estos alumnos. Esto quiere decir que en la convivencia rutinaria, aun cuando existe un patrón identitario para ubicar a las víctimas de acoso —la tristeza, la indefensión y el abandono—, hay alumnos que pueden ser víctimas de agresión aun cuando no incorporen en su identidad algunos de estos sentires. El agresor, por su parte, puede agredir, independientemente de que sus víctimas cumplan con estas características.

Asimismo, aunque los alumnos perciben como las consecuencias más habituales del acoso escolar al dolor emocional y al aislamiento, entre ellos saben que las consecuencias pueden variar dependiendo del tipo de agresión vivida y los acuerdos de convivencia establecidos entre los participantes.

### **2.3.2 EL MIEDO Y LA IRA: CONFIGURACIÓN DE LA ARMADURA AFECTIVA EN EL AGRESOR**

“Mientras la tristeza es un sentimiento hacia adentro de impotencia y pasividad, la ira es agresiva y se dirige hacia afuera, se vuelve contra el obstáculo” (Bizkarra, 2005: 121). En este contexto, la ira no suscita niveles de estigmatización tan altos como en el



caso de la tristeza, pues socialmente, se le concibe como un impulso que ayuda a establecer límites y evitar el agravio de quien supone una amenaza.

“Las personas que se pelean lo hacen para verse bien con los amigos y demostrar que son alguien, que valen la pena; quieren demostrarles a ciertas personas lo que pueden llegar a hacer si se molestan. [...] A pesar de que son tonterías, he llegado a agredir para demostrarme a mí misma: «se metió conmigo y no se puede quedar así» [mujer, 3° año, vespertino].

En el entorno social, la ira representa un afecto encargado de mantener los sentimientos de pertenencia grupal. La fractura al orden social deviene en ira; por eso, el impulso furioso es percibido como una herramienta que tratar de reconstruir las redes de participación y apoyo con el propósito de experimentar una realidad compartida.

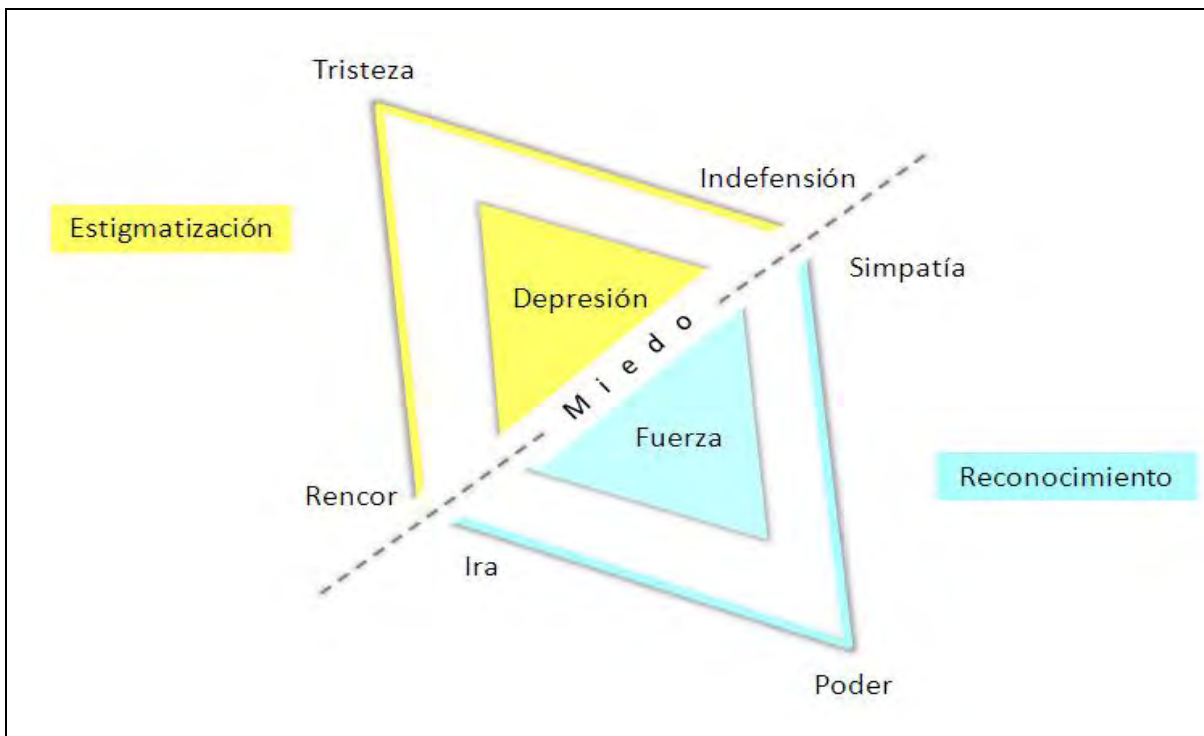
A veces, la persona se lo gana. Habla mal de sus propios amigos, es mentirosa y tiene actitudes que a nadie le parecen. Le dices en *buena onda* que hay errores que tiene que cambiar, pero no te hace caso o no le importa. Ella sabe que está mal, pero lo sigue haciendo. Si no entiende, ya no es tu problema. En *mala onda*, le empezamos a lanzar comentarios hirientes como resultado de acciones incorrectas que tiene con los demás [mujer, 3° año, vespertino].

La ira de algunos alumnos, se contagia a otros con el fin de eliminar del grupo a quienes ponen en riesgo la continuidad de sus hábitos y costumbres. En estos términos, la ira tiene un vínculo cercano con el poder, pues sólo quien detenta poder tiene la seguridad de manifestar su ira abiertamente y someter a quienes interfieren con sus intereses. En este caso, la ira no es una expresión de frustración —*agresor indefenso*—, sino de fuerza y poder —*agresor simpático*—. La obediencia y el respeto

adjuntos al poder, producen reconocimiento, por lo que justifican la ira y legitiman el uso de la violencia.

Cuando los miembros responden con simpatía y apoyo hacia el alumno que actúa con enojo, la ira refiere una connotación de valentía y protección hacia los valores sociales —*agresor simpático*—. De lo contrario, la ira encarna indefensión y rencor, evidenciando una identidad estigmatizable que genera rechazo—*agresor indefenso*—. La ira en estos términos es equiparable a la tristeza y la depresión [Cuadro 29: Niveles de Estigmatización de los Afectos Involucrados en el Acoso Escolar].

**CUADRO 29:  
NIVELES DE ESTIGMATIZACIÓN EN LOS AFECTOS INVOLUCRADOS  
EN EL ACOSO ESCOLAR**












Como se ha venido mencionando, con base en el análisis pictográfico de los dibujos realizados por los alumnos encuestados, es posible identificar dos tipos de agresores: el simpático y el indefenso. El *agresor-simpático* cuenta con redes sociales de apoyo y estima, así como con recursos identitarios que le otorgan poder. El *agresor-indefenso*, por su parte, es rechazado socialmente, por lo que se hace respetar a través del miedo. Generalmente carece de una economía estable o de atractivo físico. Agrede y subordina a otros sin el apoyo de la comunidad, de allí emerge su estado de indefensión constante [Cuadro 30: Tipos de Agresores en el Acoso Escolar, Por Sexo].

En el análisis por género, se identifica que *el agresor simpático, el cool*, consolida su poder no sólo por formar parte de grupos de amplio reconocimiento y aceptación social y por la suficiencia de recursos económicos y materiales con los que cuenta, sino también y especialmente, por su carácter seductor y la facilidad que tiene para conquistar mujeres.

El poder que ejerce la mujer tiende a ser un poder poco individualizado, podemos decir que prevalece el deseo amoroso sobre el hostil, el vínculo sobre la diferenciación y la percepción del grupo como núcleo de identidad. Por su parte, en el hombre prevalece un poder individualizado, el deseo hostil domina sobre el amoroso, prevaleciendo la conciencia de la diferencia sobre el vínculo que conecta con los demás. La conciencia de los deseos propios está asociada al deseo hostil, ya que exige la definición de uno mismo en el deseo del otro (Almudena, 2007: 171-172).

Aunque algunas alumnas responden a las características del poder individualizado, no existe reconocimiento social en el mismo nivel que la encarnación de dicho atributo en las identidades masculinas. En la construcción sociocultural de la mujer, su papel como defensora del vínculo familiar es más fuerte que el del hombre y de allí, la expectativa social de compromiso femenino en ese sentido.

**CUADRO 30:  
TIPOS DE AGRESORES EN EL ACOSO ESCOLAR, POR SEXO**

<p align="center"><b>AGRESOR SIMPÁTICO EL COOL</b></p>	<p align="center"><b>AGRESOR INDEFENSO EL RUDO</b></p>	<p align="center"><b>AGRESOR SIMPÁTICO-INDEFENSO EL DEPORTISTA</b></p>
<p align="center">  <span style="color: magenta; font-size: 24px; font-weight: bold;">063</span>  </p> <p align="center"><small>Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Ciencias Políticas y Sociales Instituto de Estudios Políticos y Sociales</small></p> <p align="center"><small>En la siguiente hoja, dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.</small></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">  <div style="text-align: left;"> <p>Es un tipo que se siente mejor que los demás por trabajar en antros, ganar dinero y tener muchas novias. Ofende a las demás personas verbalmente.</p> </div> </div> <p align="center" style="margin-top: 20px;"> “Es un tipo que se siente mejor que los demás por trabajar en antros, ganar dinero y tener muchas novias. Ofende a las demás personas verbalmente” [hombre, 3° año, matutino]. </p>	<p align="center">  <span style="color: magenta; font-size: 24px; font-weight: bold;">055</span>  </p> <p align="center"><small>Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Ciencias Políticas y Sociales Instituto de Estudios Políticos y Sociales</small></p> <p align="center"><small>En la siguiente hoja, dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.</small></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: left;"> <p>Una persona con una cara firme que demuestra confianza. Una mirada de soy mejor que tú, la forma en la que están sus manos de me importan poco las cosas; sus pantalones descuidados al igual que sus tenis. Piercings que demuestran que le gusta el dolor y lo puede tolerar.</p> </div>  </div> <p align="center" style="margin-top: 20px;"> “Una persona con una cara firme que demuestra confianza, una mirada de soy mejor que tú, la forma en la que están sus manos de me importan poco las cosas; sus pantalones descuidados al igual que sus tenis. Piercings que demuestran que le gusta el dolor y lo puede tolerar” [hombre, 3° año, matutino]. </p>	<p align="center">  <span style="color: magenta; font-size: 24px; font-weight: bold;">019</span>  </p> <p align="center"><small>Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Ciencias Políticas y Sociales Instituto de Estudios Políticos y Sociales</small></p> <p align="center"><small>En la siguiente hoja, dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.</small></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">  <div style="text-align: left;"> <p>Es un joven que pasa la mayor parte de su tiempo en las «canchas» en donde trata de mostrar su superioridad a través de los deportes como el «football americano». Además de sentirse más por ser miembro del equipo del plantel. Algunas veces participa con la «Rebel» y con los «Porros»</p> </div> </div> <p align="center" style="margin-top: 20px;"> “Es un joven que pasa la mayor parte de su tiempo en las «canchas» en donde trata de demostrar su superioridad a través de los deportes como el «football americano». Además de sentirse más por ser miembro del equipo del Plantel. Algunas veces participa con la «Rebel» y con los «Porros» [hombre, 2° año, matutino]. </p>

**AGRESORA INDEFENSA  
LA GROSERA**



095

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



"Pues hay chicos que tienen diferentes gustos y son agredidos o ellos agreden a los demás."

"Pues hay chicos que tienen diferentes gustos y son agredido o ellos agreden a los demás" [mujer, 2° año, vespertino].

**AGRESORA SIMPÁTICA-INDEFENSA  
LA PRESUMIDA**



064

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



"Ella es una de las chavas presumidas de la escuela y acostumbra molestar a los que tienen menos recursos que ella, principalmente a las mujeres, son payasas y este tipo de personas son las que no soportan."

"Ella es una de las chavas presumidas de la escuela y acostumbra molestar a los que tienen menos recursos que ella, principalmente a las mujeres; son payasas y este tipo de personas son las que no soportan" [mujer, 3° año, matutino].

Al respecto, el poder masculino está afianzado en una dinámica en la que su relación con el sexo opuesto no debe resultar en la dependencia emocional, sino en realzar su propia identidad a través de los atributos físicos, materiales y emocionales de quienes fungen como sus parejas a propósito de enfatizar su deseo de superioridad individual en el distanciamiento y la negación del otro.

También es posible identificar en el *agresor simpático*, atributos que acentúan su fortaleza física en relación con la de otros compañeros. La fortaleza se resalta en la musculatura y la habilidad para ganar en competencias deportivas. Estas características, también funcionan como atributos de virilidad y seguridad, por lo que los alumnos identificados a través de estos tienden a un aumento en la estima social.

“El deporte es considerado un ámbito en el cual, a través de la actividad física, se desarrollan y multiplican los valores tradicionalmente considerados propios del género masculino, por ejemplo: la competitividad, la superación, la disciplina y el éxito” (Martín, Mayo-Agosto 2006: 115). No obstante, cuando la fortaleza física reproduce un comportamiento agresivo que no cuenta con el respaldo de la comunidad, el agresor tiende a ser excluido y señalado socialmente, con lo cual se percibe como un *agresor simpático-indefenso, el deportista*.

El *deportista*, se identifica por la fortaleza física y la habilidad en el juego. Sin embargo, por sí solas estas características identitarias no derivan en reconocimiento social. La agresión como ruptura al orden establecido y fuente de frustración al verse superado por otros, genera exclusión social.

Por su parte, el *agresor indefenso, el rudo*, es visto como un enemigo común. Alguien de quien con frecuencia hay que cuidarse. Aparenta seguridad minimizando a otros. Generalmente pertenece a grupos estereotipados negativamente en términos de violencia —la Rebel, los porros, los metaleros, los deportistas y los chakas—. Asimismo, se caracteriza por utilizar ropa desalineada o vieja y accesorios como *piercings* y tatuajes.

Por su parte, en la identidad de las mujeres agresoras se perciben rasgos identitarios de indefensión. Al mismo tiempo que agreden, estas alumnas son rechazadas por sus grupos de pertenencia, pues al ejercer un poder individualizado, propio de las identidades masculinas, llegan a ser estereotipadas y rechazadas, principalmente por otras compañeras.

La *agresora indefensa, la grosera*, comparte muchas de sus características con el *rudo*. Con frecuencia, cuenta con escasos recursos económicos y falta de atractivo físico. Expía su dolor agrediendo a otros, derivado en el rechazo de la comunidad, pues los anteriores son atributos que contradicen el estereotipo de una mujer «bien portada» y amable con los demás. A este tipo de agresora, se le relaciona con grupos de pertenencia tales como —los metaleros, los chakas y los otakus—.

En el caso de la *agresora simpática-indefensa, la presumida*, resalta el hecho de que es físicamente atractiva, tiene recursos económicos y amplias redes sociales. Sin embargo, una alumna *presumida* encarna reconocimiento social sólo cuando en su identidad refirma los valores del cuidado y la protección del otro. La autoafirmación, el coraje, la independencia y la superioridad contradicen estos referentes, por lo que estas alumnas no suelen contar con el apoyo de sus compañeras, derivando en estigmas sociales que las ponen del lado de la anomalía identitaria.

Aquellos alumnos que son “subordinados no pueden expresar su ira del mismo modo que los poderosos, sólo la manifiestan cuando acumulan suficientes recursos como para oponer cierta resistencia —o, al menos, cuando disponen de algún círculo social aparte donde pueden desahogarse profiriendo amenazas simbólicas—” (Collins, 2009: 174-175). “Cuando me decían que era fea, llegué a romper cosas gritando. Mi familia me abrazaba y me decía: «tú eres muy bonita, eres una gran persona. Ya no te sientas así»” [mujer, 3° año, vespertino].

El poder que ejerce el *agresor-simpático* es distinto al que despliega el *agresor-indefenso*; en la indefensión “el poder actúa como una manifestación suprema del miedo, representa un instinto de reapropiación de la realidad y de salida de un estado de frustración” (Mongardini, 2007: 40) ante un malestar irreparable, por lo que congenia de manera cercana con la tristeza y la depresión.

Por lo tanto, el *agresor-indefenso*, al igual que la víctima, padece un sentimiento de frustración y desamparo. “No sólo veo al agresor como algo unitario: feliz. Trato de ver la otra parte, la del chavo que está sobajado. Cuando ves las dos partes, uno está feliz y el otro está triste. Son los dos extremos” [mujer, 2° año, matutino].

A diferencia de la víctima quien introyecta la ira, el *agresor indefenso* la externaliza, agraviando a la otredad.

Tanto te reprimieron los demás que llega un momento en el que explotas. Cuando me molestaban, yo sentía que en cualquier momento iba a explotar. Ya no les iba a decir nada, sólo les iba a pegar. Ya era el límite. Dices: «¡Basta! No es posible que a pesar de que los ignoro, me sigan haciendo esto. Necesito seguir con mi vida. Estoy harta». Por eso, llega un momento en que en lugar de ser el agredido, eres el agresor [mujer, 3° año, vespertino].



Tanto la ira como la tristeza representan formas de lidiar con el miedo a través de la violencia. La tristeza afronta al sí mismo con el dolor, la ira lo aleja de esta experiencia. Mientras la tristeza añejada conlleva a la depresión y con ella a la violencia intrapersonal, la ira reprimida deviene en rencor.

“El rencor tiene que ver con la ira no expresada. Cuando una persona siente ira contra otra y no la expresa, sino que se la traga, esa ira se cosifica y se convierte en rencor. El rencor es ira acompañada con odio” (Bizkarra, 2005: 142). Aun cuando “la ira es un sentimiento que tiene por objeto la eliminación de un obstáculo, su finalidad es fundamentalmente constructiva. La ira no pretende destruir, el rencor sí” (Brites y Almorío, 2008: 24).

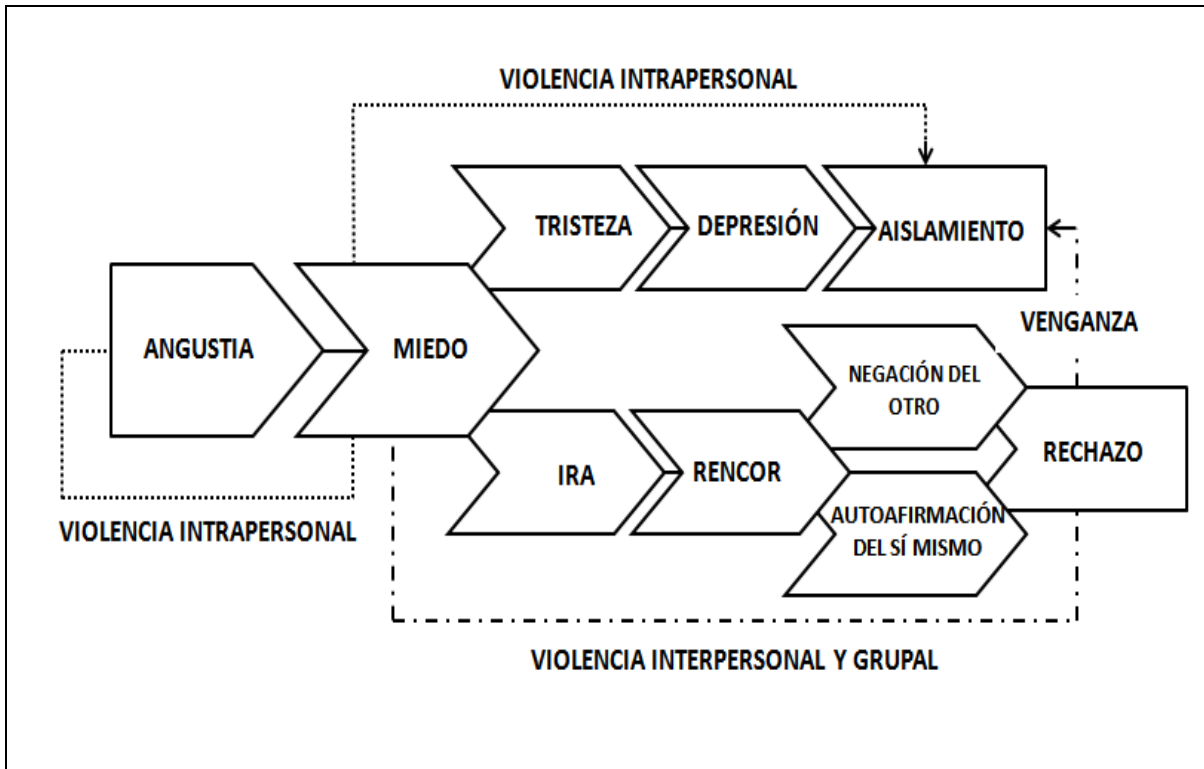
El rencor crea un estado de contrariedad, desagrado y enfado que se va enraizando con el tiempo, trayendo consigo un sentimiento de desdén y rechazo, dando lugar a la violencia interpersonal y grupal [Cuadro 31: El Miedo y el Ira en la Configuración Identitaria del Agresor].

La expresión de hostilidad ante la imposibilidad del agresor para reponerse al fluir de una sociedad que no congenia con sus intereses fecunda un sentimiento de profundo rencor. La ira es un impulso momentáneo para hacer a un lado un obstáculo, el rencor es un desprecio permanente, una acusación constante hacia un objeto que se quiere eliminar.

En un arrebato por dañar al otro, el rencor termina por desvirtuar al alumno en sí mismo. “Cuando estás muy enojado te vuelves irresponsable de tus palabras y tus actos” [mujer, 1° año, matutino]. El rencor, entonces, se identifica con un impulso abrupto y torpe para “tratar de desahogarse. Haciendo sentir mal a otras personas, el

agresor intenta tapar su falta de autoestima. Por lo general, la gente lo ve como alguien con quien no te puedes meter, como un enemigo” [mujer, 3º año, vespertino].

**CUADRO 31:  
EL MIEDO Y LA IRA EN LA CONFIGURACIÓN IDENTITARIA DEL AGRESOR**



El complejo de inferioridad que habita en el agresor, está oculto tras de una coraza que expresa seguridad a través de una excesiva agresividad. El propósito radica en mantener alejados a quienes pudieran encarnar una potencial amenaza. De allí que el proceso de autoafirmación identitaria en el agresor, implica subordinar a otros, sólo así, adquiere la seguridad para defenderse a sí mismo frente a los ojos de una comunidad que lo ha marginado.

La actitud violenta es consecuencia del rechazo que se recibe de la comunidad. A razón de ello, el *agresor-indefenso* se comporta rebelde ante las normas y los compromisos pactados por la comunidad, pues no se ve reflejado en los mismos. Por el contrario, se sabe excluido y discriminado.

Esta actitud convierte al *agresor-indefenso* en un contrario a quien se le ataca rechazándolo. El rechazo proviene de los otros, del mundo exterior y no de los pensamientos y sentimientos del sí mismo. El *agresor-indefenso* no se aísla, excepto que caiga en una situación de tristeza y depresión —estatus principal de la víctima—, pero mientras mantenga una actitud de odio y rencor, se encuentra atado a quienes lo han rechazado, buscando su reconocimiento y atención, aunque sea mediante la violencia y la marginación.

De allí que el vínculo existente entre el *agresor-simpátrico* y el *agresor-indefenso* está hilvanado por un sentimiento de venganza, mismo que surge ante la necesidad imperante de equilibrar la asimetría emocional experimentada.

Una tendencia natural a la venganza anida en la memoria de quien se siente agraviado y humillado. Toda víctima, por el mero hecho de serlo, siente un deseo de venganza y no puede evitar sentirlo. La renuncia al deseo de venganza es una obligación social inevitable en una sociedad civilizada, pero la negación social de su necesidad psicológica es una segunda agresión (Echeburúa, 2014: 174).

“Es muy probable que si no sabes sobrellevar el problema, te conviertas en agresor. Los patrones se repiten. Si te logran lastimar es porque no te pudiste defender. Entonces, con el tiempo prefieres agredir para defenderte. Es como una cadena: los agredidos se convertirán en agresores” [mujer, 2º año, matutino].

Al colindar con el rencor y la frustración, la venganza representa una emoción negativa que deriva en la exclusión y la marginación social de sus protagonistas, debido a la percepción social de sus efectos destructivos e improductivos. Por esta razón, la venganza, generalmente es sutil en el *agresor-simpático*, ya que éste debe cuidar las apariencias, fingir su encausamiento al bienestar común.

De lo contrario, la venganza se consolida en un estado afectivo que nuevamente, equipara al agresor con la víctima. El vaivén emocional en el que se encuentran tanto el *agresor indefenso* como la víctima, en un intento por resignarse al cometido de las reglas sociales —cuyo contenido no siempre significa la reparación ni la comprensión del agravio vivido—, así como la necesidad de adquirir control sobre sus sentimientos sin traicionarse a sí mismo, resultan en un impedimento de sanación y en la dilatación de su estado de indefensión e impotencia.

“Sentí desesperación y coraje, porque no sabía las razones del por qué me estaba agrediendo. Me arruinaba el día. Llegué al grado de agredirla, pero después, me sentí impotente, porque había hecho algo mal. Estaba muy confundida” [mujer, 2° año, matutino].

La diferencia entre la víctima y el *agresor indefenso*, radican en que la primera sucumbe a este vaivén mediante un distanciamiento emocional y social. Por su parte, el *agresor indefenso* se niega a ocupar un sitio subordinado a los quereres del *agresor simpático* y del espectador, por lo que intenta dañarlos para autoafirmarse en una exigencia de equidad. Esto significa que para el *agresor-indefenso* la venganza debe objetivarse a cualquier precio, mientras tanto para la víctima la venganza implica un escenario que genera mayor culpa y aislamiento.

Al respecto, el estigma social que recae sobre el impulso vengativo del *agresor-indefenso*, aumenta la frustración y el rencor sentidos, razón por la cual la venganza suele persistir a través del tiempo, trascendiendo el momento mismo de la agresión. “La sed de venganza está anclada a una situación pasada que ha quedado inconclusa, pendiente, y que hace aflorar viejas heridas” (Brites y Almorío, 2008: 41).

“Hay una diferencia bastante grande de cuando me hacían burla en la primaria y luego, cuando yo empecé a hacer *bullying* aquí en la prepa. Cambié cuando se metieron conmigo. Me molestaban e intentaban verme la cara. Entonces pensé: «no está padre». Después, se me hizo muy fácil: «si no me hacen caso y siguen haciéndome estas cosas ¡Que sufran!»” [mujer, 3° año, vespertino].

La venganza impide olvidar y vivir satisfactoriamente, pues el deseo de venganza revive un episodio que resulta inaccesible en el tiempo y el espacio; inhabilita, generando autodesprecio no sólo ante la prohibición de justicia social, sino también ante la negativa para lograr dañar al agresor del mismo modo en que éste, en otra situación, lo hizo con uno mismo.

En ese sentido, la venganza, en algún momento da lugar a un estado depresivo; instante en el que la víctima y el agresor se camuflan en un sentimiento de abatimiento y soledad en el que sólo la sociedad que atestigua, tiene las herramientas para sanar. “El acoso escolar se convierte en una bomba en la que ninguna de las partes [víctimas y agresores] controla el nivel de la agresión experimentado. Son los espectadores quienes deciden dónde concluye dicha situación, las intenciones y el nivel de afección del mismo” [mujer, 3° año, vespertino].

Cualquier agresor, *simpático* o *indefenso*, camina por la cuerda floja y puede evitar su comportamiento hostil cuando el apoyo de la comunidad no le pertenece. La comunidad estudiantil, por consiguiente, es la única que cuenta con los recursos para restablecer la justicia y la reparación del daño en la víctima y con ello, resarcir su dignidad por medios pacíficos. Sin embargo, el miedo que prevalece entre los alumnos para afrontar al agresor y el silencio que deriva ante los abusos cometidos por éste, además de impedir la recuperación de las víctimas y sus allegados, engendran heridas sociales.

El miedo social para afrontar la agresión, abandona a la víctima y estigmatiza su condición. A la larga, el olvido ante las injusticias experimentadas por cualquier víctima, se traduce en desconfianza, pérdida de valores, hartazgo, corrupción y la negativa a una plena satisfacción en cada uno de los miembros de la sociedad.

## EL ESTIGMA DEL RIDICULIZADO

*El hombre es capaz de bromear acerca de sí mismo, de reírse de sí mismo y de ridiculizar sus propios miedos.*

VÍCTOR FRANKL

**L**a alegría representa una emoción social positiva cuya fuente de energía afectiva genera apoyo comunitario, vínculos sociales de reconocimiento y un impulso para arrasar cualquier obstáculo que implique la exclusión y la marginación del alumno alegre. Sin embargo, en ocasiones, tras de la alegría se oculta un interés por desprestigiar al otro, cosificarlo y minimizarlo en un intento por incrementar el poder propio. En estos casos, la alegría es interesada y egoísta, por lo que implica la ridiculización del otro. La ridiculización refiere, entonces, un mecanismo de estigmatización social.

### **3.1 LA ALEGRÍA: LO RISIBLE DEL ENCUENTRO**

La alegría es un afecto encarnado en las relaciones sociales. A diferencia de la tristeza y de la ira que tienden a echar raíces en lo profundo de cada alumno, aislándolo o enfrentándolo de manera conflictiva con su entorno; la alegría surge y se mantiene en la convivencia con el otro, acentuando la confianza, la estima y la satisfacción entre los alumnos inmersos en la interacción.



Desde esta perspectiva, la alegría constituye un medio de expresión que trasciende el intercambio momentáneo para dar lugar a vínculos de apoyo y compromiso a lo largo del tiempo. La alegría consolida así, un medio de identificación y comunicación entre miembros de un mismo grupo. Estos alumnos, se procuran ayuda y protección más allá del encuentro inmediato, a sabiendas de que la alegría compartida los obliga a tomar una conducta responsable para con los demás.

Con base en el análisis pictográfico de los dibujos realizados por los alumnos encuestados, la alegría, bajo estos criterios, está asociada con la amistad, relación en la que prevalece la estima y el apego entre alumnos [Cuadro 32: La Alegría y El Vínculo Social]. “Hago reír mucho a la gente que quiero, pero no con agresiones. Por eso es que tenemos una bonita relación. [...] En la casa es en donde te enseñan realmente, cómo tienes que comportarte con el resto de las personas y ya decides tú si quieres llevar contigo esos valores” [mujer, 3° año, vespertino].





**CUADRO 32:  
LA ALEGRÍA Y EL VÍNCULO SOCIAL**

**LA ALEGRÍA COMO EVIDENCIA DE AMISTAD**

<p>067</p> <p>Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Ciencias Políticas y Sociales Escuela de Estudios Políticos y Sociales</p> <p>En la siguiente hoja, dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.</p>  <p>El es mi mejor amigo se llama Juan Carlos y siempre me apoya en todo. Le gusta mucho Drop Dead y pokémon. Lo amo mucho</p> <p>“Él es mi mejor amigo, se llama Juan Carlos y siempre me apoya en todo. Le gusta mucho Drop Dead y Pokemon. Lo amo mucho” [matutino, 3° año, mujer].</p>	<p>045</p> <p>Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Ciencias Políticas y Sociales Escuela de Estudios Políticos y Sociales</p> <p>En la siguiente hoja, dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.</p>  <p>El es mi novio Sebastián y decidí dibujarlo, porque siempre está conmigo para todo.</p> <p>“Él es mi novio Sebastián y decidí dibujarlo, porque siempre está conmigo para todo” [mujer, 2° año, matutino].</p>
--	--

**LA ALEGRÍA COMO EVIDENCIA DE ÉXITO ESCOLAR**

<p>024</p> <p>Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Ciencias Políticas y Sociales Escuela de Estudios Políticos y Sociales</p> <p>En la siguiente hoja, dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.</p>  <p>"Anita"</p> <p>Anita está feliz porque pasó todas las materias en el semestre.</p> <p>“Anita está feliz, porque pasó todas las materias del semestre” [mujer, 3° año, matutino].</p>	<p>042</p> <p>Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Ciencias Políticas y Sociales Escuela de Estudios Políticos y Sociales</p> <p>En la siguiente hoja, dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.</p>  <p>Su nombre es Manuel, tiene 17 años, cursa el último semestre del CCH. Está entusiasmado por ingresar a la UNAM y estudiar arquitectura, su pasión en la vida es construir edificios y lugares que permanezcan eternamente de pie.</p> <p>“Su nombre es Manuel, tiene 17 años, cursa el último semestre del CCH. Está entusiasmado por ingresar a la UNAM y estudiar arquitectura, su pasión en la vida es construir edificios y lugares que permanezcan eternamente de pie” [hombre, 3° año, matutino].</p>
--	--

La alegría configura, entonces, un valor social en la medida en que vela por el bienestar común, independientemente del gozo personal, evidenciando de ese modo una expresión de afecto y reconocimiento entre los protagonistas de una relación.

Los valores son creencias morales fundadas en la experiencia compartida. En la acumulación de ellos, nacen las maneras de juzgar las cosas y de actuar de un modo correcto con base en los propósitos que coordinan el conjunto de la actividad social, elevando lo práctico a la categoría de consenso. Los valores son creencias morales, porque tienen carácter ideal, pero existen en la realidad cultural de los hombres (Sanmartín, 2001: 130).

De allí que las redes sociales, específicamente las amistosas, refieran un valor social de alta estima y reconocimiento entre los alumnos encuestados. Al adaptarse a los patrones de comportamiento instaurados por el grupo, el alumno transmuta en fuente de alegría y es provisto de amistad. A través de ella adquiere la seguridad necesaria para actuar en sociedad en un tono libre, vigorizante y certero.

El lazo amistoso, por lo tanto, implica aceptar como propios los compromisos de quienes conforman a la relación en su conjunto. Se trabaja por las necesidades de los demás con la misma dedicación con que se salvaguarda la integridad del sí mismo. El resto de los implicados devuelven ese gesto personal con confianza, simpatía y apoyo. En este sentido, la alegría sirve de termómetro para medir la unión solidaria y la capacidad de cooperación y ayuda mutua entre quienes se consideran amigos. Sólo los amigos son considerados partícipes fundamentales de las alegrías compartidas.

La alegría representa, por consiguiente, un sentimiento positivo que aumenta el prestigio social debido al vínculo cercano que mantiene con otros valores como el respeto, la simpatía, la libertad, la confianza y la autoridad, afectos que generan una subida en la energía emocional de los alumnos que los ostentan. Al aumentar la

confianza del alumno consigo mismo, la alegría, además, genera una posición favorable en relación con el grupo de pertenencia.

Los individuos que han almacenado un alto nivel de energía emocional pueden crear un foco de atención en torno a sí mismos y alentar en otros emociones comunes. Esas personas de elevada energía emocional son estrellas sociométricas. La energía generada por las interacciones precedentes tiende a facilitar las interacciones subsiguientes. Los individuos ricos en energía emocional dispondrán de una amplia gama de oportunidades para invertir con provecho de su energía emocional (Collins, 2009: 204).

No obstante, la alegría también suele retroalimentar una cosmovisión conservadora de la realidad, pues para que un hecho sea risible, debe admitir en su contenido pocas modificaciones a las cogniciones y las prácticas compartidas entre los miembros de un mismo grupo.

En este sentido, la alegría tiende a privilegiar los modos de dominación vigentes. “Quedan pocas oportunidades para otras construcciones de valor con sentidos alternativos. La dominación de las relaciones sociales supone, al menos en apariencia, un máximo de estabilidad, orden y certidumbre” (Lozares, 2003 Junio: 4).

La permanencia del rol de víctima en las prácticas de acoso escolar, determina un ejemplo ante este hecho. “No puedes ser agredido y convertirte en agresor en el mismo grupo donde fuiste alguna vez agredido. Tienes que estar con personas nuevas, en un ambiente totalmente distinto en donde nadie te conoce, nadie sabe nada de ti” [mujer, 3° año, vespertino].

La alegría, por lo tanto, establece un principio moral que inaugura un indicador de cercanía entre quienes persiguen hábitos afines, mientras excluye y fomenta la asimetría emocional, a través del descontento, hacia quienes los contradicen. La ira o

el sarcasmo con el que un alumno es tratado por el grupo, corresponden a un mecanismo para devaluar su crédito como miembro de la comunidad.

La alegría, por su parte, se traduce en reconocimiento, en valor social. Por esta razón, “la compasión no se refiere nunca a seres exentos de valor, pero siempre a quienes son considerados como un centro emanante de valores. Si debemos compadecernos de otro, es preciso que podamos ponernos en su lugar. Esto sólo ocurre cuando hay semejanza entre nosotros y el ser en cuestión. La medida de la semejanza está constituida por los valores” (Stern, 1950: 171).

En esta dinámica, la alegría significa un medio para acentuar y resguardar los valores sociales que generan un lazo afectivo, mientras que la tristeza y la ira se dejan para aquellos que son percibidos como degradaciones de dichos valores y quienes, por consiguiente, son abandonados, rechazados y aislados de la sociedad.

Para algunos el enojo es una forma de decir: « ¡ya, hasta aquí! ». Para otros, enojarse es un impulso para seguir molestando. Todo va a depender de quiénes son las personas con las que convives. Si son tus amigos van a entender como un alto el hecho de enojarte. En cambio, si es una persona ajena a tu grupo de amigos, obviamente mientras más te enojas, más va a molestarte. Eso lo va a hacer reír y además, le va a gustar [hombre, 3° año, vespertino].

De este modo, la alegría consolida una fortaleza invisible que presta solidaridad a quienes fluyen con los valores vigentes, al tiempo que sitúa como enemigos de la comunidad a los que obran en contra de los mismos. “Cuando te llevas con una persona que no es tu amigo, sino un simple compañero del salón, te llevas con burlas, pues esa es una relación superficial. Esa persona es un compañero, no un amigo” [hombre, 2° año, vespertino].

En este escenario, los amigos se ven a sí mismos, no sólo como personificaciones recurrentes de los valores sociales, sino también como seres queridos por tal personificación. La alegría es un afecto que aumenta el valor de un amigo, no sólo en tanto símbolo de reconocimiento social, sino también en cuando referente de empatía, confianza y cariño personal.

Por ello, cuando alguien considera que un amigo ha caído en una situación que amenaza con degradar sus valores, en respuesta tratará de restituirlo, en ocasiones, rebajando los valores del adversario. Se trata de robustecer la valía de los miembros del grupo, defender sus símbolos de pertenecía y rescatar sus reglas y creencias sociales. La amistad funciona también, como un mecanismo de defensa social.

Cuando piensas muy igual o hay confianza con otra persona, le platicas sobre la niña que te cae mal por sus actitudes, pero que se junta con nuestro grupo de amigos. La idea es evitar que se junte con los de aquí. Luego, cuando ya estamos con todos los del grupo, le lanzamos ciertos comentarios: «¿qué haces aquí?, nadie te quiere». Ella se tiene que dar cuenta de nuestras intenciones, pues ya no la queremos aquí [mujer, 3° año, vespertino].

Como mecanismo de autoafirmación en el otro y fuerza creadora para el entendimiento mutuo, la alegría genera un estado de logro personal. Esto significa que la alegría, por sí misma, conduce a un estado de bienestar consigo mismo que es percibido por la comunidad como un referente de satisfacción personal.

Además de los lazos afectivos, el éxito escolar—tener buenas calificaciones, aprender cosas valiosas, entrar a la carrera universitaria elegida— es otro de los recursos que traen consigo alegría para sus protagonistas; sin embargo, la superación personal no siempre repercute en un incremento de la valoración de otros compañeros.

Una forma frecuente de hacer menos a alguien es comparando lo que él sí tiene con lo que el otro no tiene. Suelen hacer mucho eso de: «mira, mis tenis son de marca y los tuyos son chafas». «Mi ropa es cara, la compré no sé dónde y tu ropa la compraste en el tianguis». Siempre comparan superficialmente, no importa que tenga muy buenas calificaciones ni buenos sentimientos ni valores o educación, sólo importa el nivel de las cosas que se ven. Las personas tristemente son muy superficiales y se guían mucho por las apariencias [mujer, 1° año, matutino].

La alegría que resulta del éxito escolar encarna un valor social, pero no en el mismo nivel que el generado por los lazos amistosos y el estatus socioeconómico. La diferencia radica en que las alegrías derivadas de estos últimos, generan evidencias objetivas que valúan al alumno de manera inmediata: ropa, accesorios de marca, salidas a sitios de moda y viajes, por mencionar algunos.

Por su parte, el éxito escolar suele generar confianza y reconocimiento en el mediano y largo plazo. Ello se debe al escaso vínculo que existe entre el éxito escolar y “el éxito en la vida, pues no existe un desplazamiento del éxito escolar más allá de la escuela a través variables como el éxito profesional, el éxito económico y el éxito familiar, subyaciendo a todos, la satisfacción personal” (De la Orden, 1991: 14).

En este punto, son pocos los alumnos que perciben en el éxito escolar un medio para forjarse mayor libertad y prestigio. Quienes piensan de este modo, generalmente son alumnos que viven algún grado de precariedad en sus familias. “Me da miedo dejar la escuela, porque mi padre sólo terminó el Bachilleres y no tiene un empleo estable. Acaba de quedar desempleado. Esas experiencias de mi familia, me hacen pensar que «si termino la escuela, puedo encontrar un trabajo para vivir y comer bien. Si no termino, tal vez no tenga algo para sostenerme»” [hombre, 3° año, vespertino].

Aunque el éxito escolar no siempre se traduce en mayores alegrías a nivel del grupo, debido a que se percibe como un éxito limitativo al alumno mismo; quienes viven algún tipo de exclusión —especialmente económica —, perciben en el éxito escolar una alternativa para extender su seguridad personal ante la desolación experimentada en sus comunidades. Por ello, el logro académico implica un medio de valoración individual ante el fracaso generado en sus relaciones afectivas y un recurso de superación frente al abandono familiar y social experimentado.

Al contrario de las personas con dinero, las personas agredidas sí van bien en la escuela, le echan ganas. Creo que a los que tienen dinero desde chiquitos les dan todo: «¿quieres coche?, ten». Como no les cuestan las cosas, no las valoran, dicen: «no me importa, al fin tengo más». Por el contrario, las personas de bajos recursos cuando la sufren dicen: «no, yo no quiero sufrir esto después. Por el camino de la escuela voy a llegar alto» [hombre, 3° año, vespertino].

La valoración social entre los amigos está dada por el vínculo afectivo creado entre los mismos: la pertenencia, el cariño y la confianza, mientras que la valoración entre los excluidos depende de las metas personales logradas entre las que destaca el éxito escolar.

Al respecto, la risa entre amigos funge como un medio de cohesión, identidad, acentuación y permanencia de los valores que comparten; por su parte, la risa hacia quienes fungen como enemigos, los excluidos, implica un modo de diferenciación social que enmarca un precedente para hacerle saber al otro: «soy mejor que tú ante cualquier situación». En estos casos, la alegría deriva en un mecanismo de estigmatización social.

### 3.2 LA LÓGICA DEL ESTIGMA

En la Antigua Grecia, el estigma era concebido como un signo alusivo a la deshonra y la traición que advertía en su portador, a través de una marca corporal visual —tatuajes, cortes, quemaduras—, una amenaza para la sociedad. Estigma “tomado del latín *stigma*, —*ātis*, significa marca impuesta con hierro candente, señal de infamia. Del griego *στίγμα*: picadura, pinta, marca con hierro candente, tatuaje. Derivado de *στίζειν*: «yo pico, muerdo», «yo marco»” (Corominas: 1980, 235).

En su origen etimológico, el estigma implica una imputación dirigida a deteriorar la identidad de un individuo o grupo social con el objetivo de provocar una serie de supuestos que conducen a su rechazo. Rechazo que en la visión de los griegos, resultaba de una evidencia, estrictamente visual. Sin embargo, a lo largo de la historia el estigma ha adquirido diferentes connotaciones. En la actualidad, el estigma significa una señal de deshora moral y de apartamiento normativo.

Tomando como punto de partida la propuesta de Michael Foucault en torno a la genealogía del anormal en su obra: *Los Anormales. Curso en el Collège de France* (1975), se realiza un recorrido por las principales características en la lógica de la estigmatización; retomando para ello, los aspectos abordados por los alumnos en las entrevistas a profundidad, el ejercicio semántico de representaciones sociales y la encuesta. Asimismo, algunos elementos analíticos de las propuestas teóricas de Gaulejac (2009), Goffman (2008) y Gómez (2011).



### **3.2.1 EL MONSTRUO: LA APARIENCIA FÍSICA DEL ESTIGMA**

La primera de las figuras de anormalidad propuesta por Foucault está simbolizada en la idea del monstruo, la cual adquiere relevancia hasta el siglo XVIII, periodo de esplendor de la Ilustración.

La forma y la existencia del monstruo representan una violación a las leyes de la naturaleza. El monstruo aparece como un fenómeno límite, el punto de derrumbe de la ley y, al mismo tiempo, la excepción. El monstruo combina lo imposible y lo prohibido. [...] Las figuras del ser a medias hombre y a medias bestia [Edad Media], las individualidades dobles [Renacimiento] y las hermafroditas [en los siglos XVII y XVIII] representaron esa infracción del monstruo (2001: 298).

La ruptura al orden biológico y lo aberrante de su apariencia física son expresiones de una anormalidad evidente encarnada en el monstruo. Por ello, la sola presencia del monstruo transmite un conjunto de informaciones que influyen negativamente, en la idea que los otros puedan tener de él, trayéndole consigo un trato marginal y detestable, haciéndolo menos estimable en la interacción debido a que sus atributos fisiológicos y anatómicos perturban la percepción de la propia imagen.

“La indeterminación del criterio antrópico hace que la confección de un monstruo humano se base en el parentesco con el reino animal y especialmente con las bestias y el salvajismo que las caracteriza. Quien se torna bestial, sale de los límites de la humanidad” (León, 2011: 70). En esta idea, el monstruo cuestiona con su existencia las clasificaciones y los dominios de la naturaleza existentes.








La carencia de una identidad propia y la extrañeza en los rasgos son aberraciones físicas que no encajan con la normalidad de la apariencia y por ello, son descartadas de los esquemas sensibles para aprehender lo humano. Por esta razón, los monstruos sólo adquieren sentido en la comprensión del mundo como parte de la cosmología, los mitos y las leyendas, la fantasía y la religión.

No obstante, con base en el ejercicio de representaciones sociales realizado por los alumnos encuestados, el estigma que encaja en la figura del monstruo está representado por la fealdad y la enfermedad física de algunos alumnos. La fealdad implica la falta de atractivo presente en la gordura y el descuido —el acné y la vestimenta desarreglada, humilde o extraña—. La enfermedad, por su parte, se refiere a los síntomas y las consecuencias de ésta en el cuerpo humano, causando dificultad o discapacidad para realizar ciertas actividades [Cuadro 33: Aspectos Estigmatizantes en la Fealdad y la Enfermedad].

La visibilidad de cualquiera de estos atributos, se opone a la perfectibilidad humana, por lo que lleva a su portador a ser considerado como anormal, siendo tratado con un valor infrahumano, como un animal o un objeto. El sentido de instrumentalización, por consiguiente, es una de las características centrales en la comprensión del estigma.

El proceso de instrumentalización consiste en denegar al otro, resistirse a considerarlo como un humano y tratarlo como una herramienta de la cual uno se sirve, que se le toma cuando se precisa y se le deja de lado cuando ya no se le utiliza. [...] Se niega la posibilidad de una reciprocidad en el intercambio, se obstaculiza la posibilidad de identificación y con ello, resulta inconcebible que el lugar de uno pueda ser ocupado por el otro y viceversa (Gaulajec, 2009: 143).

**CUADRO 33:  
ASPECTOS ESTIGMATIZANTES EN LA FEALDAD Y LA ENFERMEDAD**

<p> <b>008</b> <small>Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Ciencias Políticas y Sociales Instituto de Estudios Políticos y Sociales</small></p> <p>En la siguiente hoja, dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.</p>  <p>[Hombre, 3° año, vespertino].</p>	<p> <b>051</b> <small>Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Ciencias Políticas y Sociales Instituto de Estudios Políticos y Sociales</small></p> <p>En la siguiente hoja, dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.</p>  <p>Él es JOAN</p>  <p>“Él es Juan” [hombre, 2° año, matutino].</p>	<p> <b>119</b> <small>Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Ciencias Políticas y Sociales Instituto de Estudios Políticos y Sociales</small></p> <p>En la siguiente hoja, dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.</p>  <p>“Negro” [hombre, 1° año, matutino].</p>
--	--	--

El miedo, el desagrado y la indiferencia son sentimientos inmediatos, pues se justifican ante la percepción visual del cuerpo deshumanizado. Contrario al placer y la seguridad identitaria que genera la belleza, el alumno feo o enfermo se autocensura. La visibilidad social de su cuerpo, lo predispone a un trato excluyente y marginal que es del conocimiento de él mismo.

El físico es causa de discriminación. Si tú estás muy moreno, ya te clasifican como negro y son racistas. Se da por lo mismo de: «yo me siento muy guapo y tú como estás muy gordito, dudo mucho que puedas conseguir a alguien». Es ver al de al lado como inferior. Estar un paso más adelante, pues simplemente tú no puedes por estar feo y no tener un cuerpazo [hombre, 3° año, vespertino].

Por esta razón, la apariencia física de aquellos alumnos que son percibidos como feos, se asemeja a la condición de monstruosidad; de allí el estatus infrahumano que esto produce. Ningún atributo identitario como los afectos, los valores, los conocimientos y las habilidades que puedan ostentar estos alumnos, adquiere tanto peso para desacreditarle como su apariencia estética. “Las personas superficiales sólo ven tus defectos: «que no eres alto, que eres moreno». No se dan la oportunidad de conocerte tal cual eres y se quedan únicamente con tu aspecto superficial” [mujer, 1° año, matutino].

“La fealdad arrastra a un destino trágico a quien, aun teniendo el alma bondadosa, es condenado por su propio cuerpo” (Eco, 2007: 293). “Hay más agresiones hacia las personas que tienen un físico poco atractivo. Entre mis amigos a los niños que son feos les decimos: «vas tú para espantarlos» o «estás horrible». También, cuando pasa alguien que no es agraciado o se viste mal, lo criticamos” [mujer, 3° año, vespertino].

En esta lógica, la fealdad y la enfermedad se trasladan del mundo físico a la irregularidad moral. La belleza corporal, además de evidenciar las condiciones de salud física del organismo, se relaciona con la juventud, la competitividad, la delgadez, el autocontrol y la moda. En esta jerarquía de valores, el cuerpo femenino es más estigmatizable que el cuerpo masculino y, por ende, la moral femenina está siempre al filo de la crítica.

Las actitudes y los comportamientos de la mujer son evaluados en función de su aspecto físico, desmeritando el resto de las cualidades de su identidad. Por consiguiente, la construcción social del género prescribe ya una condicionante en la que la fealdad física juega un papel primordial en la estigmatización de los alumnos, especialmente de las mujeres.

En esta lógica, las relaciones de amistad y amor, también se ven condicionadas por la apariencia física. Quienes se perciben como menos atractivos, también consideran pertenecer a menores redes sociales y tener mayores carencias afectivas. “Me sentí menos que otras personas, más que nada superficialmente. Ya sabes, el un típico güerito y rico. Lo miro y me miro y soy todo lo contrario a él” [hombre, 2° año, vespertino]. Por su parte, “las chicas bonitas siempre están rodeadas de varios chicos, de personas con quienes hablar y que las tratan bien. Son personas que no han sufrido y por eso, no saben valorar a los demás” [mujer, 2° año, matutino].

La fealdad y la enfermedad, por consiguiente, sólo son el epicentro de una marginación que va más allá de la apariencia física, figurando en una manifestación de estigmatización social que repercute el ámbito moral y emocional de la convivencia. “El estigma es un estado permanente, un estado constitutivo, un estado congénito. Las

dismorfias del cuerpo son salidas físicas y estructurales de ese estado; y las aberraciones de la conducta son sus salidas dinámicas” (Foucault, 2001: 275-276).

Esto significa que quienes exhiben una deformación física, de alguna forma vislumbran una aberración en su carácter y en el modo como se relacionan con los demás; asimismo, quienes son definidos por el supuesto de una aberración mental o un déficit en sus recursos de socialización, evidencian tal hecho a través de determinadas características visuales.

Al respecto, el estigma visual es sólo la envoltura de diversas desigualdades sociales, asimetrías emocionales y procesos de exclusión que configuran la identidad de un modo más complejo, que trasciende al alumno en sí mismo en tanto a su corporalidad, actitudes y comportamientos para dar paso a un proceso intersubjetivo como corolario de este proceso.

### **3.2.2 DESCAPITALIZACIÓN: SUPUESTO, IRREGULARIDAD Y ESTIGMA**

En la lógica de la irregularidad moral adquieren mayor relevancia los procesos cognitivos y las normas institucionales en comparación con el plano objetual del mundo físico. En este orden, Foucault propone la figura del onanista, como otra categoría en la comprensión de la genealogía del anormal. “El referente del masturbador es el referente universal de la exclusión, el aislamiento y el acoso a causa de la impronta atribuida al cuerpo productivo por el cuerpo del placer” (2001: 64-67).

A través de esta figura, la estigmatización trasciende el cuerpo físico y se convierte en un valor normativo y moral que rotula a sus protagonistas y los recursos que estos

utilizan en sus interacciones cotidianas con base no en una deformidad perceptual—la figura del monstruo—, sino en un supuesto sobre el modo imperfecto de ser y de actuar en sociedad.

El estigma, en estos términos, constituye una descapitalización. Para la comunicóloga mexicana Rossana Reguillo, la descapitalización “se entiende como la «imposibilidad de acceder [a] o mantener «activos» que se traduzcan en insumos para mejorar o mantener sus condiciones de vida” (2010: 396). La descapitalización vendría a significar una forma de exclusión permanente a causa de una diferenciación social, ubicada más allá de las acciones particulares del alumno, pero encarnadas en su identidad personal.

La descapitalización, entonces, depende de las categorías sociales disponibles para evaluar un comportamiento individual en una escala de valores propio de las condiciones históricas, culturales y económicas de un entorno social específico.

Las desigualdades y la injusticia social se basan en lógicas de discriminación y segregación que definen a los más frágiles y a los más vulnerables como «poblaciones de riesgo». Estigmas fáciles de naturalizar, pues se legitiman en función del estado socioeconómico y político de las sociedades, lo que contribuye a fenómenos de exclusión y antagonismos que cobran un giro más cultural (Wieviorka, 2003: 43-44).

Entre la comunidad estudiantil, la pobreza es el principal mecanismo de descapitalización de un alumno. La descapitalización “contribuye a jerarquizar las dignidades y las indignidades. El estigmatizado es producto de un capital simbólico negativo. La falta de capitales genera un sentimiento de insignificancia y contingencia que provoca una existencia sin asignación de conocimiento ni reconocimiento” (Bourdieu, 1999: 317-318).

El acceso desigual a las condiciones de producción y consumo entre los alumnos, incita a un desprecio cada vez mayor hacia quienes no cuentan con los capitales para hacerlo. Al respecto, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social estimó que en “el 2012, el 45% de los jóvenes de 12 a 29 años se encontraba en situación de pobreza, aproximadamente 16.6 millones” (Instituto Mexicano de la Juventud, 2013: 31). Asimismo, el 19.3% de los alumnos encuestados mencionó que el ingreso familiar correspondía a un salario mínimo por día.

Los jóvenes están involucrados simultáneamente, en una demanda de consumo y en una descapitalización creciente. Mientras se les exige gastar en moda y tecnología, se les desocupa del sistema formal educativo y laboral. “En el 2015, la tasa de desempleo juvenil en México subió a 9.8%. El 61.7% de los jóvenes tenía un trabajo informal. De estos, el 44.8% contaba con estudios de nivel medio y superior. Asimismo, el 32.3% de los jóvenes empleados ganaba entre uno y dos salarios mínimos” (Notimex en la Jornada, 13/01/2015). Implicados en esta brecha, es más complicado que la mayoría de los jóvenes puedan mantener sus condiciones ideales de vida.

En este contexto, el valor moral, afectivo y social de los alumnos está subordinado a su poder adquisitivo. Sólo son legítimos de poder, reconocimiento y estima aquellos que gozan de una jerarquía monetaria; de lo contrario, su presencia implica una contrariedad ante el consumismo dispuesto por las instituciones y la posición estigmatizable en la que se ubican dentro de las mismas.

El dinero asegura recursos materiales y estos, a su vez, reconocimiento social. La apropiación monetaria implica, por sí misma, un asenso en las jerarquías sociales; al asumir una posición, se adquiere también legitimidad para detentar cierto poder. Por



consiguiente, el estereotipo consolidado en torno al capital económico mantiene una relación directa con el estatus, el poder y el reconocimiento social.

Para Adam Smith (1992) las relaciones económicas deben guiarse por un sentimiento de moral basado en la simpatía, esto es, en un interés comunitario de interdependencia. Para que los acuerdos económicos actúen bajo la lógica de la simpatía moral debe existir un espectador imparcial que evalúe que las reglas de intercambio sean las adecuadas.

“Se trataría de la mirada imparcial de una tercera persona por la que el individuo se siente llamado a decidir lo que le hace auténticamente humano mediante la búsqueda de aprobación exterior. De esta capacidad, se deriva que el hombre es capaz de observar imparcialmente tanto sus acciones como las de los demás” (Peña y Sánchez, Enero-Junio 2007: 89). La conciencia moral encarnaría, entonces, una forma de modelar las relaciones económicas en términos del bienestar común.

Sin embargo, entre la comunidad estudiantil, el dinero tiende a ser un elemento endógeno a las propias relaciones sociales. Esto implica que la convivencia está fundada en un sentimiento de superioridad que crea relaciones desiguales entre quienes interactúan. Lo económico no está fundado en el bien social, sino en el egoísmo individual.

La desigualdad social se da cuando las personas se creen más. Por equis razón piensan en su dinero, en quién tiene más y quién tiene menos. Cuando las personas tienen más y no consiguen sentirse mejor, buscan hacer menos a los demás. Con su dinero compran cosas que puedan impactar a todos, que los impresionan. «El dinero mueve» y si ellos tienen más cosas caras, eso les da poder, los hace más fuertes que los demás [mujer, 1º año, matutino].

Esto significa que los recursos materiales y económicos se guían por el interés propio y no por la moral social. Al ser de este modo quienes gozan de poder buscan imponer su propia ideología, por encima de la aprobación de los demás. Ante esta realidad, el capital económico subsiste por encima de cualquier otro capital simbólico.

En un intercambio de este tipo, los alumnos están orientados a herirse mutuamente por sus diferencias económicas. “El valor económico está más relacionado con la desigualdad social. Hay jóvenes que no se pueden comprar ropa de marca y los que sí pueden, se burlan de ellos. Veo más difícil la desigualdad social hacia los que tienen. Ellos tienen la confianza muy arriba. Además, tienen poder; nada les importa, porque no les afecta” [hombre, 3° año, vespertino].

Por consiguiente, el estereotipo consolidado alrededor del capital económico ayuda a legitimar la descapitalización. Mientras “los normales son aquellos que no se apartan negativamente de las expectativas particulares de su estereotipo” (Goffman, 2008: 17), el estigmatizado es aquel que contradice los atributos que se supone debería cumplir por ocupar determinada categoría social. Por lo tanto, la pobreza no sólo se asocia con una falta de capitales, sino también con una degradación de valores. “A los que tienen menos, también los hacen menos” [hombre, 1° año, matutino].

Al estar desposeído de un capital económico, el pobre es dependiente y está subordinado a las exigencias de otros. Su trayectoria vital en conjunto depende de una incertidumbre, de una angustia y una indefensión que lo vuelven estigmatizable. “Quienes tienen menores recursos, también tienen la autoestima más baja. Son más vulnerables por esa falta de seguridad en sí mismos” [hombre, 3° año, vespertino].

Esta situación deriva en mayores niveles de acoso hacia quienes no ostentan mayores recursos económicos. “La desigualdad social se da cuando no tienes cierto nivel económico y éste es un factor que favorece muchísimo el *bullying*” [mujer, 3° año, vespertino]. Esto es así, principalmente en aquellas sociedades “que predicán la excelencia, el rendimiento y el enriquecimiento como valores esenciales. La pobreza es vista como un fracaso; es causa de desvalorización, porque la riqueza es signo de éxito” (Gaulejac, 2009: 159)

A pesar de que la pobreza constituye un ámbito estigmatizante, para los alumnos en esta condición, también implica un aspecto que ayuda a dilatar su capital cultural<sup>9</sup> a través del estudio, la perseverancia y el ahorro. “Siempre he tenido la mentalidad de ahorrar. Nunca he tenido menos de 100 pesos en mi bolsa, porque siento como si ese día de ya no poder estudiar se acercara y yo lo fuera a resolver con 100 pesos” [mujer, 3° año, vespertino]. “Es duro vivir en la pobreza, es incómodo, porque siempre te falta el dinero para lo que se te antoja hacer. Por eso quiero estudiar, porque me gustaría llevar una mejor vida cuando sea grande” [hombre, 2° año, vespertino].

El capital económico condiciona al resto de los capitales; sin embargo, el capital cultural le da plusvalía. Esto significa que una identidad adinerada que no cuenta con reconocimiento social, también descapitaliza. “Los que molestan a otros por su falta de dinero, también son personas muy interesadas [...]. Generalmente van mal en la escuela, porque les gana el relajó, las fiestas, los amigos y todas esas cosas superficiales” [hombre, 3° año, vespertino].

---

<sup>9</sup> El capital cultural existe bajo tres formas: en el estado incorporado, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales y finalmente, en el estado institucionalizado, como forma de objetivación muy particular, como se puede ver en el título escolar (Bourdieu, 1987: 2).

Asimismo, un alumno sin recursos económicos puede lograr capitalizarse a través de la educación y reducir el estigma que lo condena. “Al contrario de las personas con dinero, ellos [los alumnos pobres] sí van bien en la escuela y le echan ganas” [hombre, 3° año, vespertino]. “Para que la necesidad del dinero no me afecte tanto, he aprendido a moverme rápido, prácticamente a hacer lo imposible,” [hombre, 2° año, vespertino].

Sin embargo, el vínculo que mantiene la descapitalización con los estereotipos que le dan legitimidad, en algún momento se introyecta en la identidad de los alumnos. Acontece, entonces, la auto-estigmatización, principio que ayuda a perpetuar las condiciones de marginación provocadas por las imprecisiones y exigencias de las institucionales en la rutina y personalidad de los alumnos estigmatizados a causa de su pobreza.

Con la auto-estigmatización, se desplaza la responsabilidad de las condiciones estructurales a nivel de la actitud y el comportamiento individual. “La estigmatización deja de ser la consecuencia de un efecto de poder y de exclusión institucional para convertirse en la expresión de la incapacidad [del estigmatizado] para adaptarse a la sociedad. Las dificultades ya no son las consecuencias de problemas sociales, sino la expresión de una mala voluntad” (Gaulejac, 2009: 180).

El desplazamiento de la irresponsabilidad de las instituciones del Estado por la irresponsabilidad personal, abandonan a su propia suerte a los alumnos víctimas de violencia, producto de la descapitalización en la que se encuentran. La imposibilidad de estos alumnos para salir de su condición, no sólo los deja al margen de las instituciones, sino también de sus grupos de pertenencia.

Por lo tanto, el dominio de la irregularidad moral, normativa e institucional no sólo se ubica en el «aquí y el ahora», sus tiempos y sus espacios corroen la trayectoria vital en su conjunto. La descapitalización, también desgasta “el cuerpo trasero que, en cierta forma, está detrás del cuerpo del anormal; es el cuerpo de los ancestros, de la familia, de la herencia. Es el cuerpo fantástico que se presta a desencadenar cualquier forma de comportamiento desviado” (Foucault, 2001: 291-292).

La visión monolítica en la que opera la descapitalización, utiliza este meta-cuerpo para dilatar los efectos del estigma más allá de las vivencias del alumno estigmatizado con el propósito de afectar sus redes sociales. La aparición de los rumores significa un intento para legitimar el estigma en este sentido. “La violencia comienza por comentarios que se vuelven rumores. La gente que va a favorecer esos rumores, generalmente no tiene valores. Se va haciendo una cadena y a fin de cuentas, aunque no es una violencia directa, se logra un acoso masivo” [mujer, 3° año, vespertino].

Tanto el epicentro como los alcances de la descapitalización son imprecisos. A diferencia de la fealdad y la enfermedad cuyo corporalidad es específica, la descapitalización no se limitan a la corporalidad del individuo; por el contrario, el desprestigio compromete al conjunto de su trayectoria vital. Por lo tanto, el capital social queda subordinado al capital económico.

Además, la descapitalización impide compartir ciertas cosas —comidas, paseos, regalos, viajes— que se vuelven necesarias durante los procesos de socialización. La carencia de objetos personales para crear un puente identitario entre los miembros de una relación, remiten a una diferencia que al traducirse en falta de compromiso, deriva también en la exclusión.

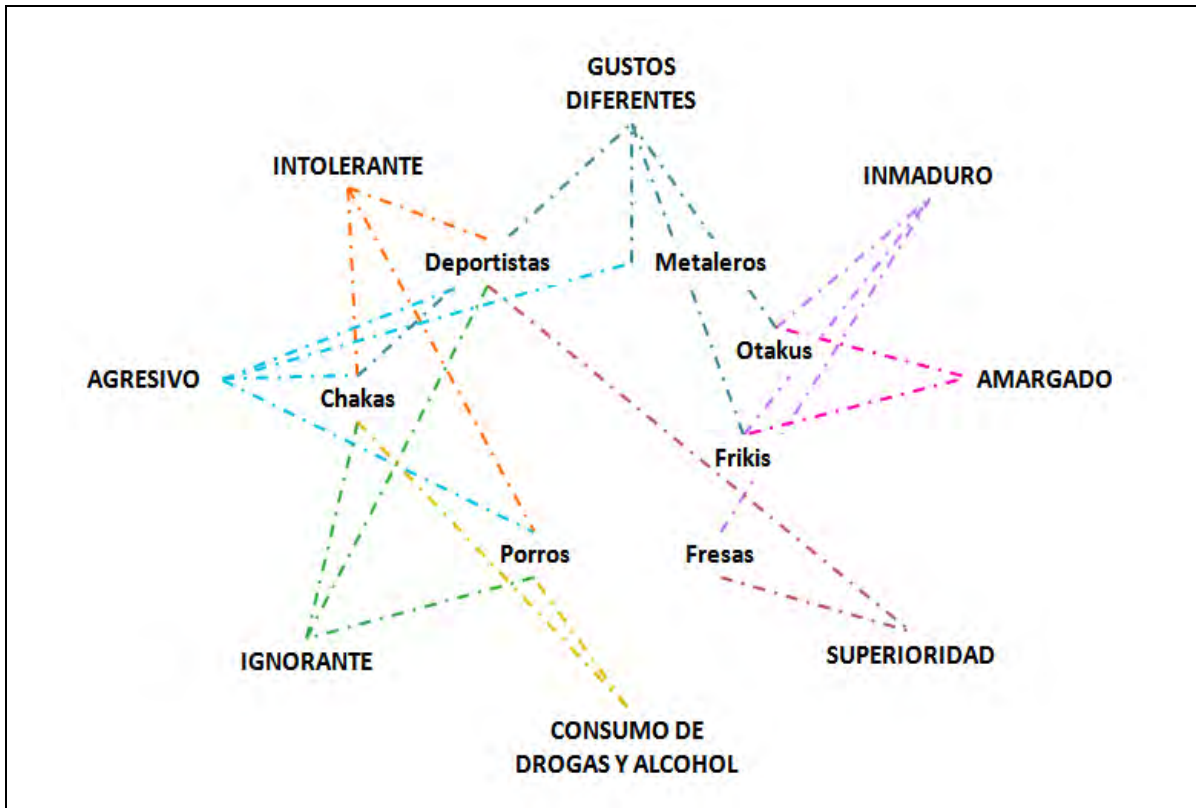
De este modo, la pertenencia social depende del prestigio económico con el que un alumno cuenta. En esta idea, el dinero simboliza el compromiso en una relación de amistad, mientras que la descapitalización económica se proyecta socialmente, en menores vínculos amistosos y en consecuencia, menores redes de apoyo. “Si no tienes los mismos recursos, no puedes tener las mismas cosas ni hacer lo que ellos hacen. Por eso, se da el choque entre amigos y te empiezan a excluir” [mujer, 3° año, vespertino].

El dinero tiene a imbuir de una carga emocional a sus propietarios. Los alumnos capitalizados al ser “ricos en energía emocional dispondrán de una amplia gama de oportunidades para invertir. Otras personas [descapitalizadas] tendrán al alcance pocas situaciones en las que se les admita de buena gana como participantes y se aferrarán a los únicos grupos que les aceptan” (Collins, 2009: 204).

Por esta razón, mientras que los alumnos con mayores capitales económicos tienen posibilidad de elegir entre una variada gama de grupos de pertenencia, quienes viven en una condición de descapitalización deben ser acogidos por grupos cuyos miembros, generalmente viven en una condición similar de exclusión.

Al respecto, los alumnos entrevistados admiten que los grupos con los mayores niveles de estigmatización son los *chakas*, los *porros*, los *otakus* y los *frikis*. Ello se debe a la alta relación de sus miembros con conductas y actitudes desestimadas socialmente tales como: la intolerancia, la agresión, la ignorancia, la amargura, la inmadurez, el consumo de drogas y alcohol y los gustos diferentes [Cuadro 34: Aspectos Estigmatizantes y Pertenencia Grupal].

**CUADRO 34:  
ASPECTOS ESTIGMATIZANTES Y PERTENENCIA GRUPAL**

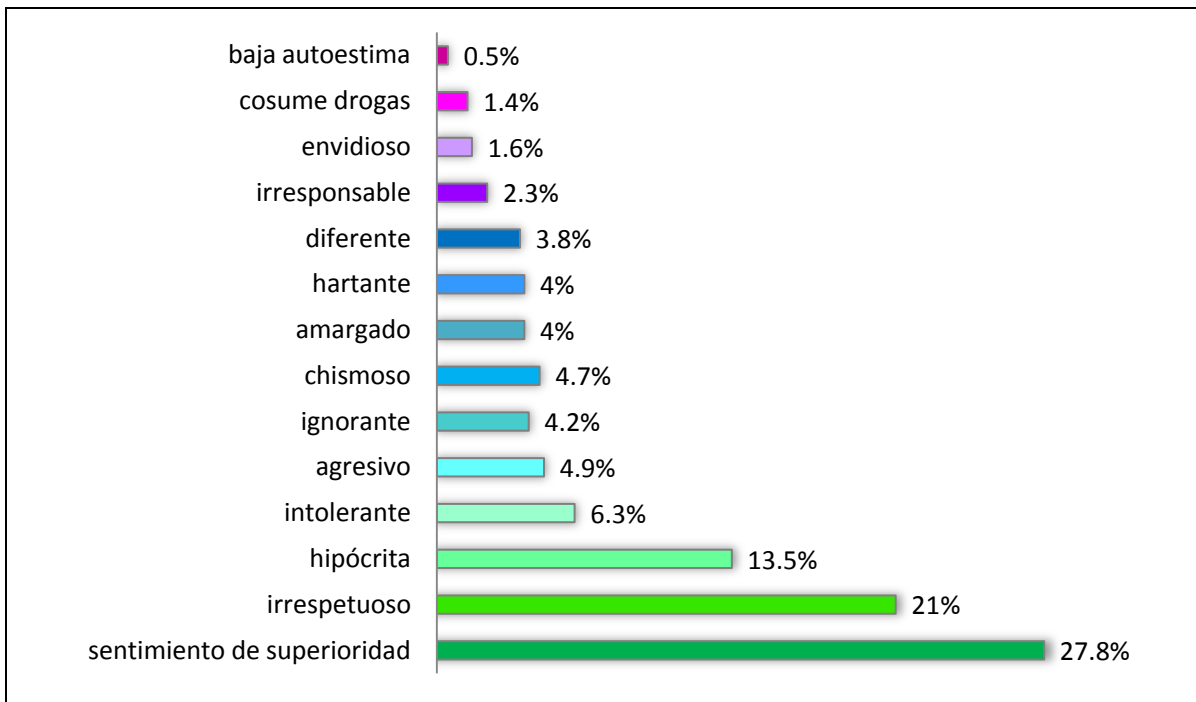


A los grupos sociales considerados con un bajo capital económico, se les asignan, a su vez, niveles bajos de capital social y cultural. Esto es, se teje una supuesta peligrosidad a su alrededor, relacionando a sus miembros con prácticas mezquinas y riesgosas. Dichas prácticas refieren, a su vez, el principal atributo identitario de estas agrupaciones. De este modo, los capitales económicos se distinguen por un proceso de identificación en la exclusión y el sometimiento.

No obstante, aun cuando entre los alumnos existe un desacuerdo hacia quienes inciden en distinciones morales como la superioridad, la falta de respeto y la hipocresía de quienes detentan mayores capitales económicos —de allí que dichas actitudes figuren como las más estigmatizadas entre la comunidad estudiantil—

[Cuadro 35: Aspectos Estigmatizantes en la Moral Social], también es cierto que incorporan en su identidad símbolos de prestigio económico—ropa y accesorios de marca, dinero para salir con los amigos y viajar— los cuales, de algún modo, derivan en actitudes y comportamientos que fomentan la descapitalización de quienes tienen menores recursos.

**CUADRO 35:  
ASPECTOS ESTIGMATIZANTES EN LA MORAL SOCIAL**



Por consiguiente, las conductas fundadas en el capital económico reflejan prácticas contradictorias. Mientras que la descapitalización económica fomenta la capitalización cultural, la descapitalización cultural suele perpetuar cualquier condición de exclusión social. De allí que la descapitalización económica intenta legitimarse, al mismo tiempo, como una descapitalización cultural para subsistir, independientemente a las desigualdades sociales. Esta condición de estigmatización, recibe el nombre de criminalización.



### **3.2.3 CRIMINALIZACIÓN: CASTIGO Y ESTIGMA**

La criminalización es un mecanismo de estigmatización que señala al otro como delincuente. “El criminal aparece como un ser paradójico. Ha roto el pacto, con lo que se vuelve enemigo de la sociedad entera; pero participa en el castigo que se ejerce sobre él” (Foucault, 1999: 94), ya que despierta la angustia y el rechazo de la sociedad. El criminal no es aceptado como semejante, su pérdida total de valores sociales lo convierten en anormal y malvado.

A través de la criminalización, la naturaleza del estigmatizado es denegada, incluso, nulificada. “Constituida como una entidad negativa, definida únicamente por defecto, sus virtudes sólo pueden afirmarse en una doble negación, como vicio negado o superado, o como mal menor” (Bourdieu, 2000a: 41). Ante esta realidad, el estigmatizado siempre queda excluido; es aceptado en sociedad siempre y cuando admita su condición de inferioridad, un ejercicio de vigilancia permanente sobre su persona que llega al acoso y cuya experiencia vital se mantiene en las fronteras de lo normal, lo humano y lo social.

La identidad de aquel alumno que de todas formas es incurable, representa a alguien que se quiere ocultar, no sólo por el desagrado y la incomodidad que despierta, sino también por la amenaza de riesgo que supone su presencia. El castigo inaugura, así, el espacio simbólico en el que el desinterés y la desviación son ofrecidas como imagen del criminal tanto para sí mismo como para los demás.

La criminalidad y el castigo son elementos clave en el proceso de socialización. Socialización en la que el criminal queda en relativa desventaja ante la restringida movilidad social en la que se le ubica y la ignorancia con la que se le trata para tomar decisiones que conciernen a su propia trayectoria vital.

La figura del individuo a corregir es una propuesta en la genealogía del anormal, propuesta por Foucault, que ayuda en la comprensión de la criminalización. “Los procedimientos de domesticación del comportamiento y de las aptitudes inauguran el problema de quienes escapan a esta normatividad. La prohibición y el encierro constituyen medidas mediante las cuales se descalifica a un individuo como fórmula para corregir, mejorar, llevar al arrepentimiento y provocar la vuelta a los buenos sentimientos” (2001: 298-299).

Equivalentes al encierro y al aislamiento físico, la prohibición, la censura, la descalificación y la exclusión social son evidencias de una infracción encarnada en la identidad del criminal. Esto significa que el castigo no opera a nivel del hecho penoso, sino de la idea de negar y reprobar a alguien en el mismo nivel en que éste lo hace con la normatividad en su conjunto.

La criminalidad, por consiguiente, refleja un mecanismo para condenar socialmente al alumno estigmatizado. El calibre de la condena dependerá del castigo al que aluda su delito. De allí la urgencia social de gravar la identidad con un castigo que no pueda borrarse ni de la memoria del infractor ni de la sociedad. La mera presencia del alumno criminalizado debe reavivar el recuerdo de una infamia que insulta a cualquier miembro de la sociedad.

Por lo tanto, no es el alumno acusado quien genera el estigma, sino el poder de castigo dispuesto a activarse en cualquier momento, en cualquiera de los miembros que habitan en su mismo contexto. Son ellos quienes tienen la capacidad de hacerle recordar el precio de su injusticia mediante el castigo.

Para que el castigo produzca el efecto que se debe esperar de él, basta que el daño que causa exceda el beneficio que el culpable ha obtenido del crimen; lo que hace la pena en el corazón, no es la sensación en el cuerpo, sino la representación; lo que debe llevarse al máximo es la representación de la pena, no su realidad corporal y, precisar la idea de que cada delito va asociado a la idea de un castigo determinado con los inconvenientes precisos que de él resultan y comunicar la certidumbre de que nada pueda romperlo (Foucault, 1999: 100).

Al determinar una serie de supuestos que vinculan su identidad con la idea de un crimen, una desventaja y un mal para la sociedad, el castigo enmarca un símbolo de repudio social. No es sólo una imputación hecha en el alumno para evidenciarlo públicamente como criminal, sino también la responsabilidad que se le atribuye como culpable de la enmienda tomada en su contra.

Esta situación despierta un sentimiento de solidaridad social que se va tejiendo poco a poco en contra de quien es clasificado y tratado como enemigo común. Cada miembro de la sociedad se une en la proclama de evidenciar al infractor a través de un estatus indeseable.

La forma más fuerte de hacerle saber a esa persona que no entendió, es diciéndole: «¡te vas, porque todos los de aquí sabemos cómo eres y no necesitamos gente como tú!» Las personas que saben cómo es, también la empiezan a agredir, a ponerle imágenes y hacerle malos comentarios en *Face*. Te unes para hacerle entender a esa persona que no es bien recibida [mujer, 3° año, vespertino].

Entendido desde las prohibiciones que inauguran su trayectoria social, el criminal permanece en una especie de confinamiento simbólico. Aunque no existen muros físicos a su alrededor, sí hay restricciones, relaciones de hostilidad ante su presencia y un consentimiento general a tratarlo como peligroso por alguna de sus características.

El supuesto de cualquier desviación es posible en la identidad del criminal y con él, las sanciones y las medidas correctivas llegan a puntos tales que arraigan ofensas importantes para estos alumnos. “Como a mí me hace falta un poco de dinero, me discriminan por eso y también, por el lugar donde vivo. Por ejemplo, vivo en Iztapalapa, una de las delegaciones más peligrosas. Para ellos, es un chiste decirme: «como vienes de Iztapalapa nos vas a robar»” [hombre, 3° año, vespertino].

Cuando un atributo indeseable, se convierte en la identidad total del estigmatizado, su trayectoria personal y social se reduce a la idea de una amenaza y una prohibición. Ante el riesgo que esto significa, cualquier miembro de la sociedad se convierte en verdugo. El castigo, entonces, funciona como una imputación hecha sobre la base del anonimato y la impersonalidad. Quien castiga deja de tener un rostro particular y con ello, las acciones que realiza, también.

Con base en el ejercicio de representaciones sociales realizado por los alumnos encuestados, se advierte una escasa relación entre la violencia y los protagonistas y las consecuencias de la misma. Esto explica la propensión de los alumnos a comprender el acoso escolar como una forma de violencia en abstracto. Mientras que el castigo y el acusado tienen particularidades bien definidas y evidentes, no ocurre lo mismo con los verdugos ni con sus acciones. Esta situación, se presta a inconformidades tanto en la aplicación de la normatividad como en los castigos que de ella emanan.

Dichas indeterminaciones coadyuvan a modificar el significado del castigo: en lugar de resocializar a la persona en los valores morales del conjunto, se encamina a hacer del estigmatizado un cautivo de los intereses de una determinada jerarquía social. El castigo representa, entonces, un medio para ampliar el poder de unos en desmérito de otros. “Te burlas para sentir más poder. El sentirte tan superior como para lastimar a alguien te da seguridad y al mismo tiempo, pasas el rato, te diviertes” [mujer, 2º año, matutino].

A propósito de evitar el sentimiento de hostilidad de quienes detentan cierto poder, el acusado acepta el castigo público imputado. Sin embargo, con esta decisión refuerza en torno a sí mismo, un proceso de auto-estigmatización. Afirmar ser responsable de una identidad reprobable, implica consentir la marginación en la que se le coloca, su naturaleza ajena al sentido de comunidad y la negativa de defensa hacia la idea de que el castigo imputado es algo que él mismo generó.

“Las posiciones están desvalorizadas, porque sus posibilidades de acceso disminuyen al ser excluidas de los juegos de poder y de las perspectivas de ascenso. El orden de las experiencias anteriores, les han preparado para aceptar tales condiciones en forma de anticipación y les han hecho interiorizar la visión dominante” (Bourdieu, 2000a: 118). El desprecio sistemático a escala del alumno criminalizado es un reflejo de la naturalización de aquellas categorías sociales cuyo propósito está orientado en autoafirmar el estatus de unos y el descrédito de otros.

Desde esta perspectiva, el castigo no representa ningún mal para la comunidad; por el contrario, es un mecanismo que ayuda a visibilizar una aberración que parece ciega ante los ojos del estigmatizado y sus círculos de pertenencia; sin embargo, el castigo es una señal que le indica a la sociedad un riesgo latente y por lo tanto, funciona como

medida preventiva. La vigilancia y el enjuiciamiento social constante, ayudan a quien ha sido castigado a advertir las consecuencias de su falta.

Por esta razón, aun cuando el castigo puede ser violento e implicar un agravio para ciertos alumnos, adquiere mayor relevancia como indicativo para mantener el orden y la vigencia de ciertas reglas y patrones en la convivencia social. “Por ejemplo, estamos jugando y el castigo es una cachetada o un golpe; a veces estamos platicando y es de: «ay no inventes» y le das un zape. No deja de ser violencia, pero no es violencia que se catalogue como mala” [mujer, 3° año, vespertino].

Aunque el castigo puede ser estigmatizante para ciertos alumnos, es mayor su contenido benéfico para la sociedad. Por esta razón, es a través del castigo como se naturalizan ciertas prácticas de acoso escolar, especialmente cuando son ejercidas por alguien que posee cierta autoridad y cuando están orientadas, aunque sólo sea como supuesto, a mantener la vigencia de la normatividad social.

He sido más víctima de violencia, porque desde chiquita siempre han sucedido cosas en la casa de mis abuelos. Cuando íbamos en la primaria y sacábamos buenas calificaciones, mis hermanas y yo se las llevábamos a mi abuelo. Como éramos niñas, él no le daba importancia. Nosotras ya no queríamos ir, pero mi papá nos decía: «tienen que respetar a su abuelo. Si por él hubiera sido, no las hubiera dejado estudiar, sólo hubieran aprendido a cocinar. Entonces, denle las gracias a su abuelo por dejarlas estudiar y enséñenle sus calificaciones, para que vea que van bien» [mujer, 3° año, vespertino].

No obstante, quien castiga debe ser cuidadoso de evitar que sus acciones sean criminalizadas, porque en lugar de procurar el bienestar de la comunidad están motivadas por un sentido ególatra o porque evidencian una forma de enjuiciar por medios violentos que vulneran los límites pactados en sociedad.

El suplicio público representa un ejemplo en este sentido. Durante la Edad Media y la Época Feudal, “el suplicio formó parte de un ritual sobre el cuerpo del condenado a través de unos signos que no debían borrarse de la memoria de los hombres, en cierto modo como el triunfo de la justicia. [...] La manifestación ritual del poder de castigar constituía un espectáculo horrible a las miradas que podríamos llamar la comunicación en lo atroz” (Foucault, 2001: 85). A pesar del escarnio que recibía el cuerpo a través de diversos métodos de tortura, había una aprobación social de resarcir la justicia por esos medios.

Aunque en la actualidad siguen existiendo manifestaciones del suplicio corporal, en el que determinados “grupos [de narcotraficantes, militares y policías] utilizan el cuerpo del otro como superficie de inscripción y exposición pública, como dispositivo de producción de iconografías del miedo” (Torres, 2013: 160). Dichas manifestaciones no sólo causan terror como antaño, también quienes fungen como productores de dichas atrocidades son clasificados en tanto anormales.

Esto significa que aun cuando lo atroz sigue comunicando miedo, la atrocidad ya no es aceptada como un recurso normativo para resarcir la justicia, por lo menos a nivel público, en lugar de ello el uso de la violencia criminaliza, siempre sale de los convenios instaurados por determinados grupos sociales.

En este sentido, las técnicas de castigo se han vuelto más simbólicas. Al igual que las asimetrías emocionales y la exclusión, el discurso representa otro ámbito por el que es posible criminalizar. “El hombre usa el discurso para comprender y transmitir la realidad. El discurso es una estructura formal, una organización lógica de signos que tienen una significación precisa” (González, 1999: 7).

El discurso que criminaliza tiene la particularidad de lograr el etiquetamiento marginal de ciertos alumnos a través de un contenido que, de manera implícita, genera, legitima y encubre la violencia. El eufemismo, los entredichos y las indirectas son aspectos importantes en la construcción de una realidad que, en apariencia, no es violenta. Sin embargo, cuando esta realidad es interpretada desde las intenciones del emisor y las consecuencias de ésta para el receptor, el contenido de este tipo de mensajes resulta ofensivo, estigmatizante y degradante.

La forma más común de hacer *bullying* es usando «indirectas» hirientes hacia la persona que te cae mal, pues ya sabes que esa persona te va a escuchar y va procesar lo que le dijiste. Con las «indirectas», de alguna, forma te tapas por si llega a haber algo mayor. Puedes decir: «yo no te lo dije, nunca te insulte directamente», aunque sepas de antemano que fue con toda la intención [mujer, 3° año, vespertino].

Desde las intenciones del emisor, la referencia al otro se realiza mediante una negación total de su identidad o una cosificación parcial de la misma. Mediante burlas, apodos, bromas y groserías se le impone una existencia desacreditada. De este modo, “los procesos de comprensión y nombramiento limitan su «naturaleza real» [a una estigmatizada] y ésta no desaparece, pues queda sujeta a los poderes de quien realiza ese doble acto de nominación y comprensión. [...] Las palabras se convierten en categorías descriptivas capaces de someter cualquier cosa dentro de sus límites” (León, 2005: 71).

Así, el ridículo funciona en el ámbito de un metalenguaje que estigmatiza. “Las diversas formas de dominio, implican metalenguajes específicos. Los metalenguajes al ser planteados como elementos de sentido, delimitan una identidad y la definen, y al mismo tiempo ayudan a ejercer el poder sobre ciertos sectores de la sociedad” (Brower, 2009: 15).



Al respecto, el ridículo opera como un modo discursivo implícito de estigmatización del otro en un doble sentido; por un lado, llama la atención por su comicidad, por el otro, evidencia un error, una degradación de valores, una violencia encubierta.

El significado de su contenido está abierto, ya que equivale a varios juicios. Uno de los juicios es ofrecido abiertamente y el otro de manera oculta. [...] La interpretación se convierte en una aclaración del sentido, no se la explica, pero el dicho mismo la contiene. Sólo la da a entender. Es una expresión que lleva a distintas cosas, pero específicamente alude a una de ellas (Plessner, 2007: 113).

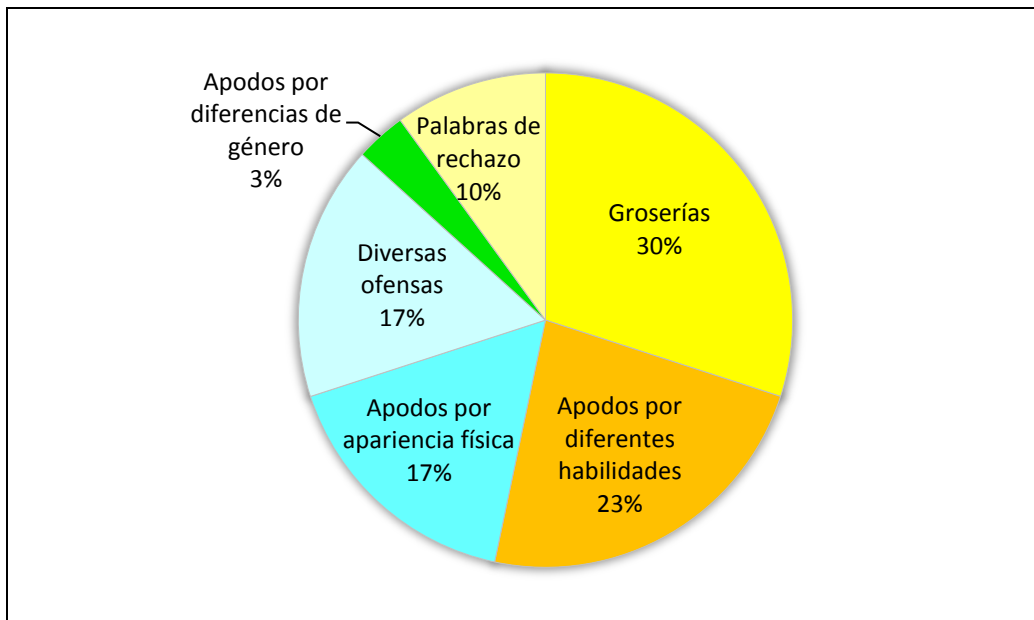
El significado implícito del ridículo es aquel que deriva en un modo de violentar. Esa agresión no es explícita, pues tiene que ser entendida de manera indirecta y metafórica por la víctima. Se alude a la agresión cuando la persona ridiculizada es comparada con un objeto o una idea degradada, pero se evita una explicación compleja para detallar dicha relación. Por lo tanto, la alusión radica en la intuición, en la capacidad de asimilar algo sólo por las experiencias compartidas ante el hecho.

“Uno se da cuenta de las intenciones del otro, aunque sean «indirectas». Las indirectas funcionan, por eso todos las ocupamos. Muchos alumnos no usan las «directas», a menos que se lleven muy bien con esa persona o que de plano les valga [ser etiquetados como violentos]” [mujer, 3° año, vespertino].

Por su parte, el significado explícito radica en el contenido gracioso del ridículo. La comicidad es superficial e ingenua, pareciera que no dice nada, que sólo entretiene, pero simultánea a ella emerge la agresión. “Prefieres las burlas, por no verte tan agresivo. Lo que más importa es cómo te vean las demás personas” [mujer, 3° año, vespertino].

Al respecto, los alumnos consideran a las groserías, 30%, y a los apodos por diferentes habilidades 23% y por la apariencia física, 17%, como las principales formas discursivas para estigmatizar a alguien [Cuadro 36: Discurso y Estigmatización en el Acoso Escolar].

**CUADRO 36:  
DISCURSO Y ESTIGMATIZACIÓN EN EL ACOSO ESCOLAR**



Si bien es cierto que el mensaje explícito que caracteriza al ridículo en sí mismo no es despreciativo, su alusión a una representación devaluada sí es una manifestación violenta, ya que la persona es comparada con un objeto o una idea desprestigiada de sí misma. Tal comparación, además de abarcar las condiciones objetivas del problema en cuestión, al personificarse en la mentalidad, la corporalidad y la pertenencia social del estigmatizado, ridiculizan su condición de manera intersubjetiva.

La mirada humillante de los otros ubica al alumno en una cuestión diferente y al mismo tiempo, desprestigiada. Conjuntamente a la intención de descrédito del emisor, el ridículo se caracteriza así, por la forma con la que se recibido por la víctima. “La intención es lastimarte, pero de ti depende cómo interpretas lo que te dicen. Cuando no te tomas las cosas en serio y le das un nuevo sentido a lo que dicen, entonces, ya no tiene nada de malo. Aceptas las cosas y ellos ven que no te lastiman, no te hacen sentir mal. Automáticamente se pierde el encanto y de algún modo, dejan de violentarte” [hombre, 3° año, vespertino].

Entonces, para evadir el sentido violento del ridículo, se requiere, nuevamente, redundar en el significado directo y real de la palabra. De este modo, el discurso deja de operar en el ámbito de la representación, de lo no dicho y con ello, de las intenciones comunicativas del agresor, para funcionar desde el ámbito objetual de la realidad, la cualidad explícita del mensaje y las intenciones del receptor.

Nací con una discapacidad y no tengo una parte de la oreja. Por eso, me decían lechuga por la lechuga orejona. Para que no me afectaran sus apodos, pensaba: «realmente ¿qué es una lechuga? [Una planta]. No tiene nada que ver conmigo». Entonces, lechuga no es un apodo feo. Ya no me molestaba que me dijeran así. Después de un rato se les olvidó y lo dejaron de hacer. Me dejaron de decir lechuga y me empezaron a decir: «ahí viene el rolas», porque me gusta la música [hombre, 3° año, vespertino].

En este contexto, el ridículo encarna un mecanismo de estigmatización en el que la violencia y el castigo se encubren bajo el manto del entretenimiento. De esta manera, el agresor y el espectador evitan la criminalización a la que da lugar este tipo de convivencia. A través del ridículo se estigmatiza y excluye, pero de un modo tan sutil que muchas de las veces pasa desapercibido, ayudando a naturalizar el ridículo no como una manifestación del acoso escolar, sino como una práctica más de la convivencia rutinaria.

### **3.3 LA RIDICULIZACIÓN: DIVERSIÓN, PASATIEMPO Y ESTIGMATIZACIÓN**

La libertad y la autoafirmación del sí mismo en la moral colectiva son criterios fundamentales para el auge de la alegría. Sin embargo, cuando un alumno se convierte en un instrumento de diversión para los demás, su valor como ser humano resulta degradado, por lo que se produce en él una distorsión de la alegría conocida como ridículo.

El ridículo hace de la risa un medio para devaluar a un grado inferior la identidad del otro. Se trata de posicionarlo en una escala de valores infrahumanos —al nivel de un animal o un objeto— o en su defecto, ubicarlo en un dominio exento de cualquier valor. La risa, entonces, refleja un síntoma peyorativo en la definición del otro.

[En el ridículo] la risa se revela como un juicio de valor negativo. Cuando reímos de una persona que no es risible, buscamos degradar su valor. La risa no provocada por una degradación de valores, busca crearlos. Esta risa estimula, a los ojos de otros, una degradación del valor intelectual, moral o estético de una persona o de su obra. [...] El ridículo no mata físicamente, pero puede matar moralmente (Stern, 1950: 51).

El supuesto en el que se origina y legitima el ridículo, implica quedar excluido del sistema de valores sociales por no estar a la altura de los mismos. Esto significa que la identidad total del ridiculizado es minimizada a aquellos objetos, ideas y aspectos de la realidad que poseen un valor mínimo.

Entre menor es el valor de las cosas con las que un alumno es comparado, mayor es el efecto cómico que éste causa entre los demás y, por consiguiente, mayor la exclusión y el aislamiento emocional en el que se ubica. “Esos chicos ofendían a una niña que

era gordita. Les parecía divertido agredirla, incluso, se les hizo costumbre. Un día vino de morado y le empezaron a decir *Barnie*” [mujer, 3° año, vespertino].

Como se mencionó en otros apartados, la inmadurez y la fealdad son fuertemente estigmatizantes, pues reducen la identidad de un alumno a aspectos con un escaso o nulo reconocimiento social. Al objetivar estas características en un personaje, *Barnie*, y al comparar a la alumna con el mismo, su identidad se cosifica, pierde su valor humano y por consiguiente, la empatía y la cercanía social que se le debe a un semejante. Por lo tanto, no sólo las risas, sino también la personificación del alumno en objetos exentos de reconocimiento derivan en su ridiculización.

Al respecto, es importante mencionar que lo grotesco, lo exagerado, lo feo y lo erróneo por sí mismas no son características que conlleven a la estigmatización. Es su representación como fisura moral, normativa y afectiva, lo que las aleja de su fundamento humano y por ende, las hace ridiculizables. En esta representación, la idea del otro se construye de modo marginal, ayudando a diferenciar lo humano de lo instrumental, lo social de lo instintivo y lo familiar de lo extraño.

Por esta razón, al tiempo que la ridiculización incorpora una vulnerabilidad personal en el cuerpo del estigmatizado, encarna una vulnerabilidad social que supera la propia individualidad. Lo vulnerable pone en relieve el estado de diferenciación y anormalidad de un alumno en relación con la sociedad. Esto significa que la risa, además de hacer patente una desviación, implica un intento de regresar a un estado de conformismo a quien ha intentado revelarse en contra de la homogeneidad de los pensamientos y las prácticas sociales.

Lo ridículo, en esta lógica, supone una ruptura del sentido común y del orden institucionalizado, una contradicción a las restricciones normativas de la sociedad. En este escenario la risa es una respuesta frente a la ansiedad social que producen quienes son percibidos como extraños y diferentes. Dicha ansiedad, explica el politólogo romano Carlo Mongardini, se origina en la idea de que:

Las épocas de anarquía que se siguen y se justifican entre sí, suelen dar lugar a episodios de violencia. Cuando una cultura y sus instituciones han perdido la representación y el dominio de la realidad, todo se hace inseguro. Resurge el miedo y se difunde la violencia. Disminuidas las certidumbres colectivas, el imaginario social difunde y multiplica los miedos. Semejante ambigüedad es fruto del miedo recíproco, una situación en la que nadie se fía de nadie y en la que la desconfianza mutua crece sin cesar (2007: 63).

Si bien, el flujo normal de las cosas resuelve con cierto cobijo el conformismo social de sus partidarios, también es cierto que resulta en la imposición de determinadas exigencias para mantener la seguridad de los mismos. “Llevarse con burlas es una moda. Como todos lo hacen, uno también lo empiezan a hacer. Esto ocurre, porque si eres diferente los demás te van a rechazar y nadie quiere ser rechazado” [hombre, 2º año, vespertino].

Instaurado en el seguimiento social de lo «nuevo», el ridículo en relación con “la moda implica una especie de banalización. Dentro de la lógica de lo novedoso, no se admite la negación crítica. La moda suele ser una perpetuación de sí misma o una pretendida ignorancia que no nos exime de la obligación de adaptarnos de algún modo a ella en la vida diaria” (Ávila y Alés, 2006: 36).

Al imponer una moda, el ridículo banaliza lo que hay de violento en él; mientras tanto a través de dicha generalidad, aísla cualquier síntoma de rebeldía en relación con las certidumbres colectivas. “Es más divertido llevarse pesado. No te aburres tanto.

Cuando te llevas con respeto es más difícil bromear o molestar a alguien. A nosotros nos agrada que se molesten los demás, especialmente cuando hacemos una broma o algo así” [hombre, 3° año, vespertino]. La moda, por consiguiente, ayuda a la naturalización del ridículo y al encubrimiento de la violencia.

La idea del ridículo como moda, también implica que los deberes exigidos por la situación están regidos por la inercia histórica y cultural de una comunidad. De algún modo, dichas estructuras sociales repercuten en los comportamientos y las actitudes personales, convirtiéndose en material de las conversaciones que aun cuando parecen lúdicas, derivan en la estigmatización de los alumnos ridiculizados.

Así lo expresa una alumna al referirse a los alumnos con rasgos indígenas. “La gente no quiere parecerse a ellos, porque han sufrido mucho. Sólo porque son diferentes, la gente no es tolerante, no sabe respetarlos y se aprovechan de ellos de manera injusta. No queremos vernos como ellos ni queremos aceptar que también somos indígenas. Además de su apariencia física, nos dejamos guiar por los prejuicios” [mujer, 2° año, matutino].

Aunque el ridículo señala una diferenciación estigmatizante, por sí mismo no la genera. El ridículo es sólo un mecanismo situacional forjado en la convivencia y el pasatiempo que hace patente una exclusión permanente, cuyo origen es histórico y estructural. Las desigualdades sociales forjadas en los aparatos económicos, políticos, ideológicos y culturales son fuente constante del ridículo, pues ayudan a sintetizar lo general y representativo de la otredad a través de estereotipos.

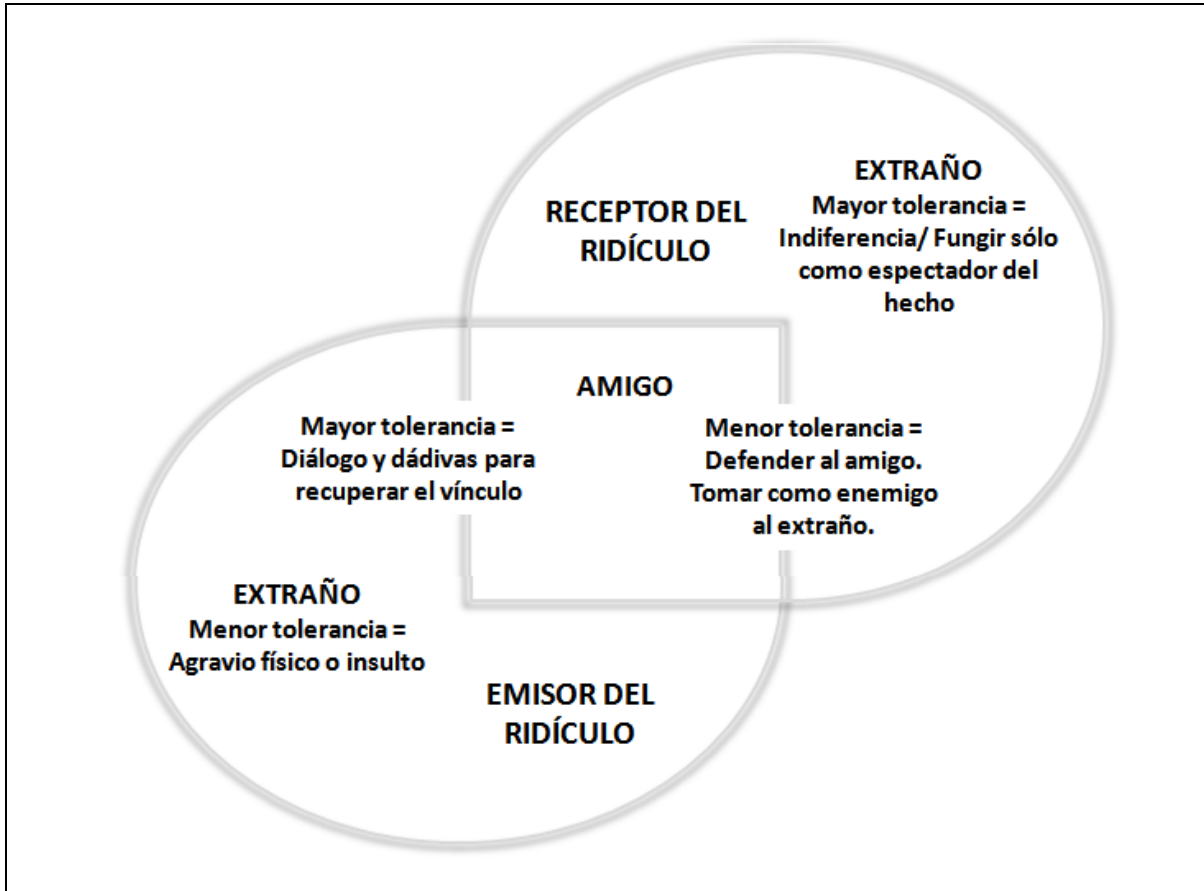
“Empezaron por decirme niña del campo. Me di cuenta por una publicación de *Face*. Pusieron la foto de una indígena y me etiquetaron. Me molesté, los bloqueé a todos y eliminé la foto. Quité todo, para que nadie lo viera” [mujer, 3° año, vespertino]. Por lo tanto, los estereotipos son utilizados con frecuencia para estigmatizar a algunos alumnos, ya que ahorran los gastos de energía psíquica que involucra el conocimiento detallado del otro y con ello, el trato formal que de esto deriva.

Al respecto, en la representación social de los alumnos en torno al ridículo tiene más fuerza el contenido lúdico y su relación como fuente de moda y placer, que las agresiones y las desigualdades sociales fomentadas por los mismos. “Si todos nos tuviéramos respeto, tendríamos que buscar la diversión en otras cosas. En cambio, con las groserías, simplemente hablando nos podemos divertir. Todo lo tomamos a chiste: desde las reacciones en su cara, hasta la forma en que tome las bromas. Tal vez se enoja y eso también es divertido, aunque para él no tanto” [hombre, 3° año, vespertino].

En este mismo contexto, los alumnos evidencian diferencias en la comprensión del ridículo, dependiendo de la fuente que lo origina [Cuadro 37: La Lógica de Ridiculización en el Emisor y el Receptor]. Existe mayor tolerancia y empatía hacia el trato ridiculizante que se da entre quienes son sus amigos, mientras que la ridiculización entre quienes se consideran extraños, genera relaciones con un alto grado de hostilidad. “Si tu amigo te dice groserías, no lo tomas en serio. Si es una persona con la que no te llevas y llega a insultarte, le pones un alto. Cuando es tu amigo, aceptas cierto tipo de agresiones. Sin *bullying* no hay amistad” [hombre, 3° año, vespertino].



**CUADRO 37:  
LA LÓGICA DE LA RIDICULIZACIÓN EN EL EMISOR Y EL RECEPTOR**

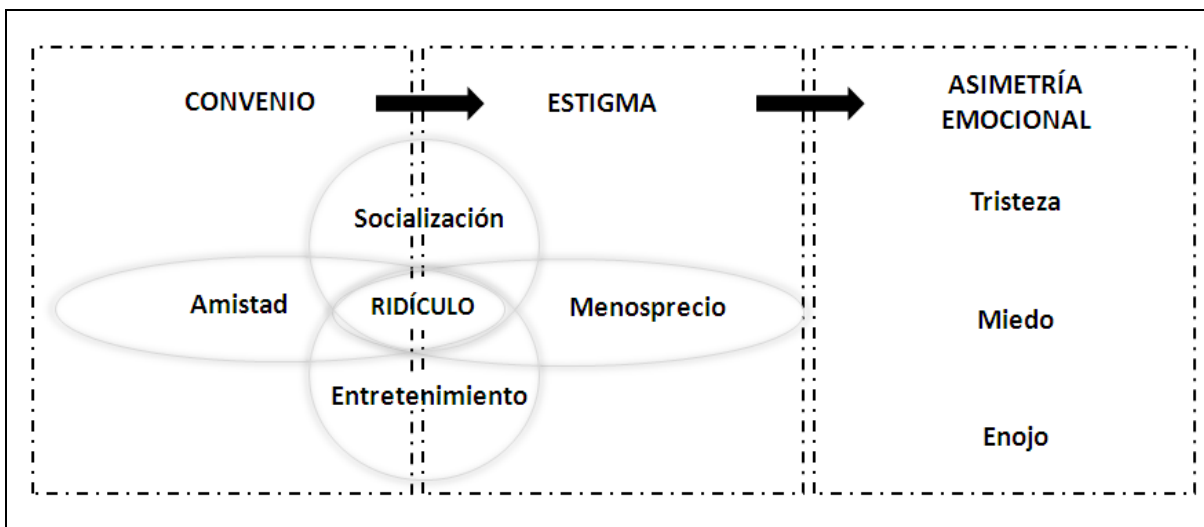


En este mismo sentido, el diálogo, los apapachos y las dádivas son frecuentes como medios de negociación en las situaciones ridiculizantes dadas entre amigos. Sin embargo, cuando surge el ridículo entre extraños, la agresión es el único medio para enfrentar la problemática. “Si me insulta alguien a quien conozco o con quien me he llevado por algún momento bien, existe la confianza de platicarlo. Si es alguien que me insulta por comentarios de amigos, rumores o fotos en Ask, no me interesa dialogar, es una persona que me da igual. Si me insulta, va al doble” [mujer, 3º año, vespertino].

Por consiguiente, las burlas que se dan entre amigos tienen como precedente una relación de simpatía y cariño que se ha llegado a formalizar con el tiempo, generando compromisos entre quienes protagonizan dicho vínculo. Para ellos no existen las burlas en un sentido peyorativo, ya que “el amor no se vincula al conjunto de valores sino sobre todo al bienestar de las personas en cuestión. Cuando se ama a alguien se aprecia su felicidad de manera positiva y se valora su desdicha de manera negativa. La felicidad de la persona amada hace la felicidad del amante, y su desdicha hace su pena” (Stern, 1950: 168).

El amigo, por lo tanto, no es el objeto instrumental de una burla, tampoco es aquel a quien hay que señalar para evidenciar una degradación de valores que deriva en la marginación de éste. “El *bullying* bueno sólo es para pasar el rato. Todos estamos consientes de que no es con el afán de hacerlo sentir mal. Digamos que no es un *bullying* que te llegue a afectar a largo plazo, porque sabes que es entre amigos” [mujer, 3° año, vespertino] [Cuadro 38: Estigma y Ridiculización].

**CUADRO 38:  
ESTIGMA Y RIDICULIZACIÓN**



El *ridículo amistoso* es testimonio de que existe un engrane afectivo entre quienes así conviven. Con la propia amistad, aunque de modo implícito, se firma un convenio en el que la persona y no la sociedad, configura el centro de la experiencia compartida. La permanencia del vínculo amistoso no está fundada en la prolongación del ámbito normativo y moral, sino más bien en los nodos afectivos que en su relación, retroalimentan los amigos.

El *ridículo amistoso* no implica el enjuiciamiento ante la rebeldía expresada en contra de la normatividad social. La amistad no se rige por este tipo de ordenamientos institucionales; por el contrario, los amigos imponen un orden distinto al estipulado por las reglas sociales, regido por el propio flujo de su relación. El relajo expresa, así, una evidencia de este tipo convenios.

“El relajo aparece como una forma de liberación. Es un acto en el que las normas y los valores sociales se ven súbitamente despojados de su eficacia. [...] La risa revela que la norma no tiene una existencia ontológica sino que deviene de la producción humana y, como resultado de la praxis social, es susceptible de cambiar” (Radetich, 2005: 60).

“Agredir por pasar el rato es agredir para tener algo que hacer. Se agarran a alguien para jugar con él y molestarlo. En vez de hacer algo que sea productivo, sólo dicen: «para qué leer, mejor molesto a éste». Molestar siempre es más fácil, menos aburrido que hacer algo constructivo” [mujer, 1º año, matutino].

El placer debe ser la recompensa a un arduo trabajo para ser compartido y fructífero, de lo contrario, “el placer por el mero placer devora para poder realizarse. Como para la finalidad del deseo todo es objeto, cada sujeto susceptible de despertar placer es un objeto más” (Gurméndez, 1987: 17). La búsqueda del placer en la ridiculización del

otro, es una manifestación del placer por el placer que pone en riesgo no sólo la calidad de vida del ridiculizado, sino también el lazo amistoso entre quienes fungen como agresores.

En este sentido, el pasatiempo crea nuevas reglas que, algunas veces, rompen con lo instaurado por las normas institucionales. En esta sentido, cabe la idea de utilizar a algunos alumnos como objetos ridiculizantes para crear placer en el resto de la comunidad o, en su defecto, para encubrir características que pueden llevar al ridículo de quienes gozan de más poder. Mantener la normatividad social es sólo un pretexto para usar el ridículo como un mecanismo para reordenar las relaciones sociales y legitimar las jerarquías vigentes.

### **3.3.1 EL RIDÍCULO Y LA FIGURA DEL ESPECTADOR**

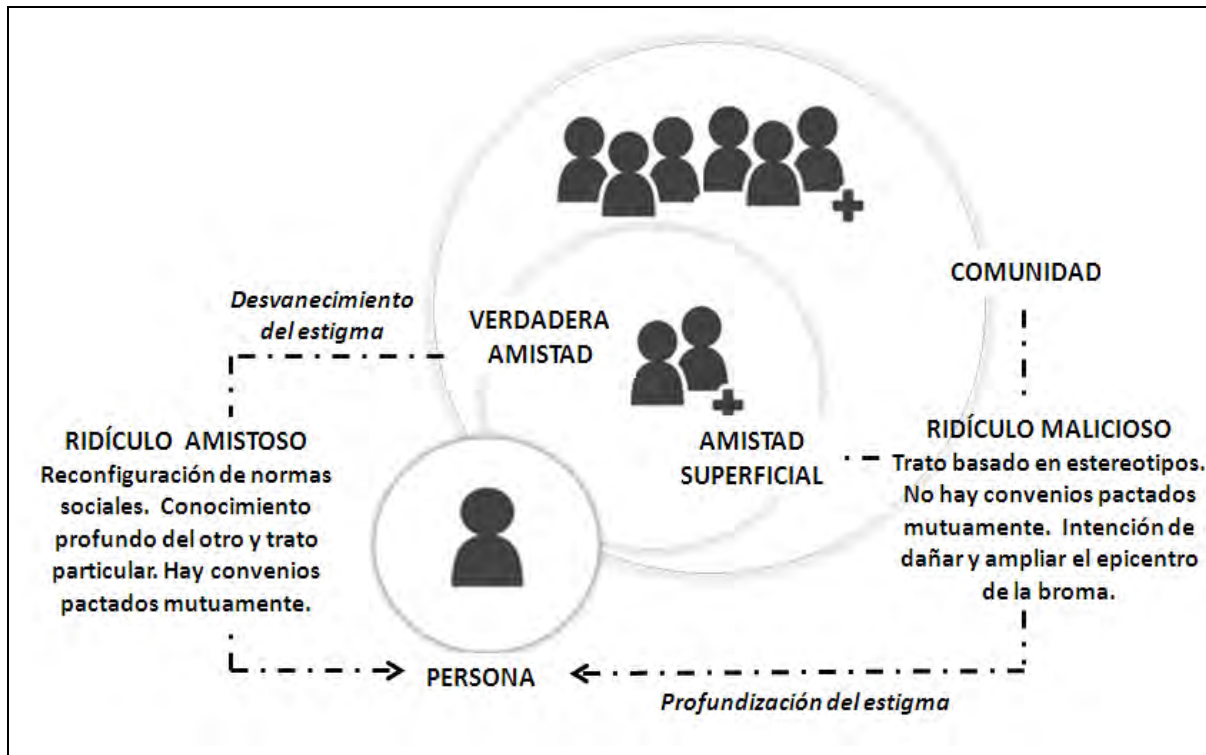
En el ámbito del relajo, el juego y el tiempo libre, el placer por el placer es un hilo conductor en las interacciones entre alumnos que de algún modo empobrece los vínculos afectivos entre los mismos. “Ese placer surge porque no estás en la situación del que sufre. Posiblemente alguna vez pudiste estar, pero ya no. Lo que haces, lo haces para no recordar o porque no quieres estar en esa situación en la que te humillan. El placer sería ver que en este momento yo soy superior a ti” [hombre, 3° año, vespertino].

“La nocividad del placer consiste en debilitar la voluntad, perder la razón crítica y la conciencia de los fines últimos del hombre. Este placer crea una satisfacción inactiva, un ocio infecundo que paraliza el progreso de la humanidad” (Gurméndez, 1987: 45). En este contexto surge el *ridículo malicioso*, una forma de degradar al otro para

empoderarse a sí mismo. “El agresor se impone como autoridad de forma burlona con apodosos chistosos. A nosotros nos da risa, mientras el otro se siente mal” [hombre, 1º año, matutino].

Por lo tanto, quienes se unen en el *ridículo malicioso* no buscan el bienestar del otro. La alegría no es compartida entre todos los miembros de la comunidad, pues el regocijo de unos —agresores y espectadores— radica en el malestar de la víctima. “Se valora su felicidad [la de la víctima] de manera negativa, en tanto que ella misma la valora de manera positiva. La felicidad de la persona detestada es la desdicha de la persona que detesta” (Stern, 1950: 168). [Cuadro 39: Aspectos Constitutivos de la Ridiculización Maliciosa].

**CUADRO 39:  
ASPECTOS CONSTITUTIVOS DE LA RIDICULIZACIÓN MALICIOSA**



Una de las principales características de la *ridiculización maliciosa* es que el emisor tiene la intención explícita de querer dañar a quien recibe sus burlas. “Es violencia cuando agredes con toda la intención de hacer sentir mal a una persona. [...] Ya tienes algún problema con ella. Le traes rencor y quieres sacarte la espinita. Este tipo de violencia, le genera al agresor cierta satisfacción” [mujer, 3° año, vespertino].

En este sentido, la *ridiculización maliciosa* es clara, no por el discurso que utiliza — basado en bromas, burlas, chistes, apodos e indirectas—, sino porque va dirigida a un alumno o a un grupo en particular como consecuencia de una ofensa o conflicto anterior. Aunque las víctimas evidencian que no siempre conocen las causas de la violencia que sufren, el resto de la comunidad justifica, en este orden, el acoso que ellas viven. El juego, por consiguiente, encubre una disputa en la que una de las partes no está dispuesta a perder la jerarquía de valores que ostenta.

Ello implica que la *ridiculización maliciosa* no es situacional, no se origina sólo para pasar el rato con los amigos. No es algo pasajero que se borra con la ridiculización de alguien más o que pierde su significado con la presencia de otras diversiones. La *ridiculización maliciosa*, al engendrarse en el rencor, persiste a través del tiempo. “Cuando te burlas del diario y continúas con esa intención hasta fastidiarlo, hasta hacerlo sentir menos que los demás ya es violencia” [hombre, 1° año, matutino].

El *ridículo malicioso* se convierte, por consiguiente, en un ritual de la convivencia rutinaria, un rol y un estatus permanente en la identidad del ridiculizado que organiza la trayectoria vital en su conjunto. El epicentro del ridículo se va ampliando de voz en voz, “los comentarios que se dicen de una persona que no hace nada frente a las actitudes groseras de los demás son: «lo moqué y no me hizo nada, entonces vamos a seguir molestándolo»” [hombre, 3° año, vespertino].

El mismo contenido de la situación ridiculizante ayuda ampliar su efecto nocivo. “Ya no le molesta un apodo, entonces hay que molestarlo con otra cosa. Ahora, hay que decirle algo de su mamá o de su papá” [hombre, 3° año, vespertino]. De este modo, la intencionalidad del ridículo no busca desprestigiar sólo al alumno estigmatizado, sino también a quienes constituyen sus vínculos más cercanos. Al desplomar sus redes sociales, se desmorona otro de los recursos de la víctima para superar su condición.

“Se utilizan cosas personales para hacer las bromas o decirles algo muy personal a sus papás o a alguien con más autoridad sobre él. Las cosas no se quedan entre amigos, para que tenga consecuencias más graves como que lo regañen o algo así”. Además, “cuando el *bullyig* se vuelve más grande, se llega al punto en que se empieza a hacer *bullying* cibernético para llegar a espantarla” [mujer, 3° año, vespertino]. . El *bullying* cibernético es utilizado por los alumnos como un recurso para ampliar las formas de acoso escolar, haciéndolas más nocivas; como una fase posterior al acoso cara a cara.

Ahora bien, existe un común denominador en el que los alumnos concuerdan en comprender los límites entre una broma en juego y otra violenta. “Estos acuerdos todos los conocen. Es algo más o menos universal. Muchos tienen un nivel muy parecido de aguantar las bromas, tienen el mismo calibre. Con base en eso, se trata de ver cómo llegarle a los demás” [hombre, 3° año, vespertino].

Es un hecho que existe claridad en el emisor del ridículo sobre sus intenciones, pero éstas no siempre son las mismas para el receptor. El problema del ridículo malicioso radica en que la mayoría de los acuerdos son implícitos, no se enuncian de manera directa entre los protagonistas inmersos en la relación. De allí que exista un alto nivel de ambigüedad y descontento al momento de interpretar el contenido de una broma como mera diversión o como agresión.

“La mayoría de las veces sí mides las consecuencias. Otras veces influyen cosas que no tienen que ver contigo como el estado de ánimo de esa persona. Tampoco mides cuando algo salió mal al hacer una broma y entonces, resultó ser más pesada de lo que se tenía planeado” [hombre, 3° año, vespertino]. En ocasiones, “te puedes pasar de fuerza y llegar a causarle algún problema o lastimarlo. Pero como estás pasando el tiempo, todos se ríen y no miden las consecuencias” [hombre, 1° año, matutino].

En las situaciones en las que el acuerdo es explícito, frontal y directo entre el emisor y receptor, los resultados no son mejores. En estos casos, existe una naturalización de la violencia en la que, cada vez, en mayor medida, se aceptan prácticas más riesgosas no sólo en el ámbito emocional y social, sino también en el físico.

“Entre amigos juegas *hacky*, pero a veces se exceden de fuerza y lastiman al otro” [hombre, 1° año, matutino]. “Cuando me pasó, no me molestó, porque seguía en el entendido que era un juego. Al que se le caía tres veces la pelotita, le tocaban cinco segundos de madrazos. Yo no fui el único, pasaron varios. El que quiere jugar, juega y el que no, pues no juega y ya” [hombre, 3° año, vespertino].

Parte del convenio instaurado por el *ridículo malicioso*, fundamenta su comicidad en la negación de un conjunto de reglas y en la imposición de otro. Esto significa que “quien ríe se relaciona con otros rientes de manera distinta que con quienes presencian la misma situación y no ríen. En la relación con los otros rientes hay complicidad, en la relación con los no rientes hay exclusión” (Radetich, 2005: 62).


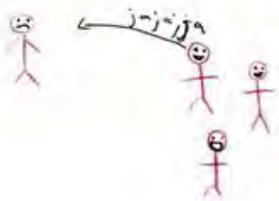
A su vez, quienes comparten la risa son solidarios con la desarticulación de una normatividad que implica el sometimiento de sí mismos en un sistema más estructural. Como se ha venido explicando, en ocasiones las condiciones de



convivencia en un grupo son diferentes a las impuestas socialmente, razón por la que a través del relajo y el pasatiempo, se crean fisuras a ese sistema por las que es posible generar oportunidades en su beneficio.

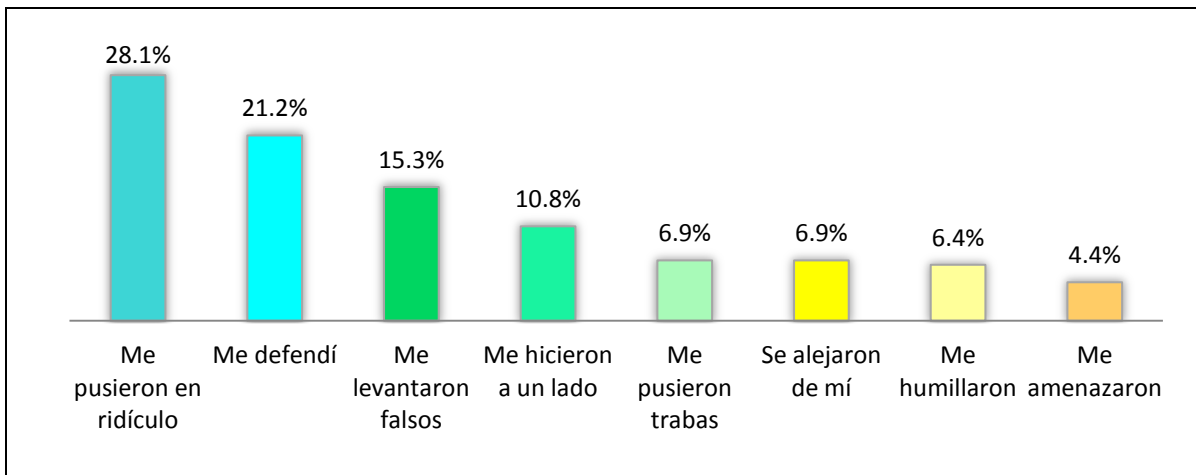
Este contexto de creciente incertidumbre y tensión social es aprovechado por el *agresor-simpático* para sacar ventaja e imponer su voluntad. A través de la ridiculización obtiene una energía emocional que le provee la solidaridad de los otros y su postulación en los mejores niveles de la jerarquía social. “Una persona que hace *bullying* tiende a ser graciosa, por eso se le facilita burlar a los demás; es gente que tiene cierto poder de liderazgo” [mujer, 3° año, vespertino]. Por su parte, el ridiculizado —como valor degradado de la simpatía— queda representado en el *agresor-indefenso* y la *víctima* [Cuadro 40: Convivencia y Ridiculización Maliciosa].

#### CUADRO 40: CONVIVENCIA Y RIDICULIZACIÓN MALICIOSA

 <p>En la siguiente hoja. Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.</p> <p>“Tu mamá no te ama. Eres un tonto. Me acosté con tu novia” [mujer, 2° año, matutino].</p>	 <p>En la siguiente hoja. Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.</p> <p>“Jajajaja” [mujer, 2° año, matutino].</p>
--	---

Al respecto, el 34% de los alumnos encuestados aceptan haber agredido a otro compañero por diversión, y el 26.8% por defenderse. Por su parte, el 28.1% de las víctimas afirman haber sido ridiculizadas, mientras que el 21.2% dicen haber sido agredidas por defenderse de una agresión anterior [Cuadro 41: Razones por las Cuales has sido Víctima de Agresión].

**CUADRO 41:  
RAZONES POR LAS CUALES HAS SIDO VÍCTIMA DE AGRESIÓN**



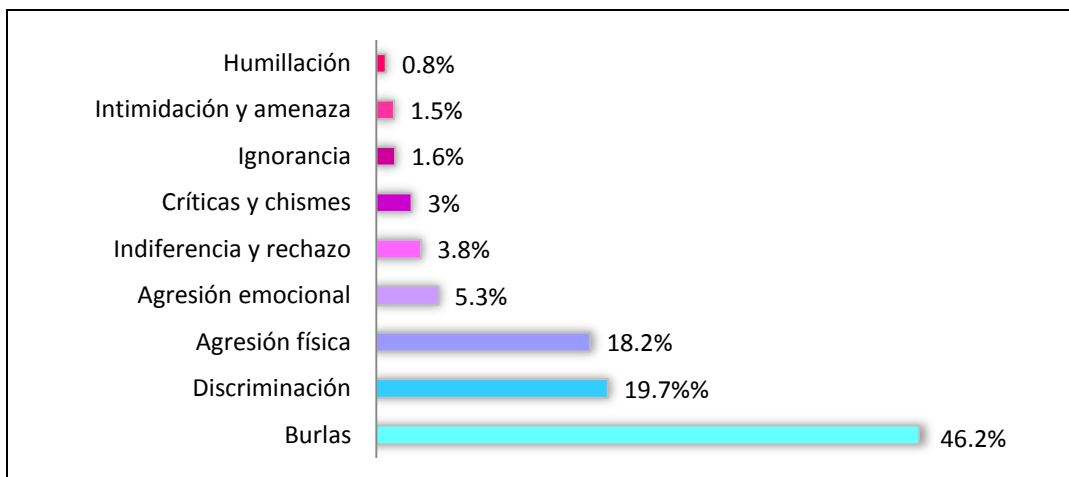
Tanto para el agresor como para la víctima, la diversión y la protección implican cabos cruciales en la comprensión de la ridiculización. No obstante, la principal diferencia entre uno y otro radica en que: para el agresor, la diversión, además de fungir como motivación para agredir, es un aspecto que justifica y legitima dicha práctica; para la víctima, por su parte, defenderse de una situación con la cual está inconforme, representa la principal causa de la violencia a la que expuesta.

Como se mencionó anteriormente, las interacciones están pautadas por experiencias emocionales que crean realidades compartidas y robustecen a los alumnos de un sentimiento de pertenencia, apoyo y protección social. Los episodios de diversión y

socialización que trae consigo el ridículo, generan consonancia emocional entre los alumnos de la comunidad; además de llenarlos de motivación, “es una energía infusa de moralidad, para que sus actos parezcan de la máxima importancia y valor. La participación grupal en la interacción infunde en sus miembros una fuerza emocional que los transforma en seguidores entusiastas” (Collins, 2009: 61).

Independientemente de que algunas burlas conlleven a la *ridiculización maliciosa*, la energía emocional que colma al grupo será suficiente para justificar y legitimar dichas prácticas como formas de entretenimiento. Sin embargo, las burlas son identificadas por la comunidad como una forma de violencia. Al respecto, los alumnos encuestados consideran como prácticas más frecuentes de acoso escolar a las burlas, 46.2%, la discriminación, 19.7%, y las agresiones físicas, 18.2% [Cuadro 42: Prácticas de Acoso Escolar más Frecuentes].

**CUADRO 42:  
PRÁCTICAS DE ACOSO ESCOLAR MÁS FRECUENTES**



Por esta razón, los alumnos burlados que denuncian la violencia a la que son expuestos, al romper con los patrones de diversión y energía emocional del grupo,

serán estigmatizados y excluidos. Para ellos, quedarán bajas dosis de energía emocional y la ausencia de solidaridad. “La energía emocional baja hace que uno se sienta que no está en armonía con el grupo, no se identifica con sus símbolos ni con sus metas, se siente ajeno a ellos y siente que el grupo lo deprime y lo consume. Ya no le atrae y ahora quiere evitarlo” (Collins, 2009: 149).

Pese a que la *ridiculización maliciosa* constituye una expresión de violencia, también es percibida como un insumo de socialización y diversión. Por lo tanto, defenderse de una situación que en sí misma no es concebida como violenta, causa mayores agresiones hacia la víctima, a propósito de encaminarla a aceptar las reglas condiciones de convivencia vigentes en el grupo o, en su defecto, aislarla.

De este modo, el alumno que ve en un hecho divertido una situación violenta tiene mayores probabilidades de ser estigmatizado en comparación con otro que utiliza la violencia como una forma de diversión y entretenimiento. Ante este hecho, quienes son víctimas de violencia suelen mantener perfiles de mayor invisibilización de su rol en comparación con los agresores. Ello, coadyuva a prologar el tiempo y el epicentro del acoso escolar que experimentan.

Sin embargo, al evitar culpar de su estado a quien lo agrede, el ridiculizado sacrifica su seguridad identitaria, pero mantiene el vínculo de pertenencia grupal.

Al reír de su propia miseria, [la víctima] no renuncia a la sociedad sino que la reconforta. El juego permite apaciguar la culpa que carcome al espectador y restablecer una reciprocidad, una identificación y un intercambio con el ridiculizado. Entre ellos predomina la negación. Unos y otros proceden como si la situación no fuera vergonzosa. El espectador da a la ligera, como quien no quiere la cosa. El ridiculizado trata de hacerse notar y a la vez pasar desapercibido” (Gaulajec, 2009: 164-165).

Condicionando su identidad a la marginación ridiculizante, el estigmatizado mantiene dos tipos de vínculos: el personal, con aquellos a quienes considera sus amigos, y el social, con la comunidad que lo acoge. Sin embargo, en lo personal existe un proceso de autoestimatización y depresión en crecimiento. “Las burlas dejan una marca. La persona agredida no podría volver a ser la misma, porque ya está dañada y si lo llega a ser, tendría que pasar un buen lapso de tiempo para que pudiera superar lo que pasó” [hombre, 2° año, vespertino].

Mientras tanto, en lo social hay un acogimiento incierto, ya que la comunidad acoge al estigmatizado como un modo de expiar el miedo y la culpabilidad que habita al interior del grupo, pero que al caer en pocos alumnos, permite que sus miembros conserven los lazos afectivos y solidarios que los unen como mayoría. “Si no tenemos a alguien de puerquito, entonces la forma de convivir entre nosotros sería haciendo bromas, la mayoría de las veces muy pesadas” [hombre, 3° año, vespertino].

En este ambiente, la víctima soporta en silencio la vergüenza que le produce el ridículo y, al mismo tiempo, ríe públicamente de sí misma para aliviar al espectador de las fracturas identitarias y afectivas propiciadas. Por lo tanto, el vínculo social y afectivo que crea el ridículo es irreal, porque busca defender un conjunto de valores que se supone degradado, a costa de la propia dignidad humana.

## REFLEXIÓN FINAL

### APOXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LA INTERACCIÓN EN UN CONTEXTO DE VIOLENCIA

*La humanidad espera el momento de la reflexión, o más bien, de la autorreflexión. Su quehacer extrovertido, siempre volcado hacia afuera, reclama una vuelta hacia adentro, una mirada profunda y un cuestionamiento radical.*

PATRICIA BIFANI-RICHARD

**L**a violencia simbólica no es un fenómeno en abstracto, sino un proceso cuya objetividad se crea y recrea constantemente, en las interacciones cotidianas, en los discursos, las identidades, los afectos y las pertenencias que allí tienen lugar o mejor dicho: en las indirectas, los estigmas, los miedos, el aislamiento y el rechazo social. En un entorno violento, las interacciones sociales no siempre son dialógicas y reparadoras, sino también obstructoras y ofensivas.

## **RELACIONES ANTAGÓNICAS: EMISIÓN Y RECEPCIÓN DE LA VIOLENCIA**

De acuerdo con el objetivo general de esta investigación, los procesos de interacción inmersos en la violencia simbólica pueden sistematizarse en dos perspectivas: la primera de ellas, implica un antagonismo entre dichos conceptos, en el que la interacción refleja un medio para superar la violencia; en la segunda, se concibe a la interacción como un recurso por el que es posible ofender y consolidar asimetrías que perturban negativamente el vínculo social, producto de la asimilación de un entorno violento en los intercambios rutinarios.

Aunque resulta paradójico, en un contexto social como el que se vive en México, caracterizado por la incertidumbre, la desigualdad y la rivalidad, la violencia constituye un principio organizador de las relaciones sociales. Por esta razón, desde la segunda acepción, las actitudes y prácticas que tienen lugar en la interacción, refuerzan esquemas de significación que afectan recíprocamente a quienes se encuentran inmersos en dicho proceso, pero de modos desiguales, utilizando las carencias sociales e identitarias de uno de ellos para justificar la arrogancia del otro.

En este tipo de interacción, cualquiera puede ser obligado a satisfacer los intereses de otros por encima de su voluntad y dignidad, generando un malestar que independientemente de los daños físicos, repercute en la integridad total de su persona, de sus círculos de pertenencia y del conjunto social que lo rodea. Pese a ello, la violencia sigue siendo representada de manera abstracta, sin advertir que la generación de la misma, sus secuelas y prevención, dependen de un contexto que trasciende lo estructural y de un cuerpo encarnado, necesariamente en lo social.

Por lo tanto, quienes interactúan en un entorno violento, se conciben a partir de los antagonismos que existen entre los mismos. Dichos antagonismos se retroalimentan entre sí, para dar lugar a la agresión. Los agresores como emisores de violencia, las víctimas como receptoras y los espectadores como legitimadores de la misma, sólo pueden ser comprendidos por las diferencias que los oponen entre sí.

La violencia, entonces, es un referente central para comprender la interacción cuando la intencionalidad de quien figura como emisor de la misma, se objetiva en el sometimiento y nulificación del receptor. En un contexto de violencia, la habilidad a la que se refiere el Interaccionismo Simbólico de ser sujeto y objeto de su propia acción —de guiar el modo cómo cada persona actúa en sociedad a partir de los intereses que cree despertar en los demás— adquiere ciertas diferencias, dependiendo del protagonismo de quienes se encuentran inmersos en la relación.

Al respecto, el emisor de violencia actúa como sujeto de comunicación, al intervenir en la intención, el contenido y el flujo de un mensaje. Por su parte, el receptor actúa como objeto de esta interacción, siempre que representa una ventaja para los intereses del emisor —mayor seguridad personal, aumento de reconocimiento social y garantías de apoyo—. Si el receptor no retroalimenta positivamente el proyecto del emisor, entonces es excluido.

En este caso, la identidad del receptor está devaluada. Por un lado, el receptor es cosificado, ya que en la interacción se le tiene en cuenta, pero de modo provisorio, restringido a los intereses del emisor. Esto significa que su identidad está deshumanizada, reducida al nivel de un objeto de cambio. En otros casos, el receptor es nulificado, pues no tiene ningún estatus ni valor dentro de la interacción, pese a ello, se mantiene anclado a la relación con quien funge como emisor de la violencia.



El emisor de violencia, entonces, actúa como objeto de comunicación encubierto. Pocas veces favorece una inclinación afectiva y social hacia el receptor, sin embargo, en un esfuerzo por ganarse la confianza de la sociedad para encubrir la violencia que ejerce, utiliza ese apoyo para lograr sus intereses y legitimar el sufrimiento causado a la víctima en la indiferencia social.

De hecho, el emisor de violencia actúa bajo las condiciones de una conducta más racionalizada y provisoria, lo que no necesariamente implica una conciencia que favorezca al otro. Se trata de una racionalidad teleológica, orientada a la aplicación de una estrategia para obtener resultados exitosos. Seleccionar los insumos para ofender, indagar los alcances de dichas afrentas, estimar las posibles reacciones de la víctima y las contingencias que se pudieran anteponer a sus intereses, son cálculos evidenciados en los testimonios de quienes aceptaron haber agredido a otros.

Por su parte, el arrastre social y emocional experimentado por el receptor, lo llevan a interactuar en un ámbito más sensible y a quedarse atorado en aquellos momentos en los que fue maltratado a pesar del tiempo. En este sentido, aunque el emisor es capaz de generar significados acerca del receptor, más allá del encuentro cara a cara sostenido con éste, para el receptor la defensa de sí mismo, implica una tarea titánica.

Por esta razón, la función como sujeto de comunicación está devaluada en el receptor de violencia. Su persona forma parte del contenido de las conversaciones que otros tienen de él, pero con dificultad interviene en la intencionalidad y el rumbo que toman esos discursos. De allí que la mayoría de quienes indicaron ser víctimas de violencia, también se dijeron sorprendidas por la violencia de la que eran objeto y, al mismo tiempo, indefensas ante su destino.

La función como objeto de comunicación, entonces, está acentuada en el receptor, debido a su tendencia a comprometerse con la interacción, independientemente del agravio recibido; lo cual supone que el receptor revisa los gestos y los discursos del emisor en forma constante y mantiene sus actitudes y comportamientos acorde con las expectativas de éste. Dicha situación, se corresponde con un mayor desgaste para sus emociones y vínculos de pertenencia.

Con base en los resultados estadísticos de esta investigación, se confirma que el limitado margen de acción y la restricción en sus redes de apoyo, crean un desconocimiento, por lo menos parcial, sobre la condición de violencia experimentada por el receptor de la misma. Esto implica que se conoce el estigma que experimenta, pero no las causas ni las consecuencias del mismo.

El desconocimiento de los rostros y las historias particulares de los receptores de violencia, resulta en una tendencia a naturalizar y encubrir su estatus. El cuerpo trasero del que habla Foucault, aquel que se desprende de las intersubjetividades que se construyen en torno al cuerpo físico —las ideologías que discriminan, las carencias que marginan, los afectos que destruyen y los vínculos que dañan— son desconocidas para la sociedad.

Mientras tanto, el cuerpo físico actúa como receptáculo superficial para legitimar la violencia sufrida y motivar nuevas expresiones de violencia. No obstante, el cuerpo físico, despojado de reconocimiento, estigmatizado, impide que cualquier miembro de la comunidad, o por lo menos la mayoría, quiera ponerse en el lugar de quien ha sido victimizado, ya que denota un sitio peyorativo.

En este contexto, las propiedades de una apariencia, se dan por hecho. El significado total de un alumno queda prendido a la superficie de su aspecto. ¿Pero si ese aspecto es erróneo o si sólo dice una parte de su identidad? no importa ya, pues ha causado una reacción en algún miembro de la comunidad y como dice Mead, “lo que existe para nosotros es el mundo entero” (1973: 161).

De allí, una cadena de encuentros personales con otros miembros del grupo y luego con la sociedad en su conjunto, refuerzan el estigma que tuvo lugar en la comunicación cara a cara. Sin embargo, en ocasiones la imaginación, en otras el rumor y de manera frecuente las tecnologías de la comunicación —a partir del anonimato, la efervescencia y la rapidez con que difunden un mensaje, independientemente de la veracidad de la fuente— ayudan a crear mitos que terminan por devaluar la identidad de una persona.

En el ámbito de lo digital, las identidades virtuales se camuflan con las identidades reales. Un sinfín de recursos colgados en la espacio cibernético sirven al propósito de crear un cuerpo virtual que camina junto al real y que no se despegas de él, pero cuyas características responden a un supuesto, esto es, a lo que otros consideran que debería poseer una persona. En ocasiones, esos supuestos avanzan en el sentido del reconocimiento, pero en un contexto de violencia, fomentan el desprestigio y la marginación social.

En los testimonios vertidos en este trabajo, se observa la importancia del entorno digital para que el emisor amplíe y encarnice la violencia, sin consecuencias aparentes e inmediatas. Por su parte, el patrón de convivencia del receptor no cambia en nada, excepto en que debe huir, aislarse de un nuevo contexto de violencia: cerrar su cuenta es el principio de un nuevo estado de indefensión.

A pesar de las aportaciones de esta investigación para identificar algunas de las principales funciones del entorno digital en la configuración del acoso escolar, aún queda pendiente el análisis de los procesos de naturalización y encubrimiento de la violencia en este entorno, así como los modos específicos en que la identidad, la afectividad y la pertenencia social se ven afectadas en estos ambientes.

Por lo tanto, para prevenir la violencia, habría que ejercitar las habilidades de comunicación en un ámbito más integral: sensibilización afectiva, control corporal, habilidad dialógica e implicación en el contexto situacional y socio-histórico tanto para los emisores como para los receptores de violencia. Lo anterior, en una perspectiva de interdependencia, ya que el derecho a la no violencia depende de la condición de semejanza de la que gozan los implicados en la interacción.

Ello implica hacer copartícipe al receptor de los acuerdos, las experiencias y los sentimientos que se generan en las relaciones comunitarias. Por su parte, hacer del conocimiento del emisor, las consecuencias de sus actos; obligándolo a ponerse en el lugar de aquellos a quienes ha agredido, no con agresiones ni castigos, pues sus efectos tienden a desaparecer al corto plazo y a generar círculos de venganza.

En vez de ello, se propone una especie de trabajo social que incluya la inmersión de éste a una realidad que en ocasiones, le es totalmente ajena, pero cuyo conocimiento podría aportar en el desarrollo de la empatía. Dicha inmersión, se realizaría en términos de apoyo comunitario: asistiendo con educación, llevando víveres, compartiendo juegos u otras actividades en las comunidades en las que viven aquellas personas con los mayores índices de violencia.

Esto le permitiría al emisor conocer de un modo más profundo el entorno de marginación y pobreza, aislamiento y rechazo social, indefensión y angustia emocional en el que viven compañeros que aun cuando comparten un entorno, la escuela, son muy diferentes a él. No obstante, las diferencias no deben tener un carácter de inferioridad, sino de tolerancia.

**GRIETAS EN LA CONVIVENCIA:  
EXCLUSIÓN Y ENCUBRIMIENTO DE LA VIOLENCIA**

La alegría compartida en la ridiculización del otro, mantiene y fortalece los lazos de pertenencia y protección en un grupo, pero también permite la naturalización de la violencia, debido a la idea de que la alegría no puede congeniar con el malestar ni el entretenimiento con el sufrimiento.

No obstante, la alegría trae consigo una mayor tolerancia hacia los episodios en los que se expone al otro a una violencia que, en principio, es sutil en sus manifestaciones, como en el caso de la burla, pero que a larga concibe para los receptores las mismas consecuencias que los golpes: indefensión, depresión, malestar físico y abandono social.

La sutileza del ridículo impide la criminalización de este tipo de violencia y su sanción social. En lugar de ello, existe un amplio reconocimiento de la misma como una habilidad de socialización y pasatiempo. Estadísticamente antes de referirse al emisor de violencia como alguien agresivo, la comunidad lo percibe como alegre, atractivo y poderoso; a diferencia del receptor, a quien se le identifica como retraído e ingenuo.

En estos casos, hay mayores niveles de criminalización y exclusión hacia los receptores de violencia, mientras que existe mayor reconocimiento y apoyo social hacia el emisor, a quien en lugar de agresivo, se le percibe como líder, debido a que con sus burlas infunde de solidaridad al grupo en su conjunto.

La violencia, además de ser un motivo para divertirse, es también un recurso de pertenencia social. El vigor que le infunde la violencia a los lazos sociales, impide que sus miembros perciban dichas prácticas como negativas; por eso, defenderse de una situación que no es percibida como violenta, conlleva a la estigmatización.

A partir de los datos estadísticos obtenidos, una conducta reduce su impacto violento, si ella produce un efecto divertido o lúdico en el espectador. Por ello, independientemente de su contenido hostil, estas prácticas suelen naturalizarse como herramientas propias de la convivencia rutinaria. El riesgo que se corre ante esta idea, es que aun la violencia directa, aun física, es justificada, aceptada y naturalizada como un recurso de socialización.

De este modo, un alumno que ve en un hecho divertido una situación violenta tiene mayores probabilidades de ser excluido, en comparación con otro que utiliza la violencia como una forma de entretenimiento. A diferencia de otras manifestaciones de la violencia, el ridículo no depende de un solo agresor, sino de un grupo de agresores que aunque se conciben a sí mismos como meros espectadores, apoyan con su indiferencia o con su complacencia al agresor.

En esta lógica, el registro grupal del alumno agredido como alguien opuesto a las normas de convivencia, se facilita; esto se debe a que entre todos los rientes, hay alguien que no ríe. Ese alguien es la víctima, percibida entre el grupo como extraña.

Con base en los datos estadísticos arrojados por esta investigación, se puede afirmar que la exclusión adquiere matices distintos dependiendo del protagonismo inmerso en una interacción hostil. Al respecto, los niveles de invisibilización son mayores en quienes reciben la violencia y tienden a expresarse a través del aislamiento social y el retraimiento personal. Por su parte, los emisores de violencia manifiestan una mayor propensión al encubrimiento de la misma como un mecanismo para salvaguardar su identidad del rechazo social.

Por consiguiente, la estigmatización en una primera etapa deviene en un mecanismo de encubrimiento, en el que se finge distracción o menuda aceptación frente a la violencia de la que se es objeto. Sin embargo, cuando esta etapa no ha logrado resarcir la voluntad del receptor, deviene una segunda etapa en el proceso de estigmatización: la invisibilización.

El fracaso en el encubrimiento de la violencia da lugar a la invisibilización como un mecanismo de supervivencia a corto plazo. No obstante, el aislamiento genera un estado de ansiedad y con ello, un desplome del individuo en su integridad total. El peligro de la invisibilidad es fuente de diversas prácticas que pueden poner en riesgo la vida de los alumnos. Entre las prácticas más frecuentes destacan el alcoholismo, la drogadicción, el homicidio y el suicidio.

En el análisis estadístico de la exclusión por género, se observó, además, que hay mayor encubrimiento de la violencia en las mujeres. Esto implica que la mayoría de las mujeres ocultan los sufrimientos de la violencia a propósito de mantener el vínculo afectivo y social. En el caso de los hombres existe una mayor tendencia al encubrimiento, debido a que la confrontación, especialmente física, es un aspecto que no se puede fingir. Debido a que el perdedor en una pelea, experimenta mayor

violencia, el hombre prefiere romper el vínculo antes que verse enredado en una situación que desplome su seguridad identitaria.

Por ende, existe mayor tolerancia en el uso de la violencia como mecanismo de sanción cuando no existe un lazo afectivo con el receptor de la misma. En estos casos es el rescate de un valor normativo y no el valor humano, es el que justifica la violencia.

Entre tantos, los emisores de violencia se confunden, se intercambian, se ocultan en el juego y se señalan unos a otros, pero sin un rostro específico. Al final, no hay una fuente emisora de violencia a quien sancionar. Además, el producto de esta violencia es la risa y aun en la risa maliciosa no existen pruebas específicas de agresión, por lo que es más difícil castigarla.

Lo que es un hecho, es que tanto el que entretiene como los espectadores fungen como agresores; el primero es manifiesto, los segundos, encubiertos. No obstante, en dicho encubrimiento prevalece un contrato de inmunidad. Mientras el emisor manifiesto obtiene cierto poder y liderazgo en la agresión, el emisor encubierto evita hacerse responsable de sus acciones al anular su personalidad a favor del líder.

El espectador, entonces, como juez de la situación, no experimenta ninguna amenaza, ningún arrastre social ni emocional como consecuencia de la violencia, por lo menos de manera inmediata; a causa de esta situación, adquiere mayor control de maniobra en la intencionalidad, el auge y las afecciones de la violencia, aun por encima del emisor.



De este modo, en la prevención de la violencia, el espectador es la pieza principal, pues en él radica la obligación social de cambiar el reírnos del otro por reírnos con el otro, de denunciar y desprestigiar la violencia en cualquiera de sus manifestaciones, de apoyar con interés a las víctimas.

A esta situación, se suma la utilidad de las indirectas para encubrir la violencia. Las indirectas, se refieren a un uso encubierto de la agresión verbal en la que no se enfatiza el nombre o las características personales del receptor de violencia, sino su pertenencia social y cultural; se evitan los argumentos para justificar la agresión, dándole prioridad a las vaguedades, los estereotipos y los supuestos; en lugar del discurso explícito, se utilizan los motivos del sentido común.

El uso de las indirectas, por consiguiente, implica una forma de «salvar las apariencias», de tener un control sobre la imagen personal en consonancia con las expectativas sociales que prohíben la expresión grosera de prejuicios. Al evidenciarse como inocente frente a la intencionalidad y el contenido explícitamente violento de su mensaje, el emisor evita ser criminalizado; sin embargo, encuentra el modo de salirse con la suya al agredir de un modo más sutil, casi invisible en el análisis de las prácticas violentas.

Para concordar con la moral social, el emisor cuida la sutileza del canal por el que agrede, pero no las consecuencias que la violencia; evita hacer uso de la violencia física, debido a que los efectos de este tipo de agresiones tienen más visibilidad pública y con ello, evade la sanción social a la que ésta podría dar lugar.

La prevención de la violencia implica, entonces, dejar de juzgarla por su impacto visual y comprender que ésta se naturaliza en los encuentros cotidianos, en las

formas más sutiles de excluir y cosificar al otro. Aunque los hechos más sangrientos de violencia crean descontento y movilizaciones sociales, a estos anteceden años de un silencio e invisibilización de la violencia en los espacios oscuros de la afectividad, en las identidades que no logran corporeizarse y en aquellas alianzas que se mantienen en secreto por el tipo de pertenencias que allí tienen lugar.

Para prevenir los efectos mortales de la violencia, se le debe evaluar de un modo integral, en tanto proceso al que concierne un emisor manifiesto y otro encubierto, un receptor en tanto víctima y otro en tanto agresor, códigos de socialización situacionales y contextuales y no sólo medios de expresión y consecuencias.

Ahora bien, la carencia de redes de estima y apoyo social hacia las actitudes y los comportamientos personales, determina un rasgo de victimización y por consiguiente, una tendencia a ser receptores de violencia. Asimismo, los roles de victimización son más frecuente en las primeras etapas de la vida, principalmente en la niñez y los primeros años de la adolescencia.

Por ello, es importante insistir en la protección social del receptor de violencia, empezando por sus círculos más próximos al entorno en el que vive esa violencia. Si se trata del acoso escolar, los amigos y los compañeros figuran como sus aliados más próximos, seguidos de sus maestros, familiares y de las autoridades educativas. Las redes más próximas darán un sostén inmediato ante cualquier evento de violencia, mientras que los vínculos intermedios legitimarán esa condición de seguridad individual y social.

Sin embargo, los casos de victimización en las etapas tempranas de la vida tienden a convertirse en agresión durante la adultez. En este sentido, la información

estadística indica, también, que los alumnos que viven violencia familiar tienen mayores posibilidades de violentar en otros entornos, en los que conviven con personas consideradas por ellos como más débiles o con menos autoridad.

Al respecto, la prevención de la violencia involucra, siempre, fomentar relaciones más cordiales en los contextos familiares, ya que los tipos de convivencia que se inauguran aquí, sirven de modelo para el resto de las relaciones sociales. Es la familia un termómetro de las interacciones sociales en su conjunto.

Por otra parte, es importante generar reconocimiento y apoyo social hacia el protagonismo de los vigilantes naturales, esto es, que cualquier miembro de la comunidad se sienta comprometido con el mantenimiento de la paz, que su voz y ojos sirvan como testigos y denunciadores de acciones perjudiciales para la sana convivencia.

Esto implica que el compromiso de un clima de convivencia saludable no sólo radica en las autoridades, sino también en cualquier miembro de la comunidad. Aunque la labor parece fácil, este hecho requiere que las autoridades doten de certeza a la comunidad, esto es, que su denuncia tenga efectos positivos en la dinámica de la vida social y no sólo quede archivada, sea utilizada como insumo de corrupción o como un medio de impunidad ante los emisores de violencia.

Por el contrario, la suma de los vigilantes naturales tiene el poder de evitar que se rompa la tranquilidad; todos se cuidan entre todos, porque cualquier miembro al levantar la voz será apoyado por los demás. Un agresor se sentirá avergonzado, desdeñado ante el conjunto de voces que reclaman su vuelta a los buenos modales.

Será el conjunto comunitario, con el apoyo de las autoridades, quien mantendrá una vigilancia constante para acallar las agresiones.

Para revertir la violencia es necesario, entonces, evitar cualquier reconocimiento social hacia sus prácticas y hacia quienes fungen como hacedores de la misma. En esta lógica, se incluye, también, a la indiferencia, caldo de cultivo en el que los silencios sociales y las miradas evasivas dotan de legitimidad dichas acciones y naturalizan su presencia en el fluir de la rutina.

Hay que aprender, entonces, a admirarse negativamente y a actuar en consecuencia frente a cada hecho violento, por más singular e irrelevante que parezca. La percepción de la violencia como algo corriente significa que ésta ha logrado impregnarse de tal modo que será más complejo ponerle un alto.

Por esta razón, la violencia se corta de raíz: se señala, se castiga y se impugna en sus manifestaciones más inocentes, pues una vez que se le deja seguir, su paso no retrocederá. A tal grado que su freno necesariamente, comprometerá la dignidad o la vida de muchas personas y comunidades. De allí la importancia de alertarse al considerar un evento de violencia como irrelevante, pues por sí solo ese acto aporta ya en la naturalización de la violencia y de todo aquello que en realidad es inaudito.

El aprendizaje y la vigilancia constante sobre los modos cómo se rotula, evalúa y trata la violencia, aquella que ocurre en la cotidianidad, debe comenzar a nivel de cada persona, con un trabajo de autoreflexión constante; luego, con la enseñanza de esos patrones de convivencia entre los más pequeños para después, afianzarlos entre la sociedad en su conjunto. En tal caso, la educación en valores permitirá prevenir la violencia en cualquiera de sus expresiones.

## **LAS MÁSCARAS DEL AFECTO: ESTIGMATIZACIÓN Y ENCUBRIMIENTO DE LA VIOLENCIA**

En el código de socialización instaurado en un contexto de violencia, tienen mayor cabida las relaciones afectivas que las normativas. El valor y la cercanía del vínculo afectivo pesan más que el conjunto de las reglas sociales. Por ello, el emisor de violencia tiende a ser justificado, cuando se le estima como miembro del grupo; mientras tanto, independientemente de la violencia sufrida, el receptor es estigmatizado y excluido cuando no hay un lazo afectivo con el mismo.

Si el receptor de violencia es amado, el grupo tenderá a llenarlo de afecto con el propósito de revertir la agresión sufrida, pero si el emisor también es querido en ese mismo grupo, generalmente la víctima será quien tenga que buscar los mecanismos de supervivencia en un entorno violento. El afecto podrá ser el mismo, pero su expresión creará ventajas para el emisor de violencia.

Con base en los datos estadísticos analizados, existe un modo diferente de codificar la afectividad y el vínculo social dependiendo del género. Al respecto, existe un mayor reconocimiento social hacia los hombres que tienden a ejercer un poder individualizado, esto es, a mantener sus intereses por encima de cualquier vínculo social y afectivo.

Mientras tanto, existe mayor estigmatización hacia las mujeres que utilizan el poder individualizado. Hay una exigencia social que obliga a las mujeres a aguantar la violencia con tal de mantener el vínculo afectivo y social. Además, cuando una mujer es violentada por un hombre y busca el modo de defenderse, se convierte en

propiciatoria de su situación, por haber ejercido un poder individualizado que desestima a su contraparte masculina.

Por lo tanto, sólo por su condición de mujer viven una doble victimización, la de ser víctima de violencia por parte de un hombre y la de las instancias sociales que justifican el uso de la fuerza como un recurso del poder individualizado en contra de ellas. Los hombres, por su parte, deben aprender a instrumentalizar el cuerpo y adormecer los sentimientos para ejercer un poder individualizado que sea objeto de reconocimiento social.

Ahora bien, además de justificar la violencia, la cercanía afectiva estimula el encubrimiento y la naturalización de la misma. Un cariño mayor hacia el emisor, hacen de la víctima una receptora más tolerante, al grado de que muchas acciones y consecuencias, pese a su alto índice de agresión, no son vistas como violentas. En estos casos, la violencia tiende a buscarse en causas exógenas, ajenas a la relación y a la persona querida.

Por su parte, la antipatía estimula las expresiones de agresión. Por eso, cuando se trata de justificar la culpabilidad del ser amado, el ajeno es una fuente receptora de criminalización, pese a su inocencia. El extraño, también, es receptor de las manifestaciones de violencia e injusticias más hostiles, debido a la indiferencia social que lo rodea.

Además de la cercanía afectiva, el miedo funge como una emoción central en la comprensión de la violencia. Con base en los datos estadísticos arrojado en esta investigación, la mayoría de los emisores de violencia aceptaron haber sido receptores en otros momentos o contextos. El emisor de violencia, por consiguiente,

es alguien que encubre con la agresión de otros, el miedo de convertirse en víctima nuevamente.

Mientras tanto, el miedo en el receptor de violencia, se proyecta en la inseguridad con la que se muestra ante el emisor. Este miedo, se utiliza como principal referente del emisor para violentar. El miedo, sin embargo, no sólo expresa una emoción, sino también un sentimiento: la indefensión.

La indefensión revela un estatus de marginación producto de las desigualdades sociales que encarnan la falta de oportunidades educativas y de empleo, de esparcimiento libre y seguro, de ocasiones de ascenso y reconocimiento social. El miedo, por lo tanto, también devalúa socialmente, descapitaliza y criminaliza a los receptores de dichas condiciones estructurales.

Aunque el capital económico condiciona al capital cultural, el capital cultural, presente en la educación, le da plusvalía al dinero. Esto quiere decir que el dinero resulta en la criminalización de quien lo ostenta, cuando genera y justifica la intolerancia social en el trato cotidiano de éste. Por su parte, la falta de dinero evita la criminalización, cuando quien vive una descapitalización en este sentido, expresa una capitalización en el ámbito educativo.

De este modo, la educación es un modo de prevenir cualquier tipo de criminalización. Sin embargo, para que la educación pueda revertir la descapitalización social, debe corresponderse con un ascenso en el nivel de vida de las personas; de lo contrario, deriva en un aumento del miedo y la frustración.

Ahora bien, mientras la descapitalización se vincula con un menor ejercicio de la denuncia y un incremento en la tolerancia hacia la violencia y el aislamiento social; la criminalización se relaciona con bajos niveles de tolerancia hacia el extraño y con un aumento en la búsqueda de protección a través del agravio y la indiferencia social. De allí que la indefensión presente en la criminalización, también indica un agravio para la sociedad.

En consecuencia, a diferencia de las víctimas y los *agresores simpáticos*, quienes tienden a ser evaluados sólo por los afectos que despiertan en sus interacciones cara a cara, el *agresor indefenso*, además de ser sancionado en términos de afectividad, es castigado por lo establecido en un reglamento institucional.

Los *agresores indefensos*, por lo tanto, viven una doble criminalización: la afectiva y la institucional. La primera es subjetiva y enmarcan su identidad en la asimetría emocional y la indefensión social; la segunda, se refiere al agravio, insulto o violación objetiva que ha fisurado el contrato de convivencia instaurado entre los miembros de la comunidad.

El *agresor indefenso*, entonces, es sancionado con mayor firmeza y ultraje, debido a su doble protagonismo como víctima propiciatoria. Sin embargo, hay otro tipo de *agresor indefenso* que escapa a la sanción social, debido al estatus de indefensión con el que es percibido. Este es el caso de la *víctima agresora*.

El carácter de victimización tiende a acentuarse como aspecto identitario del receptor de violencia. No obstante, también el emisor puede encubrir la violencia que ejerce en un rol de victimización. La *víctima agresora* refleja a un agresor encubierto, detrás de una condición social que lo victimiza.



En el discurso que prevalece en la comunidad, una víctima no puede victimizar a otra; aun así, en esta investigación se concluye que: mientras los *agresores simpáticos* encubren la violencia ejercida en la alegría compartida y el apoyo de sus grupos de pertenencia, las *víctimas agresoras* se encubren en un supuesto estatus de indefensión.

No obstante, ambos mecanismos de encubrimiento son igual de hostiles en el desgaste del vínculo social y de la seguridad emocional de sus miembros. A pesar de ello, con frecuencia, las víctimas de estas víctimas agresoras pasan inadvertidas por el rol de indefensión de sus verdugos y con ello, son doblemente invisibilizadas: porque son víctimas y porque son victimizadas por alguien que es percibido y tratado como víctima. Por ello, es más fácil mantener la impunidad hacia este tipo de emisor de violencia.

Un ejemplo de ello, es la desigualdad que existe en la protección de los derechos humanos durante un proceso penal. El «debido proceso» es un principio legal utilizado con frecuencia en la defensa jurídica de los emisores de violencias, sin embargo, no se sigue con el mismo cuidado en la defensa de los receptores. El abuso que ha derivado del «debido proceso penal» en México, ha amparado y puesto en libertad a delincuentes confesos, arriesgando la seguridad de sus víctimas y de la sociedad, pero además, dejando un vacío de justicia.

En la actualidad, es frecuente escuchar hablar sobre los derechos de los agresores, pero no de sus víctimas. Florence Cassez, integrante de un grupo de secuestradores en Tijuana y reconocida por sus víctimas como tal, fue liberada por una grabación extemporánea a su detención. Isidro Solís Medina, integrante de la banda de Los Rojos, quien participó en varios secuestros y en el asesinato de Silvia Vargas, fue

liberado, supuestamente porque en una de las indagatorias en las que fue reconocido por una de sus víctimas, su abogado no estaba presente. Por último, Elvira Santibáñez Margarito, miembro del cártel la Familia Michoacana, conocida en la comunidad de Ajuchitlán del Progreso como secuestradora y extorsionista, detenida por portación de armas, fue torturada por militares y ahora, busca un amparo que la deje en libertad.

Por consiguiente, en la prevención de la violencia reside, también, analizar con mayor detenimiento las características y las consecuencias sociales de los emisores de violencia encubiertos tras el rostro de una víctima. Asimismo, ahondar en el análisis de la victimización como un mecanismo de encubrimiento de la violencia, cuyas consecuencias implican un abandono total para sus víctimas.

Al respecto, en ninguno de los casos antes abordados, se habla sobre las repercusiones sociales, económicas, morales y emocionales que la liberación de estas personas ha tenido en las trayectorias de vida de sus víctimas y de sus familias. Estos receptores de violencia experimentan una doble o triple victimización: la de la violencia sufrida por parte del agresor, la de la indiferencia social y la de las transgresiones en las instancias de procuración de justicia.

Si hay fallas en un proceso, éstas deben sancionarse y procurar la reparación del daño, pero nunca otorgar la libertad de un criminal confeso, ya que estas situaciones estropean la confianza hacia las instituciones de procuración de justicia, laceran el espíritu de las víctimas y generan un estado de inseguridad y enfado permanente en la sociedad, situación que va agrietando los vínculos sociales en un momento en el que deberían tener temple de acero.

En este sentido, la prevención de la violencia involucra, además, buscar la equidad en la procuración de justicia y en el respeto de los derechos humanos tanto para los emisores como para los receptores de violencia, especialmente revisar los mecanismos de vigilancia ciudadana al «debido proceso penal» para evitar este tipo de descritos al Sistema Jurídico Mexicano.

No se trata sólo de interpretar la ley a interés de particulares, sino también de tener un criterio y una sensibilidad lo suficientemente desarrolladas como para enfrentar los problemas por los que transita el país. Un manejo más inteligente de las emociones y de los vínculos afectivos forja una convivencia más equitativa, pero la regulación de las leyes, las legitiman en la cohesión y la seguridad social.

Romper el silencio, aunque sea mediante otras voces que comienzan como murmullos, disminuye el miedo a la discrepancia y al abandono social y, al mismo tiempo, aumentan el volumen de otras voces en el silencio. Este ideal, sin embargo, obliga a una reflexión que trasciende lo personal, ya que su geografía se prolonga más allá de las fronteras situacionales y de los efectos visibles e inmediatos de la violencia. Un grito unísono en contra de cualquier expresión de la violencia será la prueba fehaciente de la humanidad que teje la verdadera trama de la sociedad.

## FUENTES DE CONSULTA

### BIBLIOGRAFÍA

- Abric, Jean Claude. (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones*. Coyoacán: México.
- Allport, Gordon. (1968). *La Naturaleza del Prejuicio* (3ª ed.) Buenos Aires: Rivadavia
- Arauz, Rebeca y Sandoval, Antonio. (coords.). (2003). *Tras las Vetas de la Investigación Cualitativa. Perspectivas y Acercamientos desde la Práctica*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Aristóteles e Hipócrates. (1994). *De la Melancolía*. México: Vuelta.
- Bärbel, Anne. (2000) *¡Doma tu Ira! Cómo Manejar Creativamente un Sentimiento Fuerte*. Barcelona: Apóstrofe.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas. (2008). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bifani-Richard, Patricia. (2004). *Violencia, Individuo y Espacio Vital*. México: Universidad de la Ciudad de México.
- Bisquerra, Rafael. (Coord.) (2014). *Prevención del Acoso Escolar con Educación Emocional*. Bilbao: Desclée de Brouwer
- Bizkarra, Karmelo. (2005). *Encrucijada Emocional* (4ª ed.). Bilbao: Henao.
- Bourdieu, Pierre. (2010). *El Sentido Social del Gusto. Elementos para una Sociología de la Cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2000a). *La Dominación Masculina*. Barcelona: Anagrama.
- (2000b). Espacio Social y Poder Simbólico, en: Bourdieu, Pierre. *Cosas Dichas*, Barcelona: Gedisa.

- (2000c). Sobre el Poder Simbólico, en: Bourdieu, Pierre. *Intelectuales, Política y Poder*, Buenos Aires: Eudeba.
- (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Braunstein, Néstor. (2006). *El Goce. Un Concepto Lacaniano*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brites, Gladys y Almorío, Ligia. (2008). *El Enojo. Educando las Emociones*. Buenos Aires: Bonum.
- Calderón, Edith. (2012). *La Afectividad en Antropología: Una Estructura Ausente*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Calvo, Ángel y Ballester, Francisco. (2013). *El Acoso Escolar: Procedimientos de Intervención*. Sevilla: EOS.
- Cardona, Juan. (1990). *La Depresión. Psicopatología de la Alegría*. Barcelona: Dossat.
- Castorina, José. (comp.). (2003). *Representaciones Sociales. Problemas Teóricos y Conocimientos Infantiles*. Barcelona: Gedisa.
- Cassirer, Ernst. (2007). *Antropología Filosófica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2003). *Filosofía de las Formas Simbólicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Collins, Randall. (2009). *Cadena de Rituales de Interacción*. Barcelona: Anthropos.
- (2008). *Violence. A Micro-Sociological Theory*. Princeton University Press.
- Consejo Nacional de la Juventud. (2011). *Juventud y Violencia. Los Hombres y las Mujeres Jóvenes como Agentes, como Víctimas y como Actores de Superación de la Violencia en El Salvador*. El Salvador: Fondo para el Logro de Los Objetivos del Milenio. Organización de las Naciones Unidas.

- Corominas, Joan. (1980). *Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana* (3ª ed.). Madrid: Gredos.
- Cordera, Rolando; Kuri, Patricia y, Ziccardi, Alicia (coord.). (2008). *Pobreza, Desigualdad y Exclusión Social en la Ciudad del Siglo XXI*. México: Siglo XXI.
- Corral, Manuel. (2009). *Cuerpo, Comunicación y Sensibilidad*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Correa, Ana. (comp.). (2003). *Notas para una Psicología Social como Crítica de la Vida Cotidiana*. Córdoba: Brujas.
- De Santiago, Francisco; Fernández, José y Guerra, Luis. (1999). *Psicodiagnóstico Dinámico a través de las Técnicas Proyectivas*. Salamanca: Amarú.
- Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades. (2013). Diagnóstico Institucional para la Revisión Curricular. Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Dussel, Enrique. (1994). *El Encubrimiento del Otro: Hacia el Origen del Mito de la Modernidad*. UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: Plural Editores.
- Eco, Umberto. (2007). *Historia de la Fealdad*. Barcelona: Lumen.
- Elias, Norbert. (2008). *El Proceso de la Civilización: Investigaciones Sociogenéticas y Psicogenéticas* (3ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- (1999). *Sociología Fundamental*. Barcelona: Gedisa.
- Fernández, Fátima; Millán, Antonio y Rizo, Marta. (2013). *La Comunicación Humana en Tiempos de lo Digital*. Universidad Autónoma Metropolitana, Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación y Juan Pablos Editor
- Ferrer, Belém. (2009). *Ajuste Escolar, Rechazo y Violencia en Adolescentes*. Universitata de Valencia: Servei de Publicacions.
- Flores, Jaime. (2013). *Informe 2013*. Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur.

- Foucault, Michel. (2001). *Los Anormales*. (2ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- (1999). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión* (29 ed.). México: Siglo XXI.
- (1992). *Microfísica del Poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Freud, Anna. (1993). *El Yo y los Mecanismos de Defensa*. Buenos Aires: Paidós.
- Furlan, Alfredo. (2012). *Reflexiones sobre la Violencia en las Escuelas*. México: Siglo XXI.
- Galindo, Jesús. (2011). *Ingeniería en Comunicación Social y Deporte*. México: INDECUS.
- Galtung, Johan. (2003a). *Violencia Cultural*. Gernika-Lumo: Gernika Gogoratz.
- (2003b). *Paz por Medios Pacíficos: Paz y Conflicto, Desarrollo y Civilización*. Bilbao: Bakeaz.
- (1998). *Tras la Violencia, 3R: Reconstrucción, Reconciliación, Resolución. Afrontando los Efectos Visibles e Invisibles de la Guerra y la Violencia*. Bilbao: Bakeaz/Gernika Gogoratz.
- (1993). "Los Fundamentos de los Estudios sobre la Paz" en: Rubio, Ana (ed.) *Presupuestos Teóricos y Éticos sobre la Paz*. Granada: Universidad de Granada.
- (1984). *¡Hay Alternativas! Cuatro Caminos Hacia la Paz*. Madrid: Tecnos.
- García, José. (1991). *La Comunicación de las Emociones*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Gaulejac, Vincent. (2009). *Las Fuentes de la Vergüenza*. Buenos Aires: Mármol-Izquierdo.
- Gereda, Marcela. (coord.). (2013). *Violentas y Volentadas. Relaciones de Género en las Maras y Pandillas del Triángulo Norte de Centroamérica*. Guatemala: Initiative for Peace Building.

- Giménez, Gilberto. (1987). Foucault: Poder y Discurso, en: Giménez, Gilberto *et al.* *La Herencia de Foucault. Pensar en la Diferencia*. México, Universidad Nacional Autónoma de México: Ediciones el Caballito.
- Glover, Edward. (1972). *Psicología del Miedo y el Coraje* Buenos Aires: La Pleyade.
- Goffman, Erving. (2004). *La Presentación de la Persona en la Vida Cotidiana* (5ª ed.). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- (2008). *Estigma. La Identidad Deteriorada* (2ª ed.). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- (2008). *Internados: Ensayo sobre la Situación Social de los Enfermos Mentales*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gómez, Alejandra. (2011). *El Estigma. La Máscara de la Comunicación*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gómez, Antonio, Zurita, Úrsula y López, Sergio. (2013). *La Violencia Escolar en México*. México: Nexos. Sociedad, Ciencia y Literatura.
- González, Reyna. (1999). *Géneros Periodísticos I. Periodismo de Opinión y Discurso*. México: Trillas.
- Gray, Jeffrey. (1971). *La Psicología del Miedo*. Madrid: Guadarrama.
- Gurméndez, Carlos. (1987). *Breve Discurso sobre el Placer y la Alegría, el Dolor y la Tristeza*. Madrid: Libertarias.
- Hall, Edward. (2011). *La Dimensión Oculta* (24ª ed.). México: Siglo XXI.
- Harris, Sandra y Petrie, Garth. (2006). *El Acoso en la Escuela. Los Agresores, las Víctimas y los Espectadores*. Barcelona: Paidós.
- Ibáñez, Tomás. (1988). *Ideologías de la Vida Cotidiana*. Barcelona: Sendai.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2013). *Estadística de Suicidios de los Estados Unidos Mexicanos*. México: INEGI.
- Jiménez, René y Silva, Carlos. (2015). *Percepción del Desempeño de las Instituciones de Seguridad y Justicia*. UNAM-III.



- León, Emma. (2011). *El Monstruo en el Otro. Sensibilidad y Coexistencia Humana*. Madrid: Sequitur.
- (ed.). (2009). *Los Rostros del Otro. Reconocimiento, Invención y Borramiento de la Alteridad*. Barcelona: Anthropos.
- (2005). *Sentido Ajeno. Competencias Ontológicas y Otredad*. Barcelona: Anthropos.
- Liberman, Mariana. (2005). *Entre la Angustia y la Risa*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Machover, Karen. (1974). *Proyección de la Personalidad en el Dibujo de la Figura Humana*. Bogotá: Cultura
- Malgorzata, Polanska. (2009) Los Homicidios y la Violencia Organizada en México, en: Benítez, Raúl *et al. Atlas de la Seguridad y la Defensa de México*. México. Colectivo de Análisis de la Seguridad con Democracia.
- Masini, Eleonora y Galtung, Johan. (1979). *Visiones de Sociedades Deseables*. México: Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo.
- Maturana, Humberto (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago de Chile: Dolmen.
- (1997). "Biología y Violencia", en: Maturana, Humberto *et al. Violencia en sus Distintos Ámbitos de Expresión*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- (1996). *El Sentido de lo Humano*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Mead, George. (1973). *Espíritu, Persona y Sociedad. Desde el Punto de Vista del Conductismo Social*. Barcelona: Paidós.
- Mendoza, Brenda. (2013). *Bullying. Los Múltiples Rostros del Acoso Escolar*. México: Pax.
- Moliner, María. (1991). *Diccionario del Uso del Español*. Madrid: Gredos.
- Mongardini, Carlo. (2007). *Miedo y Sociedad*. Madrid: Alianza.

- Moscovici, Serge. (1979). *El Psicoanálisis, su Imagen y su Público*. Buenos Aires: Huemul.
- (1985a). *Psicología Social II. Pensamiento y Vida Social. Psicología Social y Problemas Sociales*. Barcelona: Paidós.
- (1985b). *Psicología Social I. Influencia y Cambio de Actitudes. Individuos y Grupos*. Barcelona: Paidós.
- Moser, Gabriel. (1992). *¿Qué es la Agresión?* México: Cruz.
- Olwens, Dan. (1993). *Conductas de Acoso y Amenaza entre Escolares*. Madrid: Morata.
- Oñate, Araceli y Piñuel, Iñaki. (2005). *Informe Cisneros VII: Violencia y Acoso Escolar en Alumnos de Primaria y Bachiller*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- Osorio, Jaime y Victoriano, Felipe (Eds). (2011). *Exclusiones. Reflexiones Críticas sobre Subalternidad, Hegemonía y Biopolítica*. México: Anthropos.
- Paz, Octavio. (1992). *El Laberinto de la Soledad*. México: Fondo de Cultura Económica
- Pereira de Queiroz, María. (1991). Relatos Oraís: do Indizível ao Dizível, en: María Pereira de Queiroz. *Variações sobre a Técnica do Gravador no Registro da Informação Viva*. São Paulo: Queiroz
- Pescador, Cardona. (1989). *Psicología de la Tristeza*. Barcelona: Científico-Médica.
- Plessner, Helmuth. (2007). *La Risa y el Llanto. Investigación sobre los Límites del Comportamiento Humano*. Madrid: Trotta.
- Pörhölä, Maili y Kinney, Terry. (2010). *El Acoso. Contextos, Consecuencias y Control*. Madrid: Aresta.
- Radetich, Natalia. (2005). *La Risa y el Quebranto*. México: CONACULTA-FOCA.
- Real Academia Española. (1964). *Diccionario de Autoridades*. Madrid: Gredos.
- Reguillo, Rossana. (2010). *Los Jóvenes en México*. México: FCE-CONACULTA

- Ritzer, Geroge. (2002). *Teoría Sociológica Moderna* (5ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Rizo, Marta. (2012). *Imaginario sobre la Comunicación. Algunas Certezas y muchas Incertidumbres en torno a los Estudios de Comunicación, Hoy*. Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Samaja, Juan. (1996). *Epistemología y Metodología. Elementos para una Teoría de la Investigación Científica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Sánchez, Marta. (2011). *Violencias de Género: Atrapados en las Emociones*. Tesis de Maestría. Madrid.
- Smith, Adam. (1992). *Investigación sobre la Naturaleza y Causas de la Riqueza de las Naciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (1759). *La Teoría de los Sentimientos Morales* (7ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Stern, Alfred. (1950). *Filosofía de la Risa y del Llanto*. Buenos Aires: Imán.
- Ster, Fernando. (2005). *El Estigma y la Discriminación. Ciudadanos Estigmatizados, Sociedades Lujuriosas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Strauss, Anselm. (1977). *Espejos y Máscaras. La Búsqueda de la Identidad*. Buenos Aires: Marymar.
- Taylor, Steven y Bogdan, Robert. (1987). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Paidós: Barcelona.
- UNESCO. (1981). *La Violencia y sus Causas*. París: Unesco.
- Vélez, Antonio. (2012). *El Humor*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Villa, Inés; Sánchez, Luz y Jaramillo, Ana. (2003). *Los Rostros del Miedo. Una Investigación sobre los Miedos Sociales Urbanos*. Medellín: Corporación Región.
- Wieviorka, Michel. (2003). *La Diferencia*. Paris: Plural Editores.
- (1991). *El Espacio del Racismo*. Barcelona: Paidòs.

## HEMEROGRAFÍA

- Acosta, Rafael. (2004). La Promoción y el Desarrollo de los Valores Sociales. Un Enfoque Interdisciplinario. *Nueva Serie*. 4(2), 11-38.
- Ahn, Namkee y Mochón, Francisco. (2012). La Felicidad de los Jóvenes. *Papers, Universidad de Canatbria*. 92(2), 407-430.
- Almudena, Hernando. (2007). Sexo, Género y Poder. Breve Reflexión sobre Algunos Conceptos Manejados en la Arqueología del Género. *Complutum*, (18), 167-174.
- Amnistía Internacional. (Enero, 2015). Informe para el Comité contra las Desapariciones Forzadas de la Organización de las Naciones Unidas. *Amnesty International Publications*, (8), 1-17.
- Aréchaga, Ana. (Abril, 2010). El Cuerpo y las Desigualdades Sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpo, Emociones y Sociedad*, 2(2), 16-26.
- Ávila, Carmen y Alés, Linares. (2006). Léxico y Discurso de la Moda. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación* (27), 35-41.
- Bähr, Joan y Vives-Rego, José. (2014). Identidad Personal, Felicidad y Sostenibilidad: Reflexiones desde la Fenomenología. *Alia: Revista de Estudios Transversales*, (3) 47-64.
- Banchs, María. (2000). Aproximaciones Procesuales y Estructurales al Estudio de las Representaciones Sociales. *Peer Reviewed Online Journal*, (9), 1-15.
- Calderón, Percy. (2009). Teoría de Conflictos de Johan Galtung. *Revista Paz y Conflictos*, (2), 60-81.
- Campos, Valeria. (Enero-Junio, 2012). Eric Weil: Miedo de la Violencia y la Promesa de la Filosofía. *Revista Pléyade*, (9), 65-87.
- Cañuelo, Bartolomé. (2002). Alcohol y Exclusión Social. *Adicciones*, 14(1), 251-260.

- Carvajal, Gloria y Caro, Virginia. (2009, Diciembre). Soledad en la Adolescencia: Análisis del Concepto. *Aquichan*, 9(3), 281-296.
- Castoriadis, Cornelius. (1997). Pasión y Conocimiento. *Revista Colombiana de Psicología*, (6), 33-41.
- Cincunegui, Juan. (2014). El Yo en el Espacio Moral. *Eikasia. Revista de Filosofía*, (5), 269-293.
- Corredor, Ana. (2002). Estudio Cualitativo del Duelo Traumático de Familiares de Víctimas de Homicidio según la Presencia u Ausencia de Castigo Legal. *Revista Colombiana de Psicología*, (11), 35-55.
- De la Orden, Arturo. (1991). El Éxito Escolar. *Revista Complutense de Educación*, 2(1), 13-25.
- Elias, Norbert. (1993). Entrevista a Norbert Elias. *Civilización y Subjetividad. Zona Erógena*, (13), 1-8.
- Estévez, Estefanía; Ferrer, Belém; Moreno, David y, Musito, Gonzalo. (2006). Relaciones Familiares, Rechazo entre Iguales y Violencia Escolar. *Culturas y Educación*, 18(3), 335-344.
- Estévez, Estefanía; Ferrer, Belén; Jiménez, Teresa. (2009). Las Relaciones Sociales en la Escuela: El Problema del Rechazo Escolar. *Psicología Educativa*. (15), 5-20
- Fernández, Baltasar; Baleriola, Enrique y, Esquirol, Elia. (2011, Diciembre). Desplazamiento y Normalización del Rechazo hacia las Mujeres por Cuestiones de Talla. *Prisma Social*, (7), 1-50.
- Fragoso, Virginia. (Julio-Diciembre, 2013). ¿Qué Dicen los Jóvenes frente a las Problemáticas de su Vida Cotidiana en el CCH? *Eutopía*, 19(6), 26-32.
- Galindo, Jesús. (Marzo-Agosto, 2012). Comunicología e Ingeniería en Comunicación Social del Conflicto y la Articulación. *Intersticios Sociales*, (3), 1-35.

- Galtung, Johan. (Julio-Septiembre, 1997). Acerca de los Costos Sociales de la Modernización. Desintegración Social, Atomia/Anomia y Desarrollo Social. *Estudios Sociales*, (93), 85-131.
- (Mayo-Agosto, 1995). La Investigación sobre la Paz y el Conflicto en los tiempos del Cólera: Diez Puntos para los Futuros Estudios sobre la Paz. *Sociológica*, 10(28), 235-250.
- Goinheix, Sebastián. (2012, Abril-Junio). Notas sobre la violencia de Género desde la Sociología del Cuerpo y las Emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, (8), 43-54.
- Gómez-Diago, Gloria. (2010) Triangulación Metodológica: Paradigma para Investigar desde la Ciencia de la Comunicación. *Razón y Palabra*, (7), 1-28.
- González, Juan. (2013, Septiembre-Diciembre). La Inscripción de la Violencia y la Voz de la Víctima, *Filosofía*, (134) 81-92.,
- Granados, José; Torres, César y, Delgado, Guadalupe. (2008, Noviembre-Diciembre). La Vivencia del Rechazo en Homosexuales Universitarios de la Ciudad de México y Situaciones de Riesgo para VIH-SIDA. *Salud Pública de México*, 51(6), 482-488.
- Grupo Transced. (2006). Trascender los Conflictos. La Perspectiva de Johan Galtung. *Futuros*, 13(IV), 1-5.
- Guerra, Ma. Irene. (2005, Abril-Junio). Los Jóvenes del Siglo XXI. Los Sentidos del Trabajo en la Vida de Jóvenes de Sectores Urbano-Populares de la Ciudad de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10 (25), 419-449.
- Gutiérrez, Silvia. (2003). El campo de la Comunicación desde las Representaciones Sociales. *ANUARIO 2002. Universidad Autónoma de México-Xochimilco*, 401-413.

- Instituto para la Atención y Prevención de las Adicciones. (19/03/2015). Aumenta el Consumo de drogas prohibidas entre los Adolescentes. *La Jornada*, 31(11001), 37.
- Jiménez, René y Cardiel, Leticia. (2013, Julio-Septiembre) El Suicidio y su Tendencia Social en México: 1990-2011. *Papeles de Población*, (19)77, 205-229.
- Jiménez, René y Moreno, Lucía. (2006). Trata de personas, Esclavitud del Siglo XXI, en: Vera, José. ¿Qué es esa Cosa Llamada Violencia? Suplemento del Boletín *Diario de Campo*, (40), 103-116.
- Instituto Nacional de Salud Pública de México. (2013). Violencia Interpersonal en Jóvenes Mexicanos y Oportunidades de Prevención. *Salud Pública de México*, 55(2), 259-266
- Izcara, Simón y Andrade, Karla. (2012). Capital Social versus Aislamiento Social: Los Jornaleros Migratorios de Tamaulipas. *Revista de Geografía Norte Grande*, (52), 109-125.
- Jaramillo, Ángela. (2005). Consentimiento, Responsabilidad y Culpa. Aspectos Subjetivos de la Violencia Conyugal. *Desde el Jardín de Freud*, (5), 274-285.
- Lozares, Carlos. (2003, Junio). Valores, Campos y Capitales Sociales. *REDES. Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*. 4(2), 1-33.
- Luque, Rogelio y Berrios Germán. (2011). Historia de los Trastornos Afectivos. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. 40(5), 130-146.
- Martín, Montserrat. (Mayo-Agosto, 2006). Contribución del Feminismo de la Diferencia Sexual a los Análisis de Género en el Deporte. *Revista internacional de Sociología*. 44(LXIV), 111-131.
- Maturana, Humberto. (1995). Lenguaje y Realidad el Origen de lo Humano. *Relación de Saberes o Variaciones sobre el Mismo Tema*, (5), 200-204.
- Mora-Merchán y Ortega, Rosario. (1997). Agresividad y Violencia. El Problema de la Victimización entre Escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-27.

- Mirié, Marija. (2004). El Estigma Social desde la Teoría de la Comunicación Humana de Paul Watzlawick, *Paradigmas*, 3(II), 1-13.
- Motano, Rudy. (2010, Febrero). El Colonialismo como Encubrimiento del Otro. *Teoría y Praxis*, (16), 43-56.
- Moscone, Ricardo. (2012). El Miedo y sus Metamorfosis. *Psicoanálisis*, XXIV (1), 53-78.
- Muñoz, Ángel. (Enero-Junio, 2011). El Principio de Simpatía como Fundamento para una Ética de Unión Económica y Social. *Semestre Económico*, 14(28), 111-119.
- (Julio-Diciembre, 2006). Del Sentimiento de la Prudencia o la Mano Invisible de la Moral. *Lecturas de Economía*, (65), 223-240.
- Navarro, Oscar y Gaviria, Marta. (2010, Mayo-Agosto). Representaciones Sociales del Habitante de la Calle. *Universitas Psychologica*, 9(2), 345-355.
- Oros, Laura. (2009). El Valor Adaptativo de las Emociones Positivas. Una Mirada al Funcionamiento Psicológico de los Niños Pobres. *Revista Interamericana de Psicología*, 2(23), 288-296.
- Paez, Darío y Carbonero, Andrés. (1993). Afectividad, Cognición y Conducta Social. *Psicothema*, (5), 133-150.
- Peña, José y Sánchez, Manuel. (Enero-Junio, 2007). El Problema de Smith y la Relación entre Economía y Moral. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, (36), 81-103.
- Puertas, Susana. (2004). Aspectos Teóricos sobre el Estereotipo el Prejuicio y la Discriminación. *Seminario Médico*, 2(56), 135-144.
- Ravelo, Patricia y Domínguez, Héctor. (2006, Abril). Los Cuerpos de la Violencia Fronteriza. *Nómadas*, (24), 142-151.
- Requena, Félix. (1994). Redes de Amista, Felicidad y Familia, *REIS*, 66(94).



- Rizo, Marta. (2006). La Interacción y la Comunicación desde los Enfoques de la Psicología Social y la Sociología Fenomenológica. Breve Exploración Teórica. *Anàlisi*, (33), 45-62.
- Rodríguez, Ángel. (2002). Del Racismo del Miedo al Miedo al Racismo. *Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social*, 1(2), 1-12.
- Rubio, Javier. (2006). Proceso de la Construcción de un Enigma: La Exclusión Social del Drogodependiente. *Nómadas*, (4), 1-8.
- Salinas, Lola. (1994). La Construcción Social del Cuerpo. *REIS*, 68(94), 85-96.
- Sánchez, María y Martín, Antonio. (2015). Indicadores de Violencia de Género en las Relaciones Amorosas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (26), 85-109.
- Sanmartín, Ricardo. (2001). Etnografía de los Valores. *Ediciones Universidad Salamanca*, (12), 129-141.
- Sistema de Vigilancia Epidemiológica para las Adicciones. (2013). Informe 2013. México: Secretaría de Salud, Secretaría de Prevención y Promoción de la Salud y Dirección General de Epidemiología.
- Soto, Enrique. (2003). La Lepra en Europa Medieval. El Nacimiento de un Mito. *Elementos Ciencia y Cultura*, 10(49), 39-45.
- Steller, Valerie y Sancho, Kristel. (2011). La Belleza el Cuerpo Femenino. *Wimb Lu*, 6(1), 9-21.
- Surrallés, Alexandre. (2009). De la Intensidad o los Derechos del Cuerpo. La 73.89.
- Tejedor, César. (2014). La Teología Moral en Kant: sobre Virtud y Felicidad. *Revista de Filosofía Factótum*, (11), 81-87.
- Torres, María. (2013). Las Mil muertes del Cuerpo. Iconografías del Crimen, Estéticas del Miedo en el México Narco. *Revista Historia Autónoma*, (3), 157-179.

- Vergès, Pierre. (1997, Septiembre-Diciembre). Representaciones y Determinación Social. *Fermentum*, 7(20), 15-30.
- Wieviorka, Michel. (2003). Violencia y Crueldad. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, (37), 155-171.
- Yang, Lawrence; Kleinman, Arthur; Link, Bruce; Phelan, Jo, y Lee, Sing. (Junio, 2007). Cultura y Estigma, La Experiencia Moral. *Este País*. (195) 4-15.
- Zamora, Loriente. (2007, Abril). ¿Qué es la Paruresis? Una Investigación Transdisciplinar. *Actas Urológicas Españolas*. 31(4), 328-337.

## INFOGRAFÍA

- Animal Político. (05/01/2015). Tráfico de Armas, Detonante de la Violencia en México. Recuperado el 10/10/2015 de *Vanguardia.mx*
- Asa, Cristina. (06/11/2014). La violencia en México, Primera Causa de Mortalidad en Jóvenes. Recuperado el 03/08/2015 de: <http://www.jornada.unam.mx/2014/11/06/opinion/a03a1cie>
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. (2001). Fundamentos de Una Teoría de la Violencia Simbólica. *Biblioteca Virtual en Ciencias Sociales*, 1-59. Recuperado el 16/03/2013 de: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Bourdieu%20y%20Passeron.pdf>
- Benítez, Raúl y Rodríguez, Armando. (2010). México: El Combate al Narcotráfico, la Violencia y las Debilidades de la Seguridad Nacional, en: Mathieu y Niño. *Seguridad Nacional en América Latina y el Caribe*, 3-24. Recuperado el 25/03/2013 de: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/la-seguridad/07600/2010.pdf>

- Bourdieu, Pierre. (1987). Los Tres Estados del Capital Cultural. Recuperado el 15/12/2015 de: <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>
- Brower, Jorge. (2009). La Teoría del Contexto de T. Van Dijk como proyecto Analítico Derivado del Pragmatismo Perciano. Recuperado el 12/12/2015 de: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502009000200008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502009000200008)
- Cárdenas, Alejandra; Jaramillo Leonardo y Nasimba, Rocío. (2010). *Los Escenarios de la Criminalización a Defensores de Derechos Humanos y de la Naturaleza en Ecuador*. Recuperado el 16/12/2015 de: [http://www.inredh.org/archivos/pdf/escenarios\\_criminalizacion\\_defensoresydefensoras.pdf](http://www.inredh.org/archivos/pdf/escenarios_criminalizacion_defensoresydefensoras.pdf)
- Chólitz, Mariano. (1995). *La Expresión de las Emociones en la Obra de Darwin*, 6-81. Recuperado el 24/04/2015 de: <http://www.uv.es/=choliz/ExpresionEmocionesDarwin.pdf>
- Echeburúa, Enrique. (2014). Modulación Emocional de la Memoria: De las Vivencias Traumáticas a los Recuerdos Biográficos. Recuperado el 21/08/2015 de: <http://www.ehu.es/documents/1736829/3498354/09-enrique+echeburua+p.pdf>
- Elias, Norbert. (1981). Civilización y Violencia. Conferencia dada en el Congreso Alemán de Sociología en Bremen, (43), 141-151. Recuperado el 18/03/2013 de la base de datos de *REIS*.
- Fantini, Adriana. (2006). Aportes de las Técnicas de Triangulación a la Evaluación de la Calidad de la Educación. Recuperado el 5 de Febrero de 2016 de: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/19232/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/19232/Documento_completo.pdf?sequence=1)
- Fericgal, Joseph. (2000). *Cultura y Emociones. Manifiesto por una Antropología de las Emociones. Conferencia Inaugural del Tercer Seminario sobre Estados*

- Modificados de la Conciencia y Cultura*. Universidad de Caldas, Manizales en Colombia. Recuperado el 31/01/2013 de: <http://web.usal.es/~meilan/LA%20RISA%20CD/mundorisa/risauniversal/Antropologia.htm>
- Gómez, Alejandro. (02/03/2015). La pobreza del Empleo en México. Recuperado el 18/02/2016 de la base de datos de *El Financiero*.
- González, José. (2009). Historia de Vida y Teorías de la Educación. Tendiendo Puentes. *Cuestiones Pedagógicas*, (9) 207-232. Recuperado el 11/03/13 de: <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/19/12Monteagudo.pdf>
- Guerrero, Eduardo. (Agosto, 2010) *Los Hoyos Negros de la Estrategia contra el Narco*. Recuperado el 11/02/2013 de: <http://www.nexos.com.mx/?P=leerarticulo&Article=248547>
- Hernández, Tosca. (2002). Violencia, Sociedad y Justicia en América Latina. *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*, 57-75. Recuperado el 12/03/2013 de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101109033057/3hernandez.pdf>
- Hernández, Leticia. (21 de Febrero del 2013). Después de un Sexenio de Dolor el Drama no Termina. *sinembargo.mx*. Recuperado el 29/04/2013 de: <http://www.sinembargo.mx/21-02-2013/534938>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2013). Panorama de Violencia contra las Mujeres en México. Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2011. Recuperado el 03/08/2015 de: [http://www.inegi.org.mx/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/estudios/sociodemografico/mujeresrural/2011/702825048327.pdf](http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/estudios/sociodemografico/mujeresrural/2011/702825048327.pdf)
- (2012). Resultados de la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública 2015. Recuperado el 03/08/2015 de:

[http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/regulares/envipe/envipe2012/doc/resultadosenvipe2012\\_09.pdf](http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/regulares/envipe/envipe2012/doc/resultadosenvipe2012_09.pdf)

Instituto Nacional de Mujeres. (2014). Estadísticas de Violencia contra las Mujeres en México. Recuperado el 14/09/2015 de: <http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/convenciones/Nota.pdf>

Iranzo, Juan. (2010). Violence. A Micro-Sociological Perspective. *Revista de Educación Social*. Recuperado el 25/06/2014 de: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/enduser/Mis%20documentos/Downloads/16%20\(2\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/enduser/Mis%20documentos/Downloads/16%20(2).pdf)

León, Isaías. (23/05/2014). Crecen Exponencialmente Quejas por Bullying: CNDH. Recuperado el 28/01/2016 de la base de datos de *El Financiero*.

Matus, Ana. (2014). La Dimensión del Sentimiento y el Afecto Intersubjetivo: Una Lectura de Durkheim en Registro Pasional. *Revista de la Facultad de Estudios Sociales*. Recuperado el 01/07/2015 de: <http://fadeweb.uncoma.edu.ar/viejo/medios/revista/revista-completa-19-20.pdf>

Martínez, José. (2012). *Las Clases Sociales y el Capital en Pierre Bourdieu*. Recuperado el 15/12/2015 de: <https://josamaga.webs.ull.es/Papers/clase-bd-usal.pdf>

Mead, George. (1997). La Psicología de la Justicia Punitiva. *Infoamerica*. Recuperado el 20/10/2015 de: [http://www.infoamerica.org/teoria\\_articulos/mead\\_02.pdf](http://www.infoamerica.org/teoria_articulos/mead_02.pdf)

Monroy, Jorge y Ana, Langner. (20/04/2015). México, Segundo Peor País en Índice de impunidad, *El Economista*. Recuperado el 01/05/2015 de: <http://eleconomista.com.mx/sociedad/2015/04/20/mexico-segundo-peor-pais-indice-impunidad>

- Muñoz, Gustavo. (Octubre-Diciembre, 2008). Violencia Escolar en México y otros Países. Comparaciones a partir de los Resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (39) 1195-1228. Recuperado el 14/01/2013 de la base de datos de *Redalyc*.
- Nieves, María. (2003). Estigmatización y Marginación Social de Colectivos de Jóvenes. *Universidad de la Laguna*, España. Recuperado el 2/09/2015 de: <http://ruc.udc.es/bitstream/2183/10692/1/CC%2042%20art%203.pdf>
- Notimex. (13/01/2015). México, entre los Países de la OCDE con Menor Desempleo. Recuperado el 05/10/2015 de *La Jornada Online*.
- (25/06/2013). México, el Tercer País con Más Jóvenes que ni Estudian ni Trabajan. Recuperado el 05/10/2015 de *CNN México*.
- Ormart, Elizabeth. (s/f). Representaciones Sociales: Aportes y Críticas. *Eticar*, 1-9. Recuperado el 29/01/2013 de: [www.eticar.org/descargas/Representaciones Sociales aportes y criticas.pdf](http://www.eticar.org/descargas/Representaciones%20Sociales%20aportes%20y%20criticas.pdf)
- Olmos, José. (7 de Marzo del 2012). Sexenio de Desaparecidos. *Proceso*. Análisis. México. Recuperado el 29/04/2013 de: <http://www.proceso.com.mx/?p=300356>
- Organización Mundial de la Salud. (2015). Violencia Juvenil. Recuperado el 21/04/2015 de: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs356/es/>
- Pierre, René. (24/07/2015). Crece Pobreza en México; Hay Dos Millones Más. . Recuperado el 25/08/2015 de *El Universal*.
- Real Academia Española. (2009) *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 25/04/2015 de: <http://buscon.rae.es/drael/>
- Rizo, Marta. (2014). La Dimensión Emocional de la Interacción. Lecturas desde la Propuesta Microsociológica de Randall Collins. Recuperado el 23/07/2015 de: [http://amic2014.uaslp.mx/g15/g15\\_07.pdf](http://amic2014.uaslp.mx/g15/g15_07.pdf)

----- (2011). Comunicología e Interacción. El Concepto de Interacción en el Interaccionismo Simbólico y la Escuela de Palo Alto. Recuperado el 16/01/2016 de:file:///C:/Documents%20and%20Settings/enduser/Mis%20documentos/Downloads/5260.pdf

----- (2004). Interacción y Comunicación. Exploración Teórica-Conceptual del Concepto de Interacción. Recuperado el 16/07/2015 de: [http://www.cibersociedad.net/congres2004/grups/fitxacom\\_publica2.php?grup=51&es&id=249](http://www.cibersociedad.net/congres2004/grups/fitxacom_publica2.php?grup=51&es&id=249)

Rodríguez, Héctor. (Junio, 2010). *Guardería ABC. Crimen, Castigo y Nunca Más*. Recuperado el 30/04/2013 de: <http://www.hectorrodriguezespinoza.com/noticias.php?categoria=123>

Silva, Víctor. (2008). Comunicación, Violencia y Poder Simbólico en la Sociología de Pierre Bourdieu, Nómadas. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, (17) 1-9. Recuperado el 16/01/2013 de la base de datos *Dialnet*.

Veras, Eliane. (2010). Historia de Vida: ¿Un Método para las Ciencias Sociales?, *Cinta de Moebio*, (39), 142-152. Recuperado el 16/01/2013 de la base de datos *Dialnet*.

Vizer, Eduardo. (1997). La Trama (In)Visible de la Vida Social: Comunicación, Sentido y Realidad. Recuperado el 16/01/2013 de: [http://labcom-ifp.ubi.pt/files/agoranet/05/vizer\\_tramainvisible.pdf](http://labcom-ifp.ubi.pt/files/agoranet/05/vizer_tramainvisible.pdf)

Villalobos, Joaquín. (Enero, 2010), *12 Mitos de la Guerra Contra el Narco*. Recuperado el 23/04/2013 de la base de datos de *Ncexos*.





<b>Fecha:</b>	<b>Grupo:</b>	<b>Folio</b>
<b>Turno:</b>	<b>Semestre:</b>	<b>Sexo: H [ ] M [ ]</b>

El objetivo de este instrumento es conocer tu opinión sobre el ACOSO ESCOLAR. La información que proporcionas será ANÓNIMA Y CONFIDENCIAL. Sólo será utilizada para fines académicos y de investigación.

**INSTRUCCIONES:** Lee cuidadosamente cada pregunta y responde según lo que se te pida.

**1. A continuación se presentan algunos grupos de la sociedad. ¿Quiénes viven violencia y a qué nivel?**

*(Puedes elegir más de una sola opción por cada fila)*

	 <b>VIVEN VIOLENCIA</b>	 <b>VIVEN VIOLENCIA en...</b>					Otro <i>(especificar)</i>
		<i>El País</i>	<i>La Ciudad</i>	<i>La Colonia</i>	<i>La Familia</i>	<i>El Grupo de Amigos</i>	
Niños	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	
Jóvenes	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	
Adultos Mayores	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	
Mujeres	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	
Personas con preferencias sexuales diferentes	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	
Discapacitados	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	
Indígenas	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	
Migrantes	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	

**2. Identifica los 3 principales problemas que generan violencia entre los jóvenes. El número 1 es la causa mayor de violencia y el 3 la causa menor.**

- El consumo de drogas y alcohol
- La falta de valores morales
- La desintegración familiar
- La falta de educación
- La desigualdad social
- El desempleo
- El narcotráfico
- La pobreza
- Otro *(especificar)*: \_\_\_\_\_

**3. ¿Cuál es el tipo de violencia que viven con mayor frecuencia los jóvenes?**

*(Elige una sola opción)*

- [1] Violencia intrafamiliar
- [2] Violencia en las calles
- [3] Violencia escolar
- [4] Violencia laboral
- [5] No viven violencia

Otro *(especificar)*: \_\_\_\_\_

**4. Con qué frecuencia se presentan las siguientes situaciones en tu Colegio...**

*(Elige una sola opción por cada fila)*



Siempre



Alguna vez



Rara vez



Nunca

Violencia entre alumnos	[4]	[3]	[2]	[1]
Violencia de profesores a alumnos	[4]	[3]	[2]	[1]
Violencia de alumnos a profesores	[4]	[3]	[2]	[1]
Violencia de trabajadores del plantel a alumnos	[4]	[3]	[2]	[1]
Violencia de alumnos a trabajadores del plantel	[4]	[3]	[2]	[1]
Violencia de padres de familia a alumnos	[4]	[3]	[2]	[1]
Violencia de alumnos a padres de familia	[4]	[3]	[2]	[1]
Otro <i>(especificar)</i> : _____	[4]	[3]	[2]	[1]





5. Anota 3 ejemplos de bullying entre jóvenes de tu Colegio. El ejemplo 1 es el más frecuente y 3 el menos frecuente.

(Anotar con letra clara cada palabra)



EJEMPLO: \_\_\_\_\_

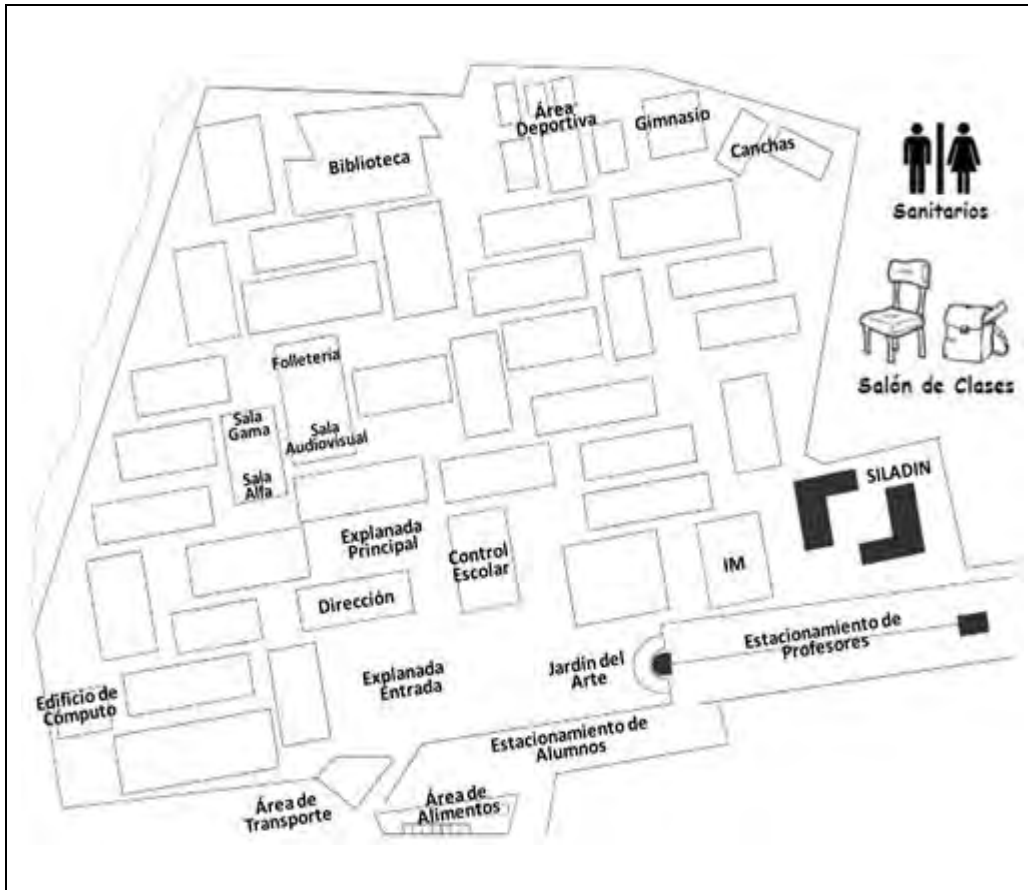


EJEMPLO: \_\_\_\_\_



EJEMPLO: \_\_\_\_\_

6. En el siguiente mapa, con base en tu experiencia, ubica y escribe los 2 sitios donde ocurren más casos de bullying entre alumnos. El sitio 1 es donde más casos hay y el 2 donde menos hay. Si no ubicas el lugar, dibújalo y anota el nombre como es conocido por la comunidad del plantel.



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

7. Para cada caso, elige 2 razones por las que allí se presentan más casos de bullying.

- Sitio 1
- Conviven grupos con distintos intereses
  - Conviven alumnos con diferente estatus
  - Consumo de drogas y alcohol
  - Situaciones de competencia
  - Mucho tránsito de alumnos
  - Intolerancia a las diferencias
  - Falta de vigilancia
  - Sitio inseguro
  - Sitio solitario

Otro (especificar): \_\_\_\_\_





- Sitio 2
- Conviven grupos con distintos intereses
  - Conviven alumnos con diferente estatus
  - Consumo de drogas y alcohol
  - Situaciones de competencia
  - Mucho tránsito de alumnos
  - Intolerancia a las diferencias
  - Falta de vigilancia
  - Sitio inseguro
  - Sitio solitario

Otro (especificar): \_\_\_\_\_







**8. ¿Por qué crees que agredan a otro alumno del Colegio? Lo agreden porque...**

(Elige una sola opción por cada fila)

	 Siempre	 Algunas Veces	 Rara Vez	 Nunca
Tiene bajos recursos económicos	[4]	[3]	[2]	[1]
Tiene poca confianza en sí mismo	[4]	[3]	[2]	[1]
Tiene problemas familiares	[4]	[3]	[2]	[1]
Es poco sociable	[4]	[3]	[2]	[1]
Tiene preferencias sexuales diferentes	[4]	[3]	[2]	[1]
Tiene rasgos indígenas	[4]	[3]	[2]	[1]
Es poco atractivo físicamente	[4]	[3]	[2]	[1]
Va bien en la escuela	[4]	[3]	[2]	[1]
Tiene alguna discapacidad	[4]	[3]	[2]	[1]
No cumple con los intereses de sus compañeros	[4]	[3]	[2]	[1]
Otro (especificar): _____	[4]	[3]	[2]	[1]

**9. Estás de acuerdo con que...**

(Elige una sola opción por cada fila)

	 En total Acuerdo	 Algo de Acuerdo	 Algo en Desacuerdo	 En total Desacuerdo
Un alumno acepta ciertas agresiones por miedo a estar solo	[4]	[3]	[2]	[1]
Un alumno agredido se siente inferior a su agresor	[4]	[3]	[2]	[1]
Con tal de ser aceptado un alumno permite que lo agredan	[4]	[3]	[2]	[1]
A un alumno agredido sus compañeros suelen evitarlo	[4]	[3]	[2]	[1]
Un alumno agredido está solo o aislado	[4]	[3]	[2]	[1]
Excluir a un alumno es una forma de agredirlo	[4]	[3]	[2]	[1]
Un alumno agredido es rechazado con frecuencia	[4]	[3]	[2]	[1]

**10. ¿Cómo actúa un alumno AGREDIDO frente a su agresor?**

(Elige una sola opción)

- [1] Pide el apoyo de otros para arreglar la situación
- [2] Arregla la situación por sí mismo
- [3] Lo agrede de igual forma
- [4] Se aguanta
- [5] Lo evita
- [6] Otro (especificar): \_\_\_\_\_

**11. Consideras que, un alumno AGRESOR...**

(Elige una sola opción por cada fila)

	 Con frecuencia	 Alguna veces	 Pocas veces	 Jamás
Es líder entre sus compañeros	[4]	[3]	[2]	[1]
Se siente más que el resto	[4]	[3]	[2]	[1]
Es rechazado con frecuencia	[4]	[3]	[2]	[1]
Busca ser el centro de atención	[4]	[3]	[2]	[1]
Tiene más edad que el resto	[4]	[3]	[2]	[1]
Busca la valoración de los otros	[4]	[3]	[2]	[1]
Es fuerte físicamente	[4]	[3]	[2]	[1]
Es fuerte emocionalmente	[4]	[3]	[2]	[1]
Es gracioso	[4]	[3]	[2]	[1]
Otro (especificar): _____	[4]	[3]	[2]	[1]



**12. Qué tan de acuerdo estás con las siguientes frases...**

(Elige una sola opción por cada fila)



	En total Acuerdo	Algo de Acuerdo	Algo en Desacuerdo	En total Desacuerdo
Un alumno agresor se siente más seguro que aquel a quien agrede	[4]	[3]	[2]	[1]
Un alumno agresor se siente apoyado por otros para actuar violentamente	[4]	[3]	[2]	[1]
Un alumno agrede por miedo a verse agredido por otros	[4]	[3]	[2]	[1]
Un alumno es agresivo porque vive en un ambiente violento	[4]	[3]	[2]	[1]
Un alumno es agresivo porque no conoce otra forma de ser	[4]	[3]	[2]	[1]
Un alumno agresor aprovecha el miedo que le tienen para actuar violentamente	[4]	[3]	[2]	[1]

**13. Por lo que has visto, un alumno AGREDE a otro porque quiere...**

(Elegir una sola opción)

- [1] Obstaculizar los deseos de otro alumno
- [2] Obtener por una vía fácil beneficios
- [3] Ocultar una inseguridad personal
- [4] Mostrarle a otros que es fuerte
- [5] Mostrarle a otros quien es débil
- [6] Divertirse un rato
- [7] Defenderse
- [8] Vengarse
- [9] Otro (especificar): \_\_\_\_\_

**14. ¿Has visto agresiones entre alumnos del Colegio?**

(Elige una sola opción por cada fila)



	Siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca	
Físicas (golpes, pellizcos, patadas...)	[4]	[3]	[2]	[1]	➤ (Si contestaste que NUNCA, pasar a la pregunta 16)
Emocionales (chismes, malas caras...)	[4]	[3]	[2]	[1]	

**15. Y ¿qué has hecho al respecto?**

(Elige una sola opción)

- [1] Defiendo al agredido, sólo cuando lo conozco
- [2] Pido apoyo para calmar la situación
- [3] Participo motivando al agresor
- [4] Siempre defiendo al agredido
- [5] Sólo veo lo que sucede
- [6] Ignoro la situación
- [7] Pido ayuda
- [8] Otro (especificar): \_\_\_\_\_

**16. Estás de acuerdo con las siguientes ideas...**

(Elige una sola opción por cada fila)



	En total Acuerdo	Algo de Acuerdo	Algo en Desacuerdo	En total Desacuerdo
Ignorar el bullying es permitir que siga ocurriendo	[4]	[3]	[2]	[1]
La principal causa del bullying son los alumnos que participan motivando al agresor	[4]	[3]	[2]	[1]
Un alumno dejaría de agredir si los otros no aplaudieran sus acciones	[4]	[3]	[2]	[1]
Si el agredido pusiera un alto, no se aprovecharían de él	[4]	[3]	[2]	[1]



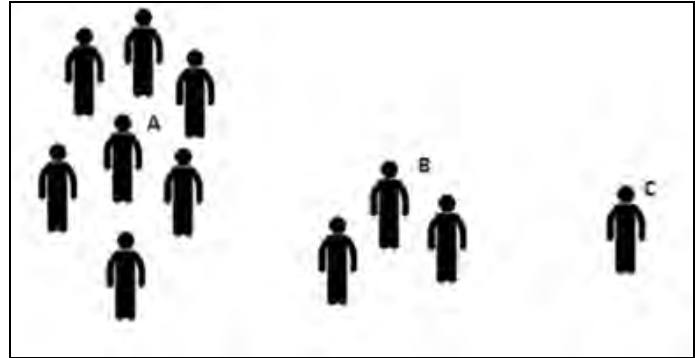
Observa la siguiente ilustración.

17. ¿Quién consideras que está más expuesto a ser agredido?

- [1] A
- [2] B
- [3] C

18. ¿Quién consideras que es más probable que agrede a otro compañero?

- [1] A
- [2] B
- [3] C



19. En el siguiente recuadro, anota ¿cómo crees que se siente un alumno, agresor o agredido, frente a una situación de bullying?

(Anotar letra clara cada palabra)

Emoción 1: _____ Emoción 2: _____ Emoción 3: _____			Emoción 1: _____ Emoción 2: _____ Emoción 3: _____
--	--	--	--

20. En el Colegio, ¿has vivido algunas de las siguientes situaciones por parte de tus compañeros del Colegio?

(Elige una sola opción por cada fila)



	Siempre	Algunas Veces	Rara vez	Nunca
Se alejan de mí	[4]	[3]	[2]	[1]
Me ignoran	[4]	[3]	[2]	[1]
Se secretean o hablan a mis espaldas	[4]	[3]	[2]	[1]
No me invitan a sus reuniones	[4]	[3]	[2]	[1]
Hacen gestos y comentarios de desprecio hacia mi persona	[4]	[3]	[2]	[1]
No toman en cuenta mis opiniones	[4]	[3]	[2]	[1]
Se burlan de mí	[4]	[3]	[2]	[1]
Me asignan las peores tareas	[4]	[3]	[2]	[1]
Valoran poco lo que hago por ellos	[4]	[3]	[2]	[1]
Tratan de opacar lo que me hace feliz	[4]	[3]	[2]	[1]
Esconden o maltratan mis pertenencias	[4]	[3]	[2]	[1]
Me fuerzan a realizar cosas que no quiero hacer	[4]	[3]	[2]	[1]
Me vigilan constantemente	[4]	[3]	[2]	[1]
Me acosan sexualmente	[4]	[3]	[2]	[1]
Me gritan o hablan en tono agresivo	[4]	[3]	[2]	[1]
Me amenazan	[4]	[3]	[2]	[1]
Me impiden expresarme	[4]	[3]	[2]	[1]
No dejan que sobresalga frente a los demás	[4]	[3]	[2]	[1]
Le prohíben a otros que hablen conmigo	[4]	[3]	[2]	[1]
Les molesta que tenga otros amigos	[4]	[3]	[2]	[1]
Inventan chismes de mí	[4]	[3]	[2]	[1]
Me acusan de cosas que no hice	[4]	[3]	[2]	[1]
Otro (especificar): _____	[4]	[3]	[2]	[1]



**21. ¿Cuál crees que es la razón principal por la que ocurren estas situaciones?**

(Elige una sola opción)

- [1] Algunos alumnos se creen más que otros
- [2] El alumno agredido no pone límites
- [3] Situaciones de competencia
- [4] Falta de educación
- [5] Intolerancia
- [6] Diversión
- [7] Otro (especificar): \_\_\_\_\_

**22. Si tus amigos no te aceptaran y tú quisieras estar con ellos, qué tan dispuesto estarías a...**

(Elige una sola opción por cada fila)



Siempre  
estaría  
dispuesto



Algunas veces  
estaría  
dispuesto



Rara vez  
estaría  
dispuesto



Nunca  
estaría  
dispuesto

	[4]	[3]	[2]	[1]
Dejarles de hablar	[4]	[3]	[2]	[1]
Alejarte por un tiempo para no ser criticado	[4]	[3]	[2]	[1]
Fingir ser igual a lo que les gusta o esperan de ti	[4]	[3]	[2]	[1]
Ocultar lo que les molesta de ti	[4]	[3]	[2]	[1]
Reprocharles sus defectos, para que los tuyos parezcan menores	[4]	[3]	[2]	[1]
Acostumbrarte a la situación, aunque te afecte	[4]	[3]	[2]	[1]
Afrontarlos y arreglar la situación	[4]	[3]	[2]	[1]
Nada	[4]	[3]	[2]	[1]
Otro (especificar): _____	[4]	[3]	[2]	[1]

**23. Menciona tres ideas sobre lo que significa para ti NO SER RECONOCIDO por tus compañeros del Colegio.**

(Anotar con letra clara cada palabra)

**1**

**2**

**3**

**24. ¿Sueles apartar de ti a la gente que te desagradan?**

- [4] Siempre
- [3] Algunas veces
- [2] Rara vez
- [1] Nunca

**25. Menciona tres características que te desagradan de otros alumnos. La 1 es la que más te desagradan y las 3 la que menos te desagradan.**

(Anotar con letra clara cada palabra)

**1** Característica: \_\_\_\_\_

**2** Característica: \_\_\_\_\_

**3** Característica: \_\_\_\_\_



26. ¿Formas parte de alguna agrupación juvenil (punk, hippie, friki, metalero, malabarista...)?

- [1] No  
 [2] Sí ¿Cuál? (especificar): \_\_\_\_\_

27. ¿Te causa conflicto alguna agrupación juvenil?

- [1] No → (Pasar a la pregunta 29)  
 [2] Sí ¿Cuál? (especificar): \_\_\_\_\_

28. ¿Por qué te causa conflicto?

\_\_\_\_\_

29. ¿En algún momento otro alumno te ha dicho alguna palabra hiriente?

- [1] No → (Pasar a la pregunta 31)  
 [2] Sí ¿Cuál? (especificar): \_\_\_\_\_

30. ¿Por qué crees que te hirió esa palabra?

\_\_\_\_\_

31. En alguna ocasión, ¿tus amigos del Colegio han rivalizado contigo?

- [4] Siempre  
 [3] Algunas veces  
 [2] Rara vez  
 [1] Nunca → (Pasar a la pregunta 33)

32. Cuando han rivalizado, generalmente ha sido porque...

(Elige una sola opción por cada fila)

**SÍ** **NO**

Se quisieron divertir, haciéndome sentir mal	[2]	[1]
Me pusieron en ridículo	[2]	[1]
Me hicieron a un lado	[2]	[1]
Me levantaron falsos	[2]	[1]
Me pusieron trabas	[2]	[1]
Se alejaron de mí	[2]	[1]
Me humillaron	[2]	[1]
Me defendí	[2]	[1]
Me amenazaron	[2]	[1]
Otro (especificar): _____	[2]	[1]

33. En el Colegio, tus compañeros te han hecho sentir...

(Elige una sola opción por cada fila)

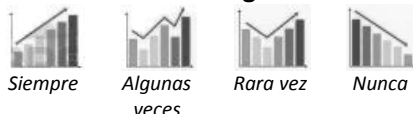


Indefenso	[4]	[3]	[2]	[1]
Avergonzado	[4]	[3]	[2]	[1]
Frustrado	[4]	[3]	[2]	[1]
Triste	[4]	[3]	[2]	[1]
Abandonado	[4]	[3]	[2]	[1]
Humillado	[4]	[3]	[2]	[1]
Miedoso	[4]	[3]	[2]	[1]
Culpable	[4]	[3]	[2]	[1]
Otro (especificar): _____	[4]	[3]	[2]	[1]



**34. Por algún motivo, ¿has sido agredido por otro alumno del Colegio?**

(Elige una sola opción por cada fila)



	Siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca	
Física	[4]	[3]	[2]	[1]	➔ (Si contestaste que NUNCA, pasar a la pregunta 40)
Emocionalmente	[4]	[3]	[2]	[1]	

**35. ¿Qué fue lo que sucedió aquella ocasión, más significativa, en la que fuiste agredido?**

---

**36. En aquella ocasión en la que fuiste agredido, cómo te sentiste...**

(Elige una sola opción por cada fila)

	SI	NO
Inferior frente a quien me atacó	[2]	[1]
Sentí que no tenía el apoyo de nadie	[2]	[1]
No quise hablar de la situación por miedo	[2]	[1]
Sentí que no podría superar la situación	[2]	[1]
Evite a algunas personas por vergüenza a que me criticaran	[2]	[1]
Otro (especificar): _____	[2]	[1]

**37. ¿De qué manera respondiste ante el agresor?**

(Elige una sola opción)

- [1] Pedí el apoyo de otros para arreglar la situación
- [2] Lo enfrenté para arreglar la situación
- [3] Lo agredí de igual forma
- [4] Aguanté la situación
- [5] Lo evite
- [6] Otro (especificar): \_\_\_\_\_

**38. ¿Cuál fue el principal motivo por el que te agredieron?**

---

**39. ¿Cómo consideras que te afectó esa agresión?**

---

**40. Por algún motivo, ¿has agredido a otro alumno del Colegio?**

(Elige una sola opción por cada fila)



	Siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca	
Física	[4]	[3]	[2]	[1]	➔ (Si contestaste que NUNCA, pasar a la pregunta 43)
Emocionalmente	[4]	[3]	[2]	[1]	

**41. Señala con una X las formas en que has agredido a otro compañero.**

(Elige todas las opciones que sean necesarias)

- [1] Lo he hecho sentir menos
- [2] Lo he hecho sentir culpable
- [3] Le he puesto mala cara
- [4] He hablando mal de él
- [5] Me he burlado de él
- [6] Lo he amenazado
- [7] Lo he golpeado
- [8] Lo he ignorado
- [6] Otro (especificar): \_\_\_\_\_



**42. Molestaste a ese alumno para...**

(Elige todas las opciones que sean necesarias)

- [1] Obstaculizar sus deseos personales
- [2] Obtener por una vía fácil beneficios
- [4] Ocultar una inseguridad personal
- [5] Mostrarle a otros que soy fuerte
- [3] Evidenciarlo como alguien débil
- [6] Pasar el rato
- [7] Defenderme
- [8] Vengarme
- [9] Otro (especificar): \_\_\_\_\_

**PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO**

**43. ¿Dónde naciste?**

- [1] Distrito Federal
- [2] Otro (especificar): \_\_\_\_\_



**44. ¿Qué edad tienes?** \_\_\_\_\_

**45. ¿Cuál dirías que es tu orientación sexual?**

- [1] Heterosexual
- [2] Homosexual
- [3] Lesbiana
- [4] Bisexual
- [5] Otro (especificar): \_\_\_\_\_

**46. Señala con una X las personas con las que vives actualmente y cómo te llevas con cada una de ellas.**

(Elige una sola opción por cada fila)

	 <i>Muy Bien</i>	 <i>Más o menos</i>	 <i>Un poco Mal</i>	 <i>Muy Mal</i>
Madre	[4]	[3]	[2]	[1]
Padre	[4]	[3]	[2]	[1]
Hermana(s) cuántos: _____	[4]	[3]	[2]	[1]
Hermano(s) cuántos: _____	[4]	[3]	[2]	[1]
Abuela(o) cuántos: _____	[4]	[3]	[2]	[1]
Madrastra	[4]	[3]	[2]	[1]
Padrastra	[4]	[3]	[2]	[1]
Tío(s) cuántos: _____	[4]	[3]	[2]	[1]
Primo(s) cuántos: _____	[4]	[3]	[2]	[1]
Amigo(s) cuántos: _____	[4]	[3]	[2]	[1]
Pareja	[4]	[3]	[2]	[1]
Hijo(s) cuántos: _____	[4]	[3]	[2]	[1]
Otro (especificar): _____	[4]	[3]	[2]	[1]

**47. ¿Cuál es la escolaridad de tus padres?**

(Elige una sola opción por cada columna)

**MADRE**

- [1] Analfabeta
- [2] Sólo sabe leer y escribir
- [3] Preescolar
- [4] Primaria
- [5] Secundaria
- [6] Bachillerato normal
- [7] Bachillerato técnico
- [8] Licenciatura
- [9] Posgrado
- [99] No aplica. ¿Por qué? \_\_\_\_\_

**PADRE**

- [1] Analfabeta
- [2] Sólo sabe leer y escribir
- [3] Preescolar
- [4] Primaria
- [5] Secundaria
- [6] Bachillerato normal
- [7] Bachillerato técnico
- [8] Licenciatura
- [9] Posgrado
- [99] No aplica. ¿Por qué? \_\_\_\_\_





**48. ¿Cuál es la ocupación de tus padres?**

Madre: \_\_\_\_\_  
(Anotar palabra con letra legible)

Padre: \_\_\_\_\_  
(Anotar palabra con letra legible)

**49. Aproximadamente, ¿cuál es el ingreso mensual en tu familia? \$ \_\_\_\_\_**

**50. ¿Quién sostiene tus gastos personales?**

(Elige todas las opciones que sean necesarias)

- [1] Tú mismo
- [2] Ambos padres
- [3] Sólo tu padre
- [4] Sólo tu madre
- [6] Otro: \_\_\_\_\_

**51. ¿Actualmente trabajas?**

- [1] No → (Pasar a la pregunta 54)
- [2] Sí

**52. Marca con una X, las cosas con las que cuentas en tu empleo actual:**

(Elige todas las opciones que sean necesarias)

- [2] Seguro médico
- [3] Pago de aguinaldo y utilidades
- [4] Un día de descanso a la semana
- [5] Vacaciones pagadas
- [6] Hora de comida
- [7] Trabajo de medio tiempo

**53. Aproximadamente, ¿cuánto ganas a la quincena en tu trabajo? \$ \_\_\_\_\_**

**54. ¿Cómo consideras que es tu desempeño escolar?**

- [4] Excelente
- [3] Bueno
- [2] Malo
- [1] Muy malo

**55. ¿Cuántas materias debes? \_\_\_\_\_**

**56. Para finalizar, ¿cuál crees que es el principal problema que te afecta en la actualidad?**

\_\_\_\_\_

**¡MUCHAS GRACIAS POR TU APOYO!** Si deseas participar con tu testimonio en la siguiente fase de esta investigación, proporciona un correo electrónico en el siguiente recuadro.







**INSTRUCCIONES:** Lee cuidadosamente cada uno de los recuadros y anota con letra legible lo que se te pide en cada caso. Sigue cada uno de los pasos conforme se va señalando.

**PASO 1**

Anota cinco palabras que se te vienen a la mente cuando piensas en el BULLYING. Cuida que no se repita ninguna de estas palabras.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

**PASO 2**

De las palabras que anotaste en el recuadro anterior, elige 3 de las que consideres que están más relacionadas con el BULLYING y escríbelas en las siguientes líneas.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**PASO 3**

Ahora, elige sólo una de las palabras antes escritas que consideres que está más relacionada con el BULLYING y escríbela en la siguiente línea.

1. \_\_\_\_\_

**PASO 4**

Completa el siguiente cuadro. En la primera línea, anota la palabra que escribiste en el recuadro anterior. Luego, escribe la palabra que resultaría con base en tu experiencia. Cuida que la palabra que resulta no se haya repetido en ninguna ocasión.

\_\_\_\_\_ + Bullying = \_\_\_\_\_

# ASPECTOS CONSTITUTIVOS DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL SOBRE ACOSO ESCOLAR

## 1. LA SEMÁNTICA DEL ACOSO ESCOLAR

El análisis de la representación social se realizó a partir de los indicadores semánticos obtenidos de la aplicación individual de un ejercicio de asociación libre de palabras a 143 alumnos del CCH-Sur, a quienes se les pidió que anotaran y jerarquizaran las primeras cinco palabras evocadas a partir del término inductor: *acoso escolar*.

“El carácter espontáneo y la dimensión proyectiva de la asociación libre permite actualizar los elementos implícitos y latentes que estructuran el universo semántico del objeto estudiado” (Abric, 1994, 60) para comprender las formas en que los alumnos conciben el acoso escolar, así como las acciones y los juicios que guían este tipo de prácticas entre los mismos.

Retomando las propuestas de Jean-Claude Abric (1994) se desarrolló la siguiente metodología de análisis:

1. Se diseñó una base de datos con el número total de palabras asociadas al término acoso escolar. Se agruparon en un solo término las palabras con un significado similar, para que sólo permanecieran aquellos ítems con un sentido distinto. Posteriormente, se organizaron las palabras resultantes en categorías de acuerdo a los criterios de referencia propuestos por la investigación.

2. Considerando como ejes de análisis la frecuencia y el rango de aparición de las palabras evocadas, se sistematizó la representación a través de sus elementos constitutivos: el núcleo figurativo y la zona periférica.
3. Con base en las relaciones de proximidad entre las palabras evocadas de manera conjunta, aún cuando pertenecen a categorías diferentes, se identificaron los recursos usados por los alumnos para comprender su realidad.

### **2.1 SIGNIFICADO DE LOS CONCEPTOS Y LAS CATEGORÍAS DE LA REPRESENTACIÓN SOBRE EL ACOSO ESCOLAR JUVENIL**

En esta parte del análisis se enlistan, en categorías, las palabras clave de las que se valen los alumnos para sustentar su experiencia en torno al acoso escolar. Este es un primer acercamiento, que “no expresa todo el contenido de la representación, simplemente nos autoriza a comprobar la existencia de una organización subyacente al contenido. [...] Descubrir la orientación global en relación con el objeto de la representación social y la toma de posición directa” (Moscovici, 1979, 47) de los alumnos, en tanto individuos y grupos sociales que retroalimentan esta representación.

Los 143 alumnos entrevistados asociaron un total de 73 palabras distintas. Una vez que se depuraron las palabras con un significado parecido, se identificó un universo representacional semejante entre los alumnos, pues entre uno y otro prevalecen los mismos significados para definir esta práctica escolar. De allí que, las palabras expresadas se agruparon en categorías debido al sentido temático que comparten y a la relación que mantienen con el contenido de los ejes teóricos de esta investigación.

Mientras que “los términos contenidos se asocian con valores, ideas y prácticas particulares; las categorías aportan un marco para establecer un rango de elementos materiales, tendencias personales y estilos conductuales. Estos, a su vez, se entienden como indicadores [del acoso escolar] y aportan los recursos que usan los individuos para expresarse” (Castorina, 2003, 41).

En otras palabras, este *corpus* de conceptos organizados en categorías sintetiza, a manera de un diccionario, el panorama semántico del que se valen los alumnos para organizar sus experiencias en torno al acoso escolar, facilitando la comprensión y dándole sentido a los hechos que comparten.

Las categorías descubiertas en el análisis representacional del acoso escolar son: la violencia, los protagonistas de la violencia, la violencia física, la violencia simbólica, el estigma, la asimetría emocional, la exclusión y las consecuencias de la violencia [Cuadro 1: Contenido Semántico de las Categorías de la Representación Social sobre Acoso Escolar entre Alumnos del CCH Sur].

**CUADRO 1:  
CONTENIDO SEMÁNTICO DE LAS CATEGORÍAS DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL SOBRE  
ACOSO ESCOLAR EN ALUMNOS DEL CCH SUR**

VIOLENCIA FÍSICA	Número Absoluto
Golpe	146
Moretones	3
Pelea	5
Fuerza	2
Sangre	2
Armado	1
Disturbio	1
Empujar	1
Robo	1
Tirar	1

ASIMETRÍA EMOCIONAL	Número Absoluto
Miedo	117
Tristeza	79
Enojo	7
Superioridad	5
Valor	4
Popularidad	3
Alegría	1
Codicia	1

PROTAGONISTAS DE LA VIOLENCIA	Número Absoluto
Agresor	13
Escuela	10
Víctima	6
Compañeros	6
Individuo	2
Familia	1

VIOLENCIA	Número Absoluto
Violencia	249
Abuso	142
Maldad	8
Estrategia	2
Crueldad	2
Explosión	1
Medio	1
Peligro	1

VIOLENCIA SIMBÓLICA	Número Absoluto
Insultos	100
Discriminación	84
Violencia emocional	60
Crueldad	2
Gritos	2
Hipocresía	2
Cállate	1
Estereotipos	1
Manipular	1
Oposición	1
Prejuicio	1
Sin valores	1

CONSECUENCIAS DE LA VIOLENCIA	Número Absoluto
Dolor	75
Trauma	31
Suicidio	31
Problemas	16
Venganza	2
Aprendizaje	1

EXCLUSIÓN	Número Absoluto
Rechazo	13
Aislamiento	13

ESTIGMA	Número Absoluto
<b>INVISIBILIZACIÓN</b>	
Soledad	7
Antisocial	4
<b>ENMASCARAMIENTO</b>	
Inmadurez	20
Feo	8
Comida	1
Diferencias	1
Enfermedad	1
Exageración	1
<b>RIDICULIZACIÓN</b>	
Burla	79
Diversión	16
Aburrimiento	4
<b>CRIMINALIZACIÓN</b>	
Jóvenes	5
Raro	4
Drogas	2
Educación	2
Crimen	1
Enfermedad	1
Niños	1
<b>DESCAPITALIZACIÓN</b>	
Inseguridad	7
Injusticia	4
Desigualdad	5
Educación	2

Para los alumnos entrevistados, la violencia es un concepto central para comprender el acoso escolar, debido a que este implica una forma de abuso que expresa la intención perversa e injusta de querer dañar, poner en peligro o evidenciar de una forma negativa al otro. También destaca el hecho de percibir al acoso como una respuesta impulsiva, una forma de explotar ante una situación que al salir del control de sí mismo repercute en él y en su entorno.

En relación con la violencia simbólica, el acoso escolar es percibido a través de prácticas como los insultos, la discriminación y la violencia emocional, principalmente. Los insultos evidencian una forma de ridiculización en la cual las palabras son usadas como un medio para estigmatizar, incomodar u obstaculizar la rutina e identidad del otro. La discriminación, por su parte, es una forma de marginar y diferenciar al otro a través de la exclusión que terceras personas ejercen sobre este. Finalmente, la violencia emocional implica una forma de intimidación y desprecio a través de las emociones que identifican a la otredad y que la ponen en un estado de indefensión debido a sus sentires.

Aunque en menor medida, la falta de ética en la convivencia rutinaria, también es vista por los alumnos como una manifestación de la violencia simbólica en el acoso escolar. La falta de valores, los estereotipos y los prejuicios, la manipulación y la hipocresía, refieren prácticas que al fomentar la desigualdad, afectan la integridad sociopersonal de un alumno y, con ello, devienen en manifestaciones de acoso escolar.

En el ámbito de la asimetría emocional, destaca el miedo como la principal emoción a partir de la cual, los alumnos identifican el acoso escolar. También señalan a la tristeza como otra de las emociones frecuentes, misma que, a su vez, es una característica identitaria en el perfil de la víctima. Con menores



repeticiones se ubican aspectos que, en mayor medida, describen la personalidad del agresor: el enojo, la superioridad, la popularidad, la alegría y la codicia son algunos de estos atributos.

En el análisis del acoso escolar desde el referente del estigma, los alumnos ubican a la ridiculización como el mecanismo de estigmatización más frecuente en la convivencia rutinaria. Las burlas son utilizadas como una herramienta de diversión y pasatiempo juvenil en la que ciertos alumnos son utilizados como una especie de bufón para divertir al resto del grupo y, como un medio de diferenciación a través del cual se utilizan las burlas como una forma sutil e implícita de marginar al otro debido a sus características, con el fin de salvaguardar las apariencias y evitar asumir el rol de agresor.

El enmascaramiento es el otro mecanismo de estigmatización el cual está encaminado a ocultar aquellos aspectos que pueden propiciar la estigmatización entre los cuales destacan: la inmadurez y la falta de atractivo físico. La inmadurez se expresa en aspectos como la carencia de ciertas habilidades y el infantilismo; por su parte, la falta de atractivo físico está presente en la fealdad, la gordura y el descuido.

Los alumnos entrevistados consideran que, los golpes son la principal manifestación de la violencia física en el acoso escolar. En menor medida, distinguen otras formas de agresión física tales como: las peleas, los disturbios y el robo. También mencionan algunas de las consecuencias físicas de la violencia en el cuerpo del agredido tales como los moretones y la sangre.

En relación con las consecuencias de la violencia, los alumnos entrevistados consideran que, el dolor es el principal resultado del acoso escolar. Ese dolor repercute en las emociones de los alumnos afectados en forma de una conducta traumática la cual, aumenta las posibilidades del suicidio entre los mismos. También hay una tendencia a relacionar las consecuencias de la violencia con los problemas, ello refuerza la connotación negativa que tienen los alumnos en relación con el acoso escolar.

No obstante, es importante referir que, aunque hay una conciencia social sobre el dolor individual que causa el acoso escolar en el agredido, no existe una conciencia sobre el daño causado a terceros. La conciencia acerca del dolor se ubica en el plano del corto plazo, no hay evidencias que ubiquen consecuencias a largo plazo. Finalmente, llama la atención que el aprendizaje en torno a las consecuencias de la violencia se sitúa en el último peldaño de esta categoría, aún por debajo de la venganza, ello explica el por qué de los ciclos interminables de violencia frente a este fenómeno.

En los últimos peldaños de repetición se colocan las categorías: protagonistas de la violencia y exclusión. El agresor, la víctima y los compañeros son los protagonistas de la violencia expuestos por los alumnos; el hecho de que los mencionen en tan pocos momentos explica la propensión de los mismos a comprender el acoso escolar como una forma de violencia en abstracto, es decir, entre los estudiantes hay una dificultad para darle rostro a la agresión, posiblemente como una manera de evitar el compromiso que significa hacerle frente al acoso escolar.

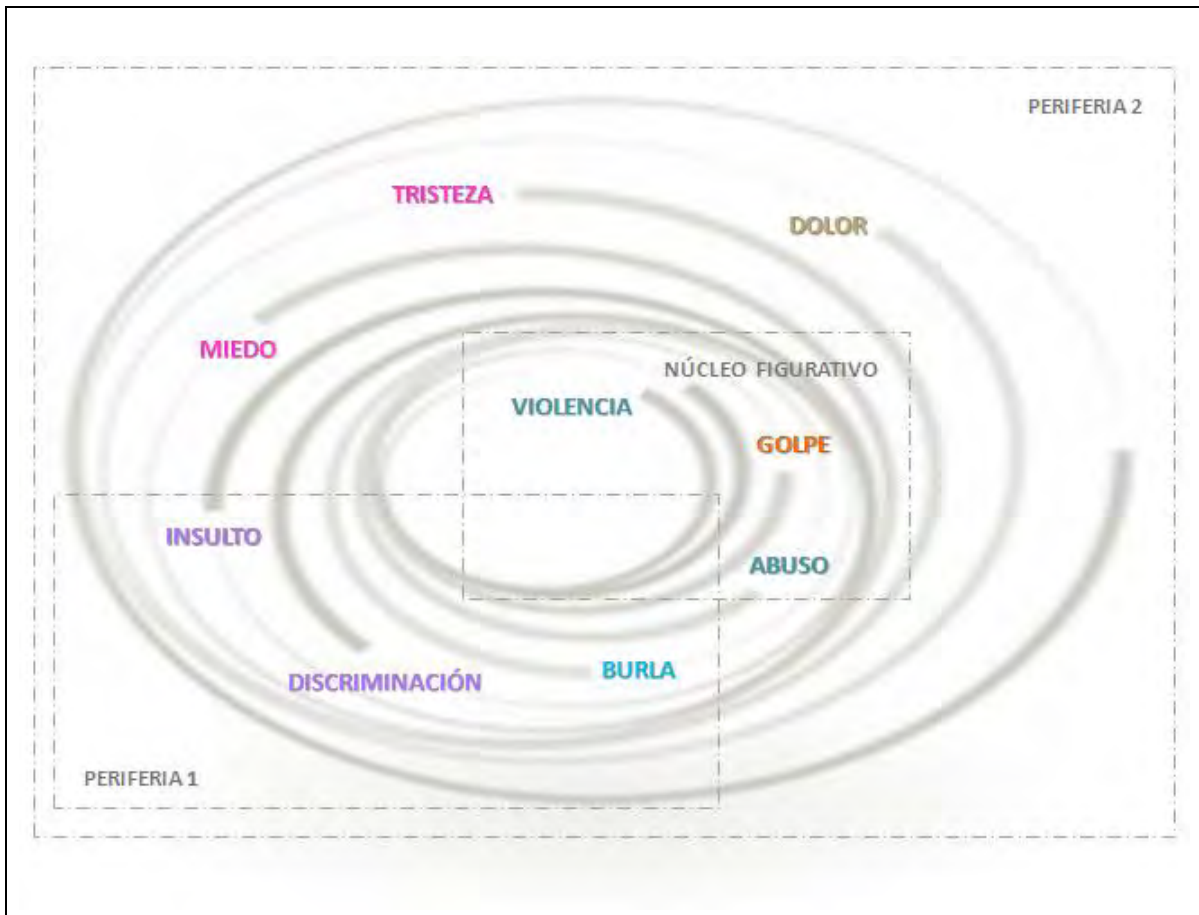
La escasa frecuencia con la que los alumnos expresaron la exclusión como una forma de acoso escolar, deja entrever que para ellos el rechazo y el aislamiento, pocas veces representan formas de acoso escolar. Mientras las víctimas de violencia reconocen las consecuencias específicas de la exclusión en el mismo grado que las consecuencias de la violencia física, para el resto de los alumnos, la exclusión sólo es un medio que aumenta las posibilidades de ser agredido.

## **2.2 ASPECTOS CONSTITUTIVOS EN LA SISTEMATIZACIÓN DE LA REPRESENTACIÓN SOBRE EL ACOSO ESCOLAR JUVENIL**

El análisis de una representación requiere de una doble identificación en la que, además del contenido de las categorías, éstas se organicen con base en la lógica constitutiva de la representación social: el núcleo figurativo y la zona periférica: próxima y distante.

La sistematización de dichos elementos permite explorar las formas cómo estos sistemas sociocognitivos se organizan, jerarquizan y complementan internamente, así como su funcionamiento externo, esto es, la toma de decisiones, las reglas y las prácticas a través de las cuales los alumnos guían y determinan el significado social del acoso escolar [Cuadro 2: Sistematización de la Representación sobre Acoso Escolar entre Alumnos del CCH-Sur].

**CUADRO 2:  
SISTEMATIZACIÓN DE LA REPRESENTACIÓN SOBRE ACOSO ESCOLAR  
ENTRE ALUMNOS DEL CCH-SUR**



### ***2.2.1 El Núcleo Figurativo de la Representación***

El núcleo figurativo es la parte de la representación más estable, pese a las transformaciones del devenir sociohistórico y cultural, sus elementos ayudan a simplificar y entender la realidad desde un punto de vista comunitario, en el que las experiencias individuales y rutinarias son incorporadas a estándares más estructurales.

Para el psicólogo social francés, Jean Claude Abric:

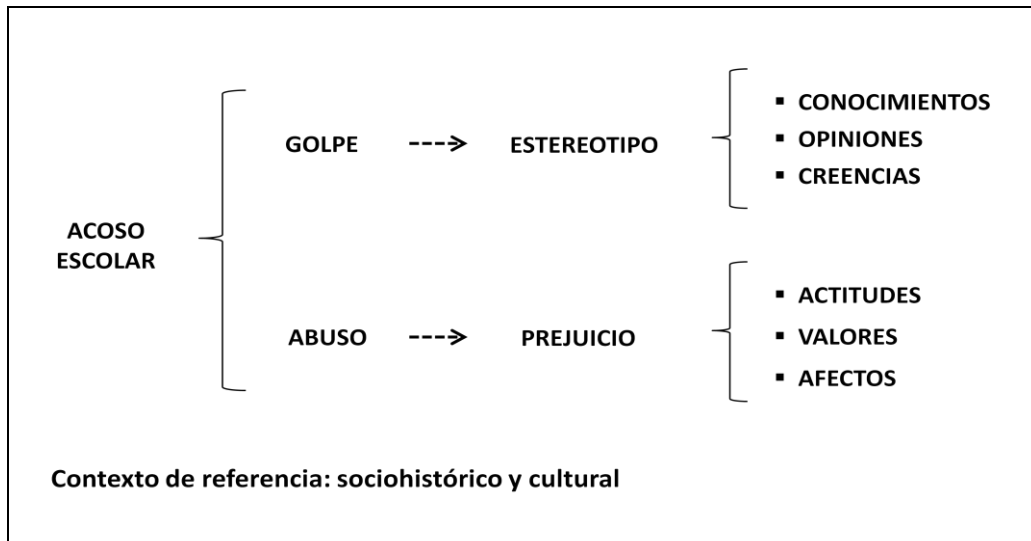
El núcleo central está esencialmente relacionado con las condiciones históricas, sociológicas e ideológicas. Es la base común propiamente social y colectiva que define la homogeneidad de un grupo. Desempeña un papel esencial en la estabilidad y la coherencia de la representación, garantiza su perennidad y conservación en el tiempo. [...] Evoluciona en forma muy lenta, por lo que es relativamente independiente del contexto inmediato en el que el sujeto utiliza sus representaciones, pues su origen está en el contexto global que define las normas y los valores de un sistema social dado (2001, 26).

Las palabras asociadas al término acoso escolar que fueron mencionadas con una alta frecuencia y aparecen en los primeros lugares de evocación constituyen el núcleo figurativo de la representación. Los términos violencia, golpe y abuso conforman el contenido del núcleo figurativo de la representación sobre acoso escolar evidenciada por los alumnos entrevistados.

La estabilidad y generalización que caracteriza a los conceptos del núcleo figurativo expresa, a su vez, “un momento decisivo en la formación de actitudes prejuiciosas y estereotipos, lo que implica: una reacción de los individuos ante un objeto dado desde afuera, acabado, independientemente del actor social, de su intención o sus características, y un anuncio interiorizado de la futura acción” (Moscovici, 1979, 30).

El prejuicio y el estereotipo corresponden con procesos de aprendizaje de las creencias y las normas sociales a través de las cuales se concibe el acoso escolar, por lo que sirven a los alumnos como herramientas cognitivas, conductuales y afectivas para adaptarse a los patrones de convivencia en este entorno [Cuadro 3: Concepción del Acoso Escolar con base en el Contenido del Núcleo Figurativo]

**CUADRO 3:  
CONCEPCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR  
CON BASE EN EL CONTENIDO DEL NÚCLEO FIGURATIVO**



Para Walter Lippmann (2003), periodista estadounidense, el estereotipo es la imagen mental generalizada sobre un hecho o grupo social en específico. De modo que, en el estereotipo se retoman las características más significativas de un hecho y se imprimen al objeto tratado como atributos que condensan la generalidad del mismo.

Identificar al acoso escolar como un tipo de violencia en el que prevalecen las agresiones físicas, determina un estereotipo recurrente entre los alumnos para simplificar la amplia gama de prácticas, protagonistas y condicionantes inmersos en el acoso escolar. Aunque el acoso escolar no se limita a la violencia física, dicho estereotipo facilita la comprensión y ayuda a los alumnos a sobrellevar una problemática social que por sí misma es más compleja.

“La sustancia simbólica de la realidad, elaborada por los individuos al intercambiar sus modos de ver, tiende a modelarlos recíprocamente. Los estereotipos nunca se hallan aislados, siempre corresponden a sus relaciones con el mundo” (Moscovici,

1979, 32). De allí que, el estereotipo opera ligado con el prejuicio. La sistematización de la realidad a través del estereotipo es sólo un preámbulo de las condicionantes que orientarán la interacción entre alumnos en situaciones específicas de socialización.

“El prejuicio hace referencia a lo infundado de un juicio y al tono afectivo que lo acompaña” (Allport, 1968, 21) determinando actitudes y valores diferenciados para posicionarse, justificar y evaluar la realidad escolar en torno a aquellas prácticas que son consideradas como formas de acoso escolar.

Tajfel (1984) considera que, los estereotipos operan como factores desencadenante de procesos evaluativos de la realidad social que conllevan a la organización diferenciada y jerarquizada de la misma. A la idea de que el acoso escolar es un tipo de violencia en el que prevalecen las agresiones físicas corresponde, a su vez, el prejuicio de valorar estos modos de interacción como manifestaciones de abuso.

Para los alumnos entrevistados, el abuso es la disolución al contrato de convivencia, a las tradiciones o a las normas establecidas por los alumnos pertenecientes a cierto grupo, conllevando a la estigmatización y a la exclusión de aquellos que contradicen dichas reglas, porque con sus prácticas evidencian formas de acoso escolar que repercuten en el ánimo e integridad de los otros.

“El individuo difícilmente puede ignorar lo que piensan los demás sobre la mayoría de las cuestiones que piden una respuesta de su parte. Al existir semejanzas interindividuales respecto a la respuesta evaluativa inmediata o a la intención de actuar en relación con un objeto determinado” (Moscovici, 1985a, 118), tanto las agresiones físicas como el abuso predisponen a los alumnos a tomar una posición

negativa ante estas prácticas, contribuyendo a diferenciar marginalmente a quienes las protagonizan.

Por consiguiente, la agresión física y el abuso son conceptos que, además de identificar de manera *per se* los principales atributos y categorías del acoso escolar, los cuales no siempre congenian con la realidad, motivan a ideas erróneas en las que, por ejemplo, el acoso escolar es visto como una problemática que sólo involucra a los protagonistas directos, dejando de lado la responsabilidad que aqueja al resto de la comunidad.

De este modo, las generalizaciones que traen consigo los estereotipos y los prejuicios originan etiquetamientos nocivos hacia los protagonistas directos del acoso escolar con lo cual, en lugar de resolver el problema de raíz, dan paso a la marginación y exclusión de los alumnos en él inmersos debido a que, pocas veces abarcan sus experiencias personales y el acontecer rutinario de sus voces y vivencias.

### ***2.1.2 Elementos Periféricos de la Representación***

Los elementos que conforman la periferia de la representación están subordinados al significado y al funcionamiento del núcleo figurativo. Son los aspectos más precisos y detallados de las experiencias que cotidianamente viven los alumnos en torno al acoso escolar. Evidencian la lógica de lo que es normal e inmediato en el ocurrir de la realidad habitual.

Estos elementos están jerarquizados, es decir que pueden estar más o menos cercanos a los elementos centrales: próximos al núcleo, desempeñan un papel en la concreción del significado de la representación, más distantes de él ilustran, aclaran y justifican esta significación. [...] Los elementos



periféricos constituyen la interface entre el núcleo central y la situación concreta en la que se elabora o funciona la representación (Abric, 1994, 23).

Los elementos mencionados frecuentemente, pero que son nombrados en los últimos lugares, constituyen la primera periferia. La burla, la discriminación y el insulto son los elementos de la periferia más cercanos al núcleo figurativo y representan las formas más específicas y familiares en que el acoso escolar es experimentado por los alumnos entrevistados.

“La transformación de un conocimiento indirecto en un conocimiento directo [sentido común], es el único medio de apropiación del universo exterior” (Moscovici, 1979, 35). Esto significa que, aún cuando los alumnos dicen que la violencia, los golpes y el abuso son las ideas centrales para entender y explicar el acoso escolar; las burlas, la discriminación y los insultos son las maneras como lo experimentan en el día a día.

En su bagaje explicativo —creencias y actitudes— para referirse al acoso escolar, los alumnos hacen uso de los elementos del núcleo figurativo: la violencia, los golpes y el abuso los cuales expresan abstracciones generales que alimentan las categorías que le dan orden y sentido a una realidad tan compleja y difusa como el acoso escolar. Mientras tanto, cuando abordan sus propias experiencias de acoso escolar, retoman los elementos de la primera periferia: las burlas, la discriminación y los insultos; conceptos que, a su vez, “traducen el universo desconocido en algo familiar. Permiten pasar de la relación con los otros a la relación con el objeto mismo” (Moscovici, 1979, 76) y su propias vivencias.

De este modo, se confirma el hecho de que, aún cuando el fenómeno de acoso escolar histórica y culturalmente se ha asociado a una práctica de agresión física, en la rutina habitual de los alumnos entrevistados este fenómeno evidencia una

forma de violencia especialmente simbólica, que se manifiesta en la ridiculización del otro a través de los insultos y la discriminación.

En la violencia simbólica, tanto el prejuicio como el estereotipo conllevan a la estigmatización. El estigma es un elemento a través del cual, el prejuicio y el estereotipo adquieren corporalidad, sirviendo como una etiqueta que tilda al otro de extraño frente a las cualidades identitarias de un grupo o comunidad.

El estigma es un atributo que vuelve diferente a un individuo frente a los demás y lo convierte en alguien menos apetecible —en algunos casos, en una persona enteramente malvada, peligrosa o débil—. De este modo, dejamos de verlo como una persona total y corriente para reducirla a un ser inficionado y menospreciado. Un atributo de esta naturaleza produce en los demás un descrédito amplio; recibe también el nombre de defecto, falla o desventaja (Goffman, 2008, 14-15).

Aunque la agresión física es un recurso al que con frecuencia recurren los alumnos en sus discursos para referirse al acoso escolar, ello no ocurre con la misma magnitud en sus prácticas cotidianas, debido a que la violencia física trae consigo altos niveles de estigmatización y exclusión social, por lo que estas prácticas son evitadas entre la comunidad estudiantil. Al respecto, el sociólogo estadounidense Randall Collins explica que:

The tendency to become entrained in each other's rhythms and emotions means that when the interaction is at cross purposes (an antagonistic interaction) people experience a pervasive feeling of tension. For this reason, violence is difficult to carry out, not easy. Those individuals who are good at violence are those who have found a way to circumvent confrontational tension/fear, by turning the emotional situation to their own advantage and to the disadvantage of their opponent (2008, 19)

En lugar de confrontar la tensión difundida por la estigmatización que traen consigo las agresiones físicas frente al resto de la comunidad, la mayoría de los alumnos opta por mecanismos más sutiles de acoso entre los que destaca la ridiculización.

La ridiculización es un mecanismo de estigmatización que utiliza las burlas como medio para insultar y discriminar a ciertos alumnos. A pesar de que la ridiculización es una práctica de acoso escolar cuando está orientada a insultar o discriminar al otro, no es vista así por la mayoría de la comunidad de estudiantes, debido a que este mecanismo mantiene la consonancia emocional entre los mismos, al acentuar el sentido irónico de estas prácticas, por encima del sentido violento.

Para Collins, las interacciones están pautadas por experiencias emocionales que crean realidades compartidas y robustecen a los individuos y a sus grupos de pertenencia de sentimientos de apoyo y protección social. “A mayor consonancia emocional, mayores efectos identitarios y de solidaridad grupal” (Collins, 2009, X).

Los episodios de diversión y socialización que traen consigo las burlas, son un elemento de consonancia emocional entre los alumnos, además de llenarlos de motivación, “es una energía infusa de moralidad, para que sus actos parezcan de la máxima importancia y valor. La participación grupal en la interacción infunde en sus miembros una fuerza emocional que los transforma en seguidores entusiastas” (Collins, 2009, 61).

Independientemente de que algunas burlas conlleven a la marginación de ciertos alumnos, la energía emocional que colma al grupo será suficiente para justificar y legitimar dichas prácticas como formas de entretenimiento. Los alumnos burlados que evidencien la violencia a la que son expuestos, al romper con los patrones de

diversión y energía emocional del grupo, serán estigmatizados y excluidos del mismo.

Para ellos, quedarán bajas dosis de energía emocional y la ausencia de solidaridad. “La energía emocional baja hace que uno se sienta que no está en armonía con el grupo, no se identifica con sus símbolos ni con sus metas, se siente ajeno a ellos y siente que el grupo lo deprime y lo consume. Ya no le atrae, ahora quiere evitarlo” (Collins, 2009, 61, 149).

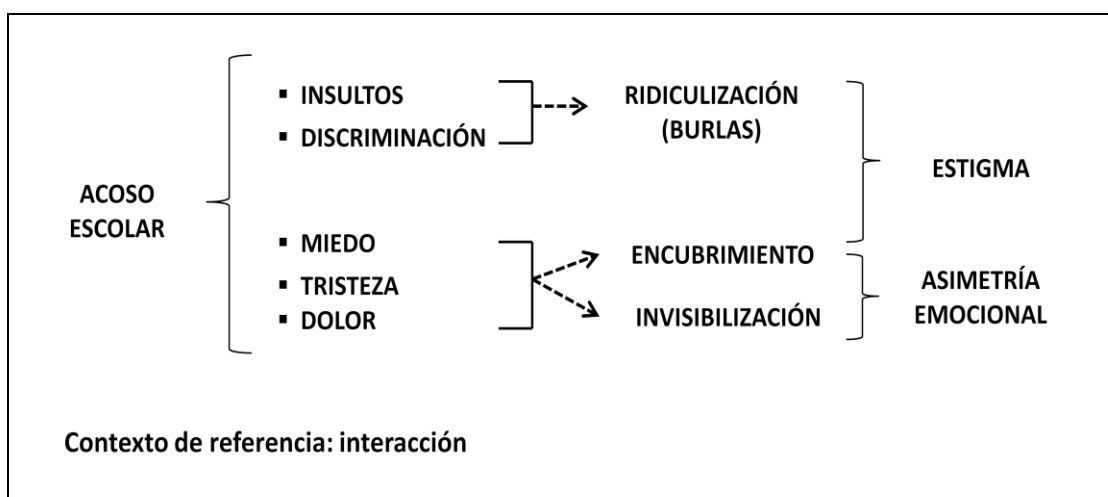
De este modo, a través de la ridiculización se deja de lado la confrontación emocional que traen consigo las agresiones físicas. No obstante, se naturalizan otras prácticas violentas en el acontecer rutinario de la convivencia. Pese a que algunas burlas constituyen insultos y prácticas discriminatorias, son abordadas entre los alumnos entrevistados como insumos de socialización y diversión, con lo cual se enmudecen las vivencias de las víctimas tras el velo del encubrimiento y la invisibilización.

Por esta razón, la asimetría emocional a la que dan lugar estas prácticas, refieren uno de los elementos del cual son menos conscientes los alumnos y por consiguiente, pocas veces incluyen a la afectación emocional y al descrédito social de emociones como el miedo y la tristeza entre las principales consecuencias del acoso escolar.

Ahora bien, los elementos que fueron evocados con menor frecuencia y en los últimos lugares de la lista conforman la segunda periferia de la representación social. La segunda periferia es aquella que está más alejada del núcleo figurativo, por lo que es más propensa a cambiar dependiendo del contexto específico en el que se advierte una situación de acoso escolar.

En esta periferia se localizan los siguientes ítems: el miedo, la tristeza y el dolor. Tales atributos refieren aspectos de la asimetría emocional y consecuencias del acoso escolar que devienen de un proceso arraigado en el prejuicio, el estereotipo y el estigma [Cuadro 4: Concepción del Acoso Escolar con base en el Contenido de las Zonas Periféricas]

**CUADRO 4:  
CONCEPCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR  
CON BASE EN EL CONTENIDO DE LAS ZONAS PERIFÉRICAS**

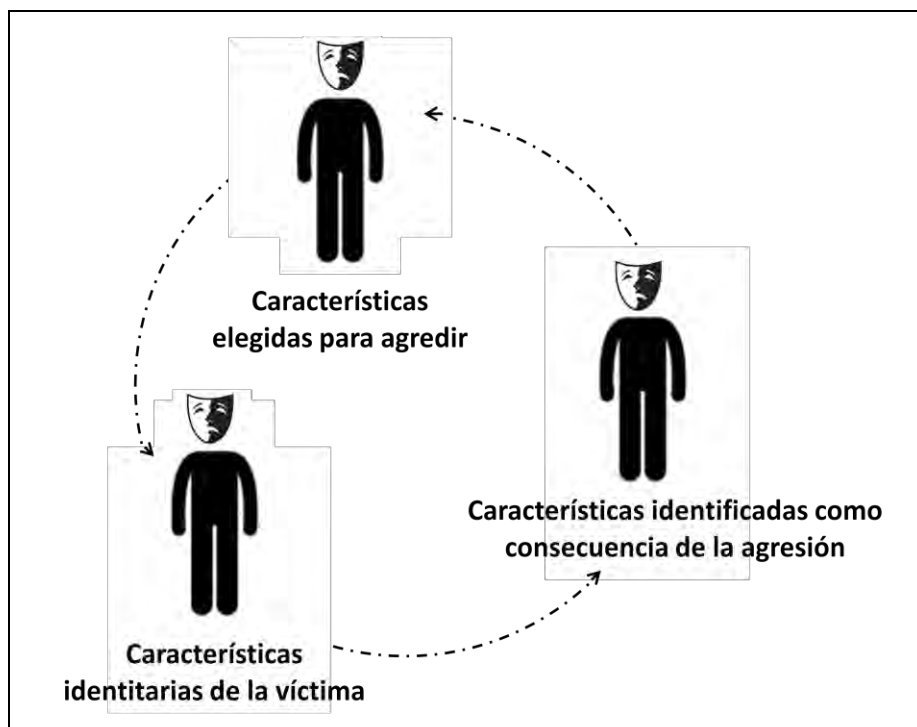


El dolor es percibido como consecuencia del acoso escolar y característica identitaria de la víctima. Como consecuencia del acoso, el dolor es una condicionante de la angustia y del estado de indefensión que, en la mayoría de las ocasiones, cuando el acoso no es identificado como violencia, suele conllevar a la estigmatización y exclusión de las víctimas.

Por su parte, como atributo que caracteriza a la víctima, el dolor se expresa en el miedo y la tristeza que la condicionan a un estado de asimetría emocional, esto es, de falta de recursos emocionales para hacerle frente a una situación que le causa congoja o malestar y la cual, suele perpetuar la marginación en la que se encuentra.

Para los alumnos entrevistados, es evidente que las víctimas de violencia suelen perpetuarse en su rol, debido a que no hay una posibilidad inmediata que cambie la relación que existe entre las características identitarias en su perfil, las elegidas para la agresión y las percibidas como consecuencias de la agresión [Cuadro 5: La Asimetría Emocional en la Prolongación del Acoso Escolar]

**CUADRO 5:  
LA ASIMETRÍA EMOCIONAL EN LA PROLONGACIÓN DEL ACOSO ESCOLAR**



Además, estos atributos dejan ver que, en la vida diaria, el acoso escolar expone con mayor énfasis a la víctima en relación con cualquier otro de los protagonistas de este fenómeno social. No obstante, al ubicarse en la segunda periferia, estos elementos son los que acogen las mayores transformaciones dependiendo de la experiencia específica vivenciada por los alumnos.

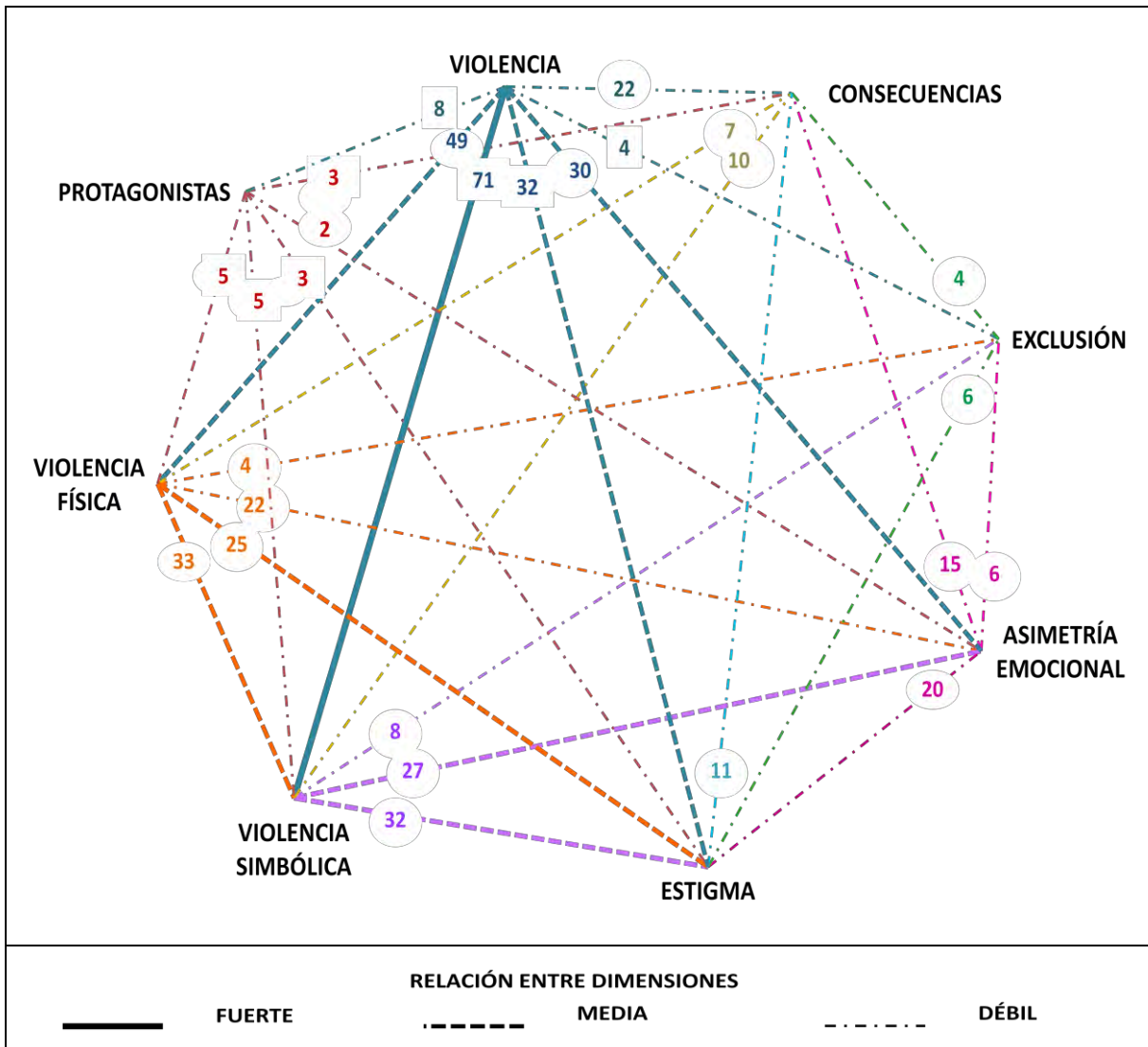
Esto quiere decir que, en el imaginario de los estudiantes, aún cuando existe un patrón identitario para ubicar a las víctimas de acoso —el miedo y la tristeza—, hay alumnos que pueden ser víctimas de agresión aún cuando no incorporen en su identidad alguno de estos sentires. El agresor, por su parte, puede agredir, independientemente de que sus víctimas cumplan con estas características.

Asimismo, aunque los alumnos perciben que entre las consecuencias del acoso escolar, el dolor y la asimetría emocional son lo más habituales, entre ellos saben que las consecuencias pueden variar dependiendo de varios factores entre los que destaca el tipo de agresión vivida y los acuerdos de convivencia establecidos entre los participantes.

### **2.3 CORRELACIÓN ENTRE LAS CATEGORÍAS DE LA REPRESENTACIÓN SOBRE ACOSO ESCOLAR JUVENIL**

A partir de la frecuencia con la que los alumnos citaron dos elementos de distintas categorías juntos, se identifican las formas en que estos complementan el sentido de una categoría a través de los recursos de significación dispuestos en otras. En estos términos, “la representación puede ser considerada como una red en la que cada elemento únicamente extrae su significado del conjunto de los otros elementos a los que está conectado” (Vergès, 1997, 391) [Cuadro 6: Relaciones de Proximidad entre las Categorías de la Representación sobre el Acoso Escolar entre Alumnos del CCH Sur].

**CUADRO 6:  
RELACIONES DE PROXIMIDAD ENTRE LAS CATEGORÍAS DE LA REPRESENTACIÓN  
SOBRE EL ACOSO ESCOLAR EN ALUMNOS DEL CCH-SUR**

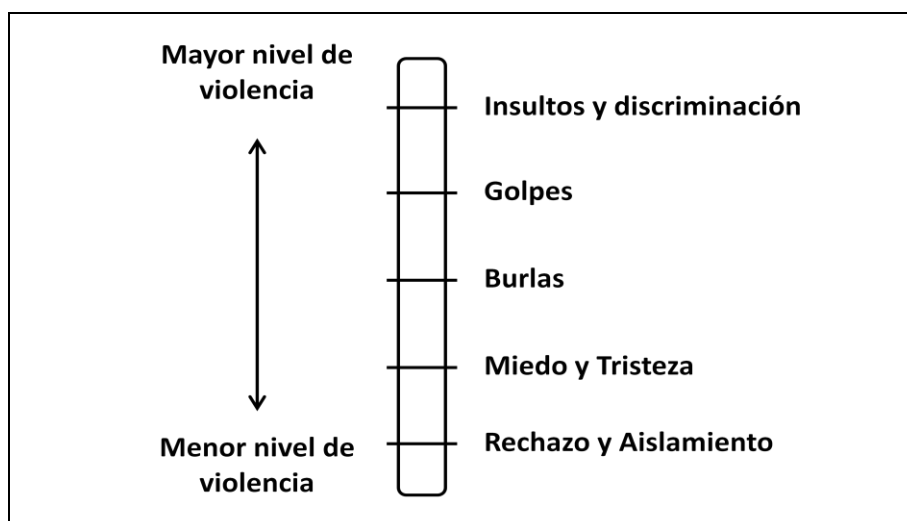


Desde esta óptica, es posible advertir que, la violencia mantiene fuertes relaciones proximales con la mayoría de las categorías de la representación. Esto significa que, el acoso escolar, independientemente de su modalidad, refiere una manifestación de violencia para los alumnos, pues los pone en desventaja o peligro debido al maltrato que reciben de otros compañeros.



Con base en la fuerza de las correlaciones que establece la violencia con otras categorías de la representación, también es posible identificar los niveles de percepción de violencia que identifican los alumnos en las principales prácticas de acoso escolar que viven en su cotidianidad [Cuadro 7: Percepción de los Niveles de Violencia en las Principales Prácticas de Acoso Escolar en Alumnos del CCH Sur].

**CUADRO 7:  
PERCEPCIÓN DE LOS NIVELES DE VIOLENCIA EN LAS PRINCIPALES PRÁCTICAS DE  
ACOSO ESCOLAR EN ALUMNOS DEL CCH-SUR**



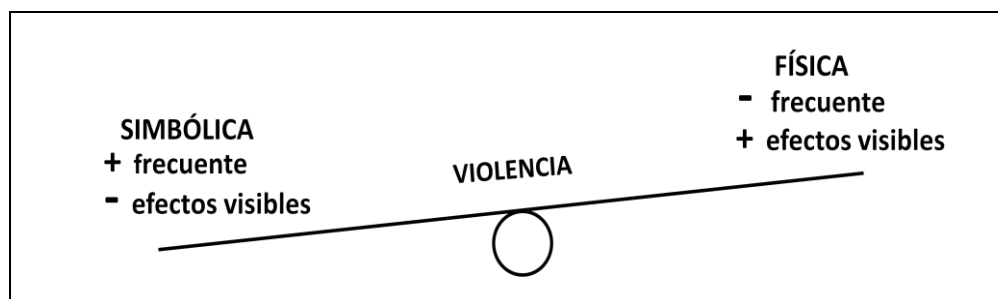
Llama la atención que, el vínculo más notorio lo mantiene la violencia con la categoría de violencia simbólica, forma de agresión en la que los alumnos, también perciben los mayores niveles de violencia. Como se mencionó anteriormente, en la cotidianidad el acoso escolar se vive a través de prácticas más cercanas a la violencia simbólica, lo que ha formado un criterio más amplio entre los alumnos entrevistados para entender los insultos y la discriminación como formas de violencia, independientemente de la presencia de agresiones físicas.

Sin embargo, es importante señalar que, los insultos y la discriminación, también son las prácticas con mayores niveles de encubrimiento entre los alumnos a través de las burlas. Estas últimas, percibidas por la comunidad de estudiantes como prácticas con menores niveles de violencia.

Aunque los alumnos entrevistados reconocen que existe más violencia en los insultos y la discriminación, el encubrimiento de estas prácticas a través de la ridiculización, reduce su impacto violento y los efectos nocivos de los mismos en la percepción pública. Por ello, las burlas, independientemente de su contenido hostil, suelen naturalizarse como herramientas propias de la convivencia rutinaria.

Otro de los vínculos proximales más significativos es el que existe entre la violencia con la categoría de violencia física. Los golpes son advertidos como la segunda práctica de acoso escolar que causa violencia entre los alumnos. Es posible que, si la violencia física fuera más común en su rutina cotidiana, se consideraría como la primera causa de violencia entre los alumnos, no sólo por su frecuencia, sino porque los efectos de este tipo de agresiones tienen más visibilidad pública en comparación con los de la violencia simbólica [Cuadro 8: Percepción de la Violencia Simbólica en Comparación con la Violencia Física en Alumnos del CCH Sur].

**CUADRO 8:  
PERCEPCIÓN DE LA VIOLENCIA SIMBÓLICA EN COMPARACIÓN CON LA VIOLENCIA  
FÍSICA EN ALUMNOS DEL CCH-SUR**



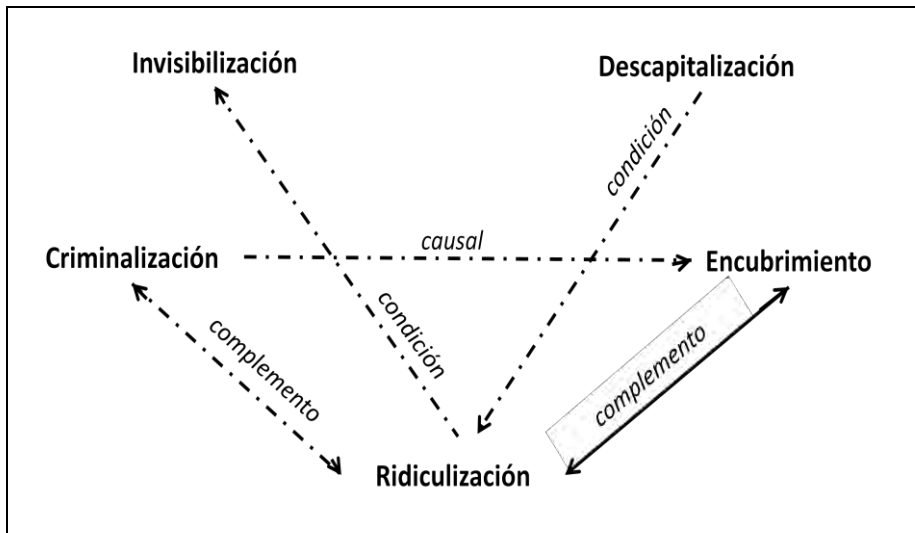
Con base en esta acepción, los alumnos evalúan negativamente un comportamiento violento cuando los afecta con más frecuencia, aunque sus efectos no sean visibles, tal es el caso de la violencia simbólica; mientras que son más laxos en sus juicios cuando la violencia es menos frecuente, aunque sus efectos sean más visibles, como sucede con la violencia física. Ello indica que, para los alumnos, la cercanía de un hecho violento y no la visibilidad de sus efectos son los que conllevan a un juicio negativo en torno al agravio.

La visibilidad de la violencia, adquiere un tinte significativo cuando evidencia las consecuencias de la misma en el perfil de la víctima. El miedo y la tristeza son emociones que tienden a evaluar negativamente al alumno agredido, en términos de su indefensión ante la experiencia vivida, dando lugar a otra manifestación de la violencia simbólica conocida como asimetría emocional.

Ante ello, el agravio físico y el simbólico se retroalimentan mutuamente tanto en la elección como en la permanencia de la víctima frente a dicho estatus, pues quien es agredido físicamente se convierte en blanco de insultos y discriminación a causa del estado de miedo y tristeza que experimenta.

Asimismo, es posible advertir el vínculo que existe entre la violencia simbólica y el estigma. La ridiculización es el mecanismo de estigmatización más importante por la frecuencia con la que los alumnos utilizan las burlas como formas acoso escolar. De hecho, la ridiculización mantiene distintas relaciones de reciprocidad con el resto de los mecanismos de estigmatización [Cuadro 9: Mecanismos de Estigmatización en las Prácticas de Acoso Escolar en Alumnos del CCH Sur].

**CUADRO 9:  
MECANISMOS DE ESTIGMATIZACIÓN EN LAS PRÁCTICAS DE ACOSO ESCOLAR EN  
ALUMNOS DEL CCH-SUR**



Entre la ridiculización y la invisibilización hay una relación de condicionalidad, debido a que los alumnos quienes son blanco de burlas, suelen ocultar aquellas características de su identidad que los hacen estigmatizables, alejándose de quienes los agreden para evadir cualquier tipo de confrontación y evitar la afección causada por las burlas de las que son objeto.

Mientras tanto, la descapitalización condiciona a la ridiculización, pues aspectos como la pobreza y la falta de educación, al implicar fenómenos de vulnerabilidad y desigualdad social, orillan a algunos alumnos a ser objeto de burlas a causa de sus condiciones. Estas burlas, principalmente están orquestadas por alumnos que gozan de prestigio social, político o económico y son motivadoras del maltrato y la marginación cuando exhiben en la identidad la falta de recursos materiales y simbólicos para hacerle frente a los estándares impuestos en la convivencia cotidiana.

Por su parte, existe una relación de complementariedad entre la ridiculización y el encubrimiento, ya que ciertos alumnos avivan aspectos que son del gusto de sus compañeros con el objetivo de evitar ser excluidos, aún cuando estos atributos no corresponden con sus gustos e intereses personales. Al actuar así, es posible que la máscara utilizada para encubrirse evite que sean ridiculizados o en su defecto, promuevan las burlas en torno al personaje elegido, debido a que este puede parecer grotesco, ridículo o irreal en relación con las características identitarias de quien lo exhibe.

Utilizar las burlas como un modo de ocultar la violencia que conllevan prácticas como los insultos y la discriminación es otro de los vínculos de complementariedad que mantiene la ridiculización con el encubrimiento, en este caso ayudando a disimular prácticas identitarias en el agresor que podrían coadyuvar a su diferenciación y exclusión entre los miembros del grupo de pertenencia.

Asimismo, entre la ridiculización y la criminalización hay una relación de complementariedad; ello se debe a que condiciones sociopersonales como la pertenencia a grupos minoritarios, los problemas económicos, la desintegración familiar y el consumo de drogas y alcohol, al tratarse en un tono irónico, perpetúan prejuicios sobre lo que puede ser estimado como deplorable entre la comunidad estudiantil. Ello, no sólo motiva a un trato superficial de problemáticas significativas entre las juventudes, también ocasiona que los actores clave en la solución de las mismas, se deslinden de su responsabilidad.

La criminalización de las prácticas violentas por parte de la comunidad estudiantil es uno de los estigmas que más pesan entre los alumnos agresores. De allí que, a través del vínculo de complementariedad que mantiene la criminalización con la ridiculización: mientras mayor es el contenido irónico y divertido de una agresión,

menor es el estigma que criminaliza a un agresor por su actitud abusiva o su comportamiento violento.

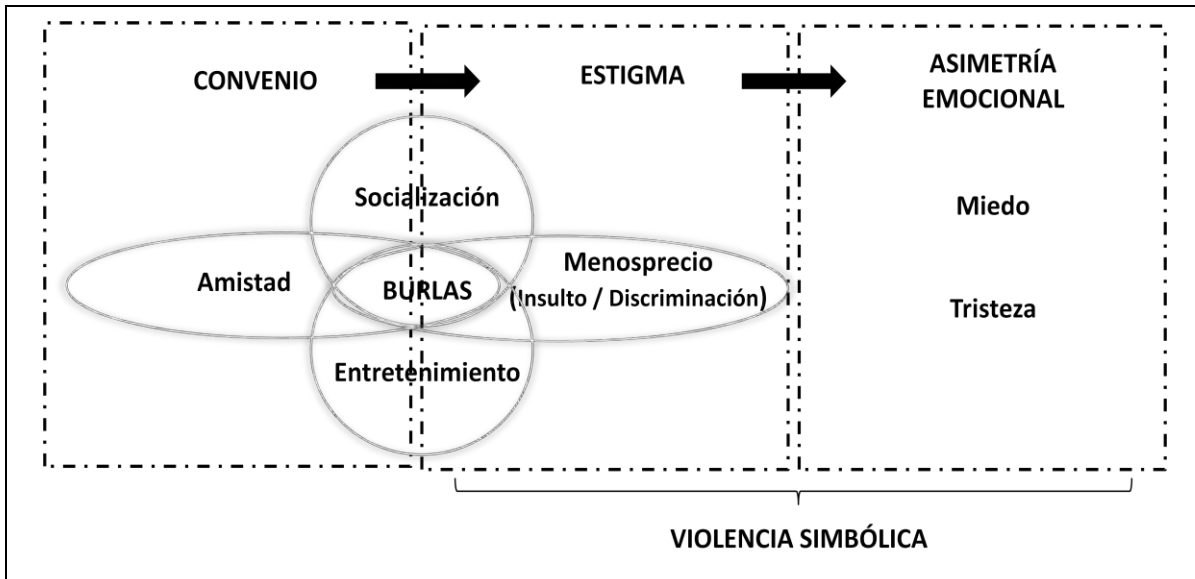
La asimetría emocional es otro de los mecanismos de la violencia simbólica que están próximos al estigma a través de la ridiculización. La asimetría emocional se refiere a aquellas situaciones en las que las emociones presentes entre los protagonistas de una interacción entran en tensión, ya que son incompatibles entre sí.

Violent situations are shaped by an emotional field of tension and fear. One way is done is by turning the emotional tension into emotional energy, usually by one side of the confrontation at the expense of the other. Successful violence battens on confrontational tension / fear as one side appropriates the emotional rhythm as dominator and the other gets caught in it as victim. The major forms of violence fits under the rubric of "attacking the weak" (Collins, 2011, 19)

En la asimetría emocional, una de las partes goza de motivación, prestigio y apoyo a costa del estado de tedio, indefensión y abatimiento que crea en la otra. En este sentido, las burlas son prácticas que, dependiendo del contexto específico en el que se originan, es posible que sean o no consideradas como herramientas que fomentan la asimetría emocional [Cuadro 10: Las Burlas como Mecanismo de Ridiculización].

Cuando las burlas van dirigidas a alumnos situados en condiciones de indefensión o cuando éstas les causan algún daño emocional debido a que conllevan la intención de marginarlo a través de los insultos y la discriminación, fomentarán la asimetría emocional. Sin embargo, para los alumnos entrevistados, también existen bromas cuyo único propósito recae en animar el ocio y la socialización, pues de antemano, ha sido convenido de este modo entre los participantes de una relación.

**CUADRO 10:  
LAS BURLAS COMO MECANISMO DE RIDICULIZACIÓN**



El problema radica en que, la mayoría de los acuerdos son implícitos, no se enuncian de manera directa entre los protagonistas inmersos. De allí que, exista un alto nivel de ambigüedad y descontento al momento de interpretar el contenido de una broma como mera diversión o como un mecanismo de estigmatización.

Sin embargo, en lugar de que los alumnos agredidos modifiquen los patrones de convivencia en los que median las burlas, tienden a ocultar su malestar y desacuerdo, debido a los altos niveles de estigmatización y exclusión que existen hacia quienes señalan en un hecho divertido un sentido violento. Ello, coadyuva a prologar el tiempo y el epicentro en el que se desarrolla el acoso escolar, así como a aumentar las consecuencias del mismo en el sentir de sus protagonistas.

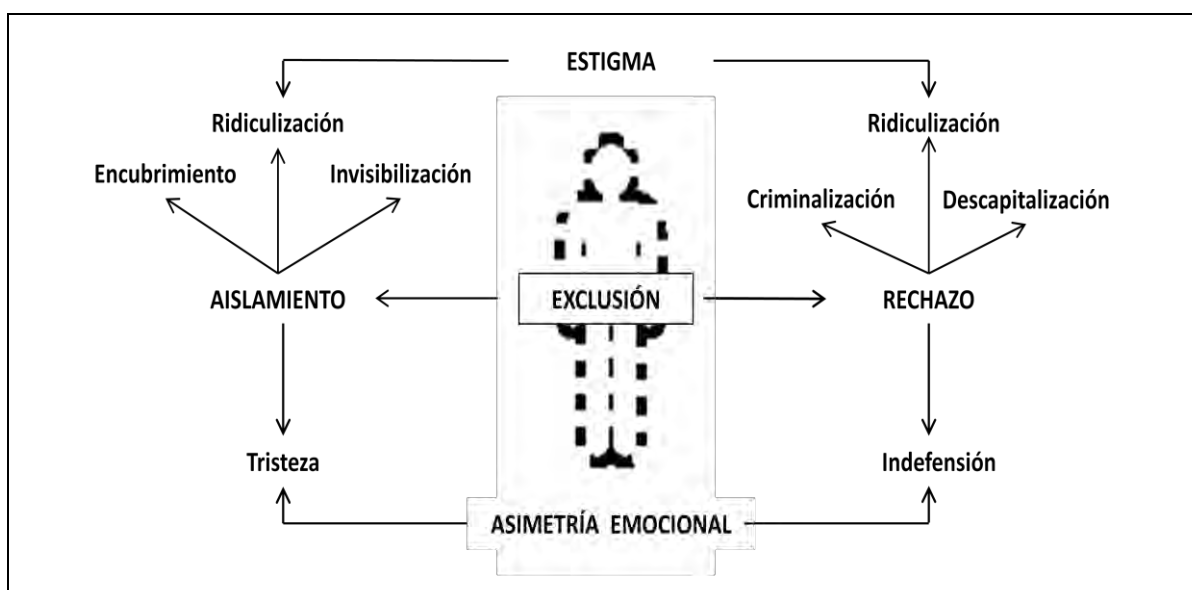
Ahora bien, el estigma y la asimetría emocional son manifestaciones de la violencia simbólica que dan pie a la exclusión, ya que dejan tras de sí, signos de marginación social en la identidad de las víctimas. La exclusión, en tanto aislamiento, es una

forma de retraimiento social. La frecuente ridiculización a la que son expuestos algunos alumnos, no sólo los lleva a experimentar cuadros permanentes de miedo y tristeza, también conlleva a su aislamiento a través de mecanismos como la invisibilización y el encubrimiento.

En cuanto a la exclusión como rechazo, aquellos atributos que criminalizan y descapitalizan a ciertos alumnos, al mismo tiempo suelen ubicarlos en escenarios de indefensión que, conllevan, a su vez, al rechazo de los mismos [Cuadro 11: El Estigma y la Asimetría Emocional como Determinantes de la Exclusión].

De este modo, la exclusión se presenta como el último eslabón de la violencia simbólica. Si la muerte es la forma más hostil de la violencia física; sucede lo mismo con la exclusión en la violencia simbólica, ya que en ambas manifestaciones la otredad es extinguida, suprimida de cualquier contacto, silenciada del discurso social y apartada de la interacción.

**CUADRO 11:  
EL ESTIGMA Y LA ASIMETRÍA EMOCIONAL COMO DETERMINANTES DE LA EXCLUSIÓN**





Pese a la importancia de la exclusión como expresión de la violencia, esta categoría mantiene débiles vínculos con dicha categoría. Esto indica que, los alumnos identifican muy bajos niveles de violencia en el rechazo y el aislamiento. Ello se debe, a la negativa de los estudiantes entrevistados para comprender las consecuencias que la exclusión tiene, no sólo en los alumnos que han sido aislados, sino también en la dinámica y la estabilidad social de los miembros del grupo que ha decidido marginar o apartar a algunos de sus compañeros.

La falta de conciencia para comprender la exclusión como una forma de violencia simbólica, también se debe a que el alejamiento de las víctimas impide que el resto de los alumnos perciban las secuelas que deja tras de sí la exclusión. Aunado a ello, algunos de los mecanismos más frecuentes entre las víctimas de acoso escolar son la invisibilización y el encubrimiento, mecanismos que ocultan el daño causado por la violencia frente a los ojos de cualquier espectador con el objetivo de salvaguardar su imagen social.

Asimismo, la violencia mantiene débiles vínculos con las categorías de protagonistas y consecuencias de la violencia, lo cual señala, por un lado, la falta de atención entre los alumnos para ubicar los rostros específicos de la violencia y distribuir responsabilidades que, en el mediano plazo, conlleven a la solución de problemas específicos en la materia. Esto, también indica que, con frecuencia, la violencia es percibida por los alumnos como un espectáculo o forma de entretenimiento que complica la denuncia y el compromiso para abatir este tipo de conflictos escolares.

## REFERENCIAS

- Abric, Jean Claude. (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones*. Coyoacán: México.
- Allport, Gordon. (1968). *La Naturaleza del Prejuicio* (3ª ed.) Buenos Aires: Rivadavia
- Castorina, José. (comp.). (2003). *Representaciones Sociales. Problemas Teóricos y Conocimientos Infantiles*. Barcelona: Gedisa.
- Collins, Randall. (2009). *Cadena de Rituales de Interacción*. Barcelona: Anthropos.
- (2008). *Violence. A Micro-Sociological Theory*. Princeton University Press.
- Goffman, Erving. (2004). *La Presentación de la Persona en la Vida Cotidiana* (5ª ed.). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- (2008). *Estigma. La Identidad Deteriorada* (2ª ed.). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Moscovici, Serge. (1979). *El Psicoanálisis, su Imagen y su Público*. Buenos Aires: Huemul.
- (1985a). *Psicología Social II. Pensamiento y Vida Social. Psicología Social y Problemas Sociales*. Barcelona: Paidós.
- (1985b). *Psicología Social I. Influencia y Cambio de Actitudes. Individuos y Grupos*. Barcelona: Paidós.
- Vergès, Pierre. (1997, Septiembre-Diciembre). Representaciones y Determinación Social. *Fermentum*, 7(20), 15-30.



001

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Por yo una alumna de cch



002

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Muchas veces por ser un poco más gordita, o no físicamente muy gorda, pero en el bullying, pero no es amado por un grupo de personas que creen ser más gordas, etc.



003

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Mi novia, mi apoyo linda y tierna siempre esta cuando la necesito



004

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



El es mi novio y me gusta tiene una apariencia muy ruda pero realmente es muy educado y caballero, es inteligente y muy divertido



005

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Es una chica de 12 años, tiene el pelo corto, es morena, sus labios son rojos, usa pantalones más que nada y blusas lisas, pliegadas estampadas y sudaderas lisas o sueltas. Es bajita y le gustan los deportes, prefiere usar tenis y zapatos bajos. Le gustan los colores oscuros, los gatos, el chocolate, los postres. Es rollado, responsable, serio y detallado.



006

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Me gusta = identifica con él



007

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



008

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.





009

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja. Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



010

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja. Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



La descripción es sencilla, el alumno vive feliz, y que el mismo está cegado ante la realidad que lo rodea, violencia, no solo escolar, sino en las calles en la vida misma, siempre existirá violencia, pero es de nosotros mismos ver si la queremos y comprobamos o solo nos cegamos ante la verdad.



011

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja. Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Es un alumno normal al que le gusta sentirse y que se place a divertir para la recreación. Reserva un espacio para que las preguntas de este tipo de poder obtener información a la realidad, así como los alumnos o alumnos se sienten un sentido de moral simplemente normal, estigmatizado es normal. Algunos que no son violencia son algunos que hacemos cosas para que ninguna violencia se cometa.



012

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja. Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



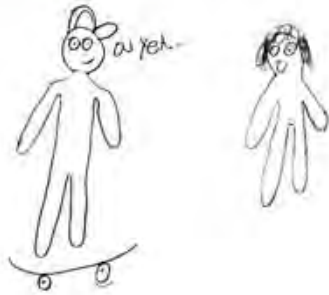
"On Viernes en Canchas"



013

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Instituto de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Soy yo haciendo un truco en la patinita y la chica  
que me gusta me está observando



014

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Instituto de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Ejemplo:

Realice este dibujo ya que una  
de las apuntes que me enseñan es  
que es la parte de hacer ejercicios y  
así hacemos el dibujo de los chicos  
que están en el deporte



015

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Instituto de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



016

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Instituto de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Es barbon, se  
pasa super  
chillado, sus  
ojos son  
gran del



017

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Instituto de Ciencias Políticas y Sociales

En la siguiente hoja. Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



es una persona  
tranquila



018

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Instituto de Ciencias Políticas y Sociales

En la siguiente hoja. Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.

Es un estereotipo  
de un sujeto el  
cual puede practicar  
el burling.



019

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Instituto de Ciencias Políticas y Sociales

En la siguiente hoja. Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Es un joven que pasa la  
mayor parte de su tiempo en  
los "Canchas", en donde trata  
de mostrar su superioridad  
a través de los deportes  
como el "football americano".  
Además de sentirse más  
por ser miembro del  
equipo del plantel. Algunas  
veces participa con la  
"Rebel" y con los "torros"



020

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Instituto de Ciencias Políticas y Sociales

En la siguiente hoja. Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Un apacher que siempre esta  
burlando a quien  
va a trabajar.



021

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
División de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja. Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



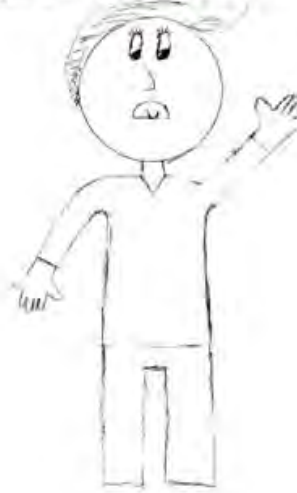
Un chico que sufre de Bullying es mi hijo mi hijo y siempre vive con tener a los demás, sufriendo en un ambiente de bullying y violencia. Aunque los demás, según de la situación, él siempre no hacen nada.



022

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
División de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja. Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Su nombre es Jacinto es un chico muy noble pero es muy triste porque sufre bullying, pero a pesar de eso se adelante con apoyo de sus amigos.



023

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
División de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja. Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Es mi amiga Jazir. Va en la tarde del CCH. Es de mis mejores amigas y no le han hecho bullying y el no hace bullying.



024

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
División de Estudios Políticos y Sociales  
Folio: 025

En la siguiente hoja. Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



"Anita"

Anita está feliz porque pasó todas las materias en el semestre.





025

Comisión Nacional Autónoma de México  
Escuela de Ciencias Políticas y Sociales  
Instituto de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Es un futbolista que se siente tranquilo con un balón



026

Comisión Nacional Autónoma de México  
Escuela de Ciencias Políticas y Sociales  
Instituto de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Este es un amigo que siempre me hace reír



027

Comisión Nacional Autónoma de México  
Escuela de Ciencias Políticas y Sociales  
Instituto de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Descripción:  
En este dibujo estoy yo por la mañana en la escuela, saludando a uno de mis amigos.



028

Comisión Nacional Autónoma de México  
Escuela de Ciencias Políticas y Sociales  
Instituto de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



- Es gracioso
- Muy inteligente
- Creativo
- Sociable
- Bueno todo



029

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Es un chico pasivo y callado, una  
mirada un tanto triste pero le gusta la  
lectura.



030

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Es una persona del género femenino. Físicamente es de  
complejión normal y tiene cabello largo. No tiene nada  
de especial.



031

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Alumno feliz de estudiar, +trabajo y hace sus  
tareas bien y por eso está sin problemas



032

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Así se ve cuando se enoja  
Se tan agresivo para  
evitar problemas y  
tener un buen comportamiento



033

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja. Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Este soy yo, he aprendido  
que no hay que agredir a los  
demás, solamente para reír  
o pasar el rato, de los respetos  
ya que el daño cuando es  
grande -  
violencia no se combate con  
violencia



034

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja. Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Se la pasa en la explanada, habla chistoso  
y camina chueco



035

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja. Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Es un chavo  
que me  
gusta.



036

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja. Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



toda la gente y yo  
soy gordas (:  
Feliz  
con estilo.



037

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



038

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Es una amiga muy gentil, dueñita, tiene un buen pie, es un poco tímida e insegura, pero cada tanto me da consejos no lo voy a cambiar.



039

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Descripción: En el dibujo nos encontramos un amigo mío y yo y describe cómo se sentía el momento en el que él me ayudaba con mis dudas y me enseñaba a tocar guitarra detrás del Edif. Q



040

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Es un ser humano del género femenino, le gusta mucho una banda que a mí también y es bien p&D y la quiero mucho. Mi amiga de este semestre ☺



041

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.  
Es una amiga del semestre pasado, con la que  
actualmente me sigo llevando bien.



042

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Su nombre es  
Manuel, tiene 17 años,  
vivió el último semestre  
del CCA.

Esta enamorado por  
preocupar a la UNAM, y  
estudia arquitectura, su  
pasión en la vida  
es construir edificios y  
lugares que permanezcan  
eternamente de pie.



043

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



\* Esta niña es maltrata en el colegio  
por su manera de vestir.



044

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Es una chica del coh que yo opino que  
La discriminan por tener diferente cultura.





045

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Colegio de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



El es mi novio  
Sebastian y desde  
dibujalo a el porque  
siempre es mi amigo  
para todo.



046

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Colegio de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



MI MEJOR AMIGO  
Miguel

- Es muy callento, pero le agrada estar con personas etc.
- Es un superdotado.
- No es muy participativo
- Ve las cosas muy diferentes.
- Es muy filósofo.
- Interesante.
- Auténtico
- Buen amigo
- Serio
- Libreto
- Independiente
- Es difícil que te considere su amigo
- ...



047

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Colegio de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Es la persona agresora  
que hace sentir mal al  
que es agredido que por  
lo general es amigable  
y el agresor se aprovecha  
de eso.



048

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Colegio de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.

Ella es Abi, mi mejor  
amiga es morena y  
bonita, me lleva muy  
bien con ella. La  
dibuje porque  
significa mucho  
para mí.





049

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Ella es Norma, la  
conozco desde hace  
un año y James mi  
bueno amigo,  
Nos divertimos mucho  
y pasamos por  
lugares raros.  
Le gusta el "punk" de  
ropa y tiene un  
cariño que se llama  
Toca.  
Tiene buenas ideas.  
Es Kawai.



050

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.

Es mi amiga Jacqueline y es una niña linda, divertida  
y feliz



051

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



El es Juan  
mi mejor amigo  
con quien paso  
mucho tiempo.



052

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



está contenta por las risas y apoyo de sus  
amigos



053

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Algún estudiante leyendo  
en la biblioteca para aprender  
algún tema.



054

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



mi mejor amiga  
Abril



055

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.

Una persona con  
una cara firme que  
demuestra confianza,  
una mirada de ser  
mejor que tú, la  
forma en la que están  
sus manos de me impresionan  
por los tatuajes, sus  
pantalones desabrochados,  
al igual que sus tatuajes  
percibo que demuestra que  
le gusta el dolor y lo  
puede tolerar.



056

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Alumna del colegio  
es de estatura baja, no  
es completamente delgada.  
Superales opinada,  
su vestimenta consta de  
una sudadera, un short  
y unos tenis.





057

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Dibuje a un chico que quede al tener una bonita apariencia, él también se  
siente triste. No es igual a los demás, pero que nadie es igual a los demás.



058

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Este dibujo, va con  
skunk y  
tiene mach  
amiguitos



059

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



060

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Es feliz y dibujó lo visto



061

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Es un intento de un dibujo de mi persona



062

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



063

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Es un tipo que se siente mejor que los demás por trabajar en internet, ganar dinero y tener muchas novias. Ofende a las demás personas verbalmente.



064

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Ella es uno de las chicas presumidas de la escuela y acostumbra molestar a los que tienen menos recursos que ella, principalmente a las mujeres, son pavorosas y este tipo de personas son las que no soporto.



065

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Instituto de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Es Brenda la chica que se sienta a un lado mío en Administración



066

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Instituto de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



El es mi exnovio  
Edgar quien me amaba  
a no dejarme hablar  
por otras personas



067

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Instituto de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



El es mi mejor amigo  
Se llama Juan Carlos y  
siempre me apoya  
-me. Le gusta mucho  
Drop Dead y patrones  
Lo amo mucho



068

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Instituto de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Ella siempre está feliz  
nada le preocupa, nada  
le estresa. Es divertida.  
Ella es linda, inteligente,  
respetuosa, responsable.



069

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Instituto de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.

Como he dicho, no soy un gran artista, es por ello que quizá no entiendan mi "dibujo", con la explicación será más fácil de comprender.

Mi personaje es una mujer, tiene 17 años y es una persona de altura media de acuerdo a la población. Tiene tono de piel claro, complexión delgada, cabello ondulado, ojos café, nariz pequeña y labios delgados.



En cuanto a su forma por la cual la elegí en un estado estupefacto, es amable, educado, inteligente, sabia y ser violenta y tierna respeto. Tiende a ser y a la vez atractiva. En general es una mujer fantástico.

de ser, he ahí la razón. Posee algo que me hace ser amable, educado, bella a la vez. Suele aunque jamás faltara a una persona interesante.



070

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Instituto de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Es una alumna que se siente un poco superior por su forma de vestir.



071

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Instituto de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



072

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Instituto de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.





073

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja. Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



esta feliz porque no esmarentas nada le  
afrige.



074

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja. Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



075

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja. Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



soy yo,  
esperando  
a que las  
cosas  
pasen...



076

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja. Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Es un faki



077

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Escuela de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Una niña muy feliz, vestida con una falda hermosa.



078

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Escuela de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Es muy feliz, tiene muchas Amiguitas y metas cumplidas por cumplir, le gusta el Fútbol Americano y la música. Es alguien con mucha Amore a Si Mismo.



079

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Escuela de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



080

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Escuela de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Es un alumno del colegio, y está regañado de ella, y por eso usa una playera de la escuela.



# 081

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Nadie agrade a nadie por sus  
Preferencias Sexuales



# 082

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.

Dos amigos que se les  
pasan bien y se dedican  
a estudiar



# 083

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



# 084

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.







085

Universidad Nacional Autónoma de México  
Escuela de Ciencias Políticas y Sociales  
División de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Un alumno regular que crea rap (yo) y mis amigos son  
espectadores  
Los quiero mucho y me amo a mí



086

Universidad Nacional Autónoma de México  
Escuela de Ciencias Políticas y Sociales  
División de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Un chava regular.



087

Universidad Nacional Autónoma de México  
Escuela de Ciencias Políticas y Sociales  
División de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Es un chava cool que dibujo de los que no tienen  
buen cuerpo como él.



088

Universidad Nacional Autónoma de México  
Escuela de Ciencias Políticas y Sociales  
División de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Así luce la mayoría





089

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Ciencias Políticas y Sociales

En la siguiente hoja. Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Por medio de dibujo un chico según yo son los que sufren más bullying por sus gustos, vestimenta y así. y como que les afecta más.



090

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Ciencias Políticas y Sociales

En la siguiente hoja. Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



es un amigo  
el cual recibe  
Bullying en su  
casa



091

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Ciencias Políticas y Sociales

En la siguiente hoja. Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Es joven esto  
muy Feliz  
de estar  
en CCH  
501



092

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Ciencias Políticas y Sociales

En la siguiente hoja. Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.





093

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



El alumno agresivo se siente superior a otros agredido



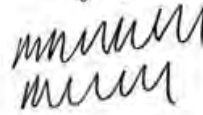
094

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



En el juego suelen presentarse agresiones por desagrado



095

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Pues hay chicos que tienen diferentes gustos y son agredidos o ellos agreden a los demás



096

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.

Se llama Arturo le gusta el fútbol y está en un equipo y es alegre y no ha estado en alguna vez en algún papel de agresor ni agredido





097

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja. Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.

Tiene gusto de música, me gusta el color negro, pasa  
rockeando todo el día, a veces por su imagen lo ven  
como feo solo por sus  
vestimenta y gusto  
diferente.



098

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja. Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



099

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja. Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.

Gimnasta  
Es un alumno del  
colegio, el cual  
toma clases  
de gimnasia, y  
es muy bueno  
en ello.



100

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja. Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Es un chico que no le importa lo  
que digan, él es como él quiere ser.



101

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Instituto de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Ella es una típica  
Joven de 16 años  
que saca muy buenas  
calificaciones pero es  
Lesbiana y la discriminan



102

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Instituto de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Ella es Mariana y fue la primera que le habla en  
el cch 😊



103

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Instituto de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Es una niña llamada Alondra a la cual  
la molestan por ser de otro  
estado y no saber cosas del D.F.



104

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Instituto de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Ella es Gabi, es mi  
amiga.  
Es alta, delgada, usa lentes  
y tiene la tez morena.



105

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Es una alumna que es feliz y  
no ha sufrido bullying porque  
tiene seguridad en ella misma.



106

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Ella es Ana Testa leupindo ☺



107

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Mi amiga Sofía está  
en el transporte  
público. ✓



108

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Bueno, mi dibujo  
representa una escena  
del bullying -  
(gritos y amenazas)



109

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Esta es una  
Representación de  
una chica que  
se cree mejor  
que otras & hace  
sentir mal a otras.



110

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.

Alan



Es un buen chico  
con todo y no sacaba



111

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Es la persona que todos vemos pero nadie sabe nada.  
& está en los barrios.



112

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



yo





113

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Instituto de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



es buena persona,  
me divierto mucho con ella.  
Me hace reír y cucu que la nuestra  
Sea una buena amistad.



114

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Instituto de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



115

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Instituto de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Ella es Joan, es muy  
divertida y cálida conmigo,  
muy tierna y la dibujé  
porque siempre me hace  
compañía. ☺



116

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Instituto de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Ella es mi bestie, mi mejor amiga y con ella me  
apoyo en todo momento y la quiero mucho.



Arturo es mi hermano,  
mi mejor amigo de la  
infancia y él siempre  
a estado conmigo lo  
quiero mucho! ☺



117

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja. Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Nacho

alto, moreno y  
chistoso



118

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja. Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



el es loco,  
nada sabe su  
nombre, pero todos  
lo aman  
Tiene ojos  
hermosos, Juntos  
podrá divertirnos



119

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja. Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Neyo!!!



120

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja. Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.







121

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



122

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.

Eder,  
Pues él es un alumno del  
CCH SUR y es mi vecino.  
Es un chavo buena onda,  
responsable y su personalidad  
Lo abarca todo.



Es guapo,  
Comprensivo,  
tolerante y  
respetuoso



123

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Danela: De mis buenas amigas  
en la escuela, amigable, buena onda.



124

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.





125

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Soy Yo alto tranquilo  
amigable y muy calmado



126

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



No sé dibujar cómo  
esperabas?



127

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



BUSCANDO PAZ



128

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Le truen bully ing  
los profesores  
cuando le quitan  
sus cosas



129

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Instituto de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



niño emo que se torto no se por qué



130

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Instituto de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



131

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Instituto de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



A él le dicen Gapi es de primer semestre y ya tiene algunos amigos es divertido y es deportista



132

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Instituto de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Redne-1  
A veces muy alegre  
Puede ser muy pesado y no se aguanta



133

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Instituto de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Ella es Jeannette,  
es buena amiga,  
me escuchó cuando  
más lo necesite.  
Le agradezco por eso  
y su consejo.



134

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Instituto de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Es una joven y está feliz con su estancia en la  
escuela ya que hay un ambiente de paz casi  
todo el tiempo. ¡uh! ✨



135

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Instituto de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



← esa soy yo  
y parezco  
abuelita!



136

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Instituto de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.





137

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



138

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.

Alguien de  
algún lado



139

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



¿critican



140

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Departamento de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.





141

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Instituto de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



Compañero de fotografía que le hacen  
bullying por parecer oriental!



142

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Instituto de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.



143

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
Instituto de Estudios Políticos y Sociales

En la siguiente hoja, Dibuja a un alumno del Colegio y escribe una breve descripción de tu dibujo.





## **BOSQUEJOS SOBRE EL ACOSO ESCOLAR**

El análisis sobre las prácticas de acoso escolar expresadas en la violencia simbólica, además del análisis cuantitativo y representacional, considera los principales atributos expuestos en los dibujos de la figura humana realizados por 143 alumnos del CCH-Sur, a quienes se les pidió que dibujaran a un alumno del Colegio y una breve descripción de su dibujo.

La creación pictórica presenta una aproximación “tanto a los estilos de actuación como al mundo de los afectos. Se examinan las representaciones verbales por medio de los dibujos, analizando el sistema adaptativo-cognitivo [del alumno] y su influencia emocional” (De Santiago, Fernández y Guerra, 1999, 212).

En este ámbito, los dibujos no sólo sintetizan aspectos de la personalidad de los protagonistas inmersos en el acoso escolar, también precisan el intercambio de emociones y los mecanismos de adaptación puestos en marcha por los alumnos para regular la interacción con otros de sus compañeros.

Estos mecanismos representan estrategias que los alumnos utilizan para sobreponerse a situaciones amenazantes. “Son mecanismos defensivos que el yo utiliza para solucionar los conflictos que surgen entre las exigencias instintivas y la necesidad de adaptarse al mundo de la realidad, bajo determinadas influencias del ambiente social” (Freud, 1993, 9).

De la muestra total de 143 alumnos invitados a participar, sólo uno de ellos no realizó ningún dibujo. En las 142 imágenes interpretadas, 31% evidencia situaciones de violencia explícita a propósito del discurso escrito con el que los alumnos acompañan sus ilustraciones. Por su parte, el 27% de las imágenes



restantes, refiere situaciones de violencia implícita con base en el análisis de algunos de los indicadores pictóricos que sugieren la posibilidad de que, dichos alumnos, participen como víctimas o agresores en situaciones de acoso escolar.

Con base en la metodología de análisis de la figura humana propuesta por la Elizabeth Koppitz, Paul Levy y Karen Machover, los autores De Santiago, Fernández y Guerra realizaron una recopilación acerca de los principales indicadores emocionales presentes en esta técnica proyectiva<sup>1</sup>. Para este análisis, se retoma dicha recopilación en la que destaca la interpretación de los siguientes indicadores: el tamaño, la integración y calidad de la figura humana, la cabeza, la cara y los rasgos faciales, el cuello y las extremidades superiores e inferiores [Cuadro 1: Indicadores para el Análisis Expresivo del Dibujo de la Figura Humana].

**CUADRO 1:  
INDICADORES PARA EL ANÁLISIS EXPRESIVO DEL DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA**

INDICADOR EMOCIONAL	DEFINICIÓN	ANÁLISIS EXPRESIVO	DIBUJOS
Tamaño	La relación entre el tamaño de la figura y el espacio gráfico nos proporciona indicios acerca de la autoestima y el concepto del sí mismo.	El dibujo de una figura pequeña —menos de 15 cm— responde a sentimientos de inferioridad del sujeto en relación con su medio. Los dibujos pequeños los encontramos en sujetos depresivos.	134, 133, 131, 130, 126, 112, 110, 106, 104, 096, 088, 085, 082, 080, 071, 068, 067, 066, 065, 061, 060, 058, 053, 048, 045, 034, 028, 023, 017, 007, 001
Calidad e Integración de la Figura	Indicador emocional.	La pobreza en la calidad de los trazos y en la integración de la figura indica un alto índice de inestabilidad debido a intensas perturbaciones emocionales.	143, 142, 136, 134, 130, 126, 117, 113, 110, 104, 102, 096, 091, 088, 082, 078, 077, 072, 071, 068, 065, 060, 054, 052, 051, 045, 036, 035, 034, 031, 028, 025, 024, 015, 013, 012, 001

<sup>1</sup> Para mayor información al respecto véase: De Santiago, Francisco; Fernández, María y Guerra Raimundo. (1999). *Psicodiagnóstico Dinámico a través de las Técnicas Proyectivas*. Salamanca. Amarú. 207-214, 219-228.

INDICADOR EMOCIONAL	DEFINICIÓN	ANÁLISIS EXPRESIVO	DIBUJOS
Cabeza	Indicador del autoconcepto del sí mismo.	La cabeza acentuada indica sujetos con tendencia al narcisismo social, propensos a demostrar su poder y capacidad intelectual a los demás.	143, 126, 085, 073, 065, 058, 045, 024, 017
Cara y Rasgos Faciales	Constituye el centro de la comunicación. Da pautas sobre el estado emocional del sujeto. Parte expresiva del cuerpo por excelencia.	El sombreado de la cara se observa en individuos agresivos y con tendencia a conductas delictivas. Indica una seria perturbación emocional, ansiedad y pobre autoconcepto.	115, 092, 084, 078, 075, 058, 029
		Cuando en la boca aparecen los dientes marcados sugieren agresividad.	112, 058, 023, 015
		Un cabello desordenado o enmarañado indica agresividad.	133, 126, 115, 102, 086, 084, 075, 051, 040, 036, 023, 016, 013, 006
		La ausencia de la boca indica dificultad para relacionarse verbalmente con los demás.	086, 080, 052
		Los ojos cerrados sugieren retracción.	106, 075, 039, 012
		Los ojos vacíos señalan egocentrismo.	142, 140, 138, 134, 131, 126, 118, 116, 113, 111, 110, 099, 088, 086, 082, 078, 077, 068, 058, 052, 013, 045, 034, 031, 025, 009, 008, 003
Cuello	Vínculo entre lo intelectual y los impulsos del ello.	El cuello corto aparece en sujetos impulsivos y con tendencia al mal humor.	143, 127, 126, 113, 111, 104, 100, 088, 085, 068, 060, 053, 041, 036, 034, 031, 028, 026, 024
Extremidades Superiores	Se refieren a la adaptación o inadaptación social del sujeto.	Cuando los brazos son largos o están extendidos indican agresividad.	143, 142, 124, 122, 113, 096, 060, 045, 036, 031, 025, 024, 023, 015, 006
		Cuando los brazos son cortos o están plegados al cuerpo hablan de timidez social y dificultades para adaptarse.	140, 137, 135, 134, 126, 123, 117, 114, 105, 100, 088, 080, 071, 061, 058, 056, 051, 049, 042, 012, 004, 003
		Los puños cerrados indican agresividad reprimida.	142, 137, 134, 133, 110, 086, 075, 067, 039, 036, 030, 012, 003
		Los dedos largos y con uñas indican agresividad	127, 084, 073, 059, 031, 027, 025, 015

INDICADOR EMOCIONAL	DEFINICIÓN	ANÁLISIS EXPRESIVO	DIBUJOS
Extremidades Inferiores		Darle mayor atención al resto del cuerpo en relación con las extremidades inferiores indica depresión e inseguridad.	130, 123, 116, 112, 111, 080, 071, 066, 065, 051, 048, 039, 035, 034, 026, 023, 016, 009, 008, 007
		Colocar a la figura humana encima de una línea u otra forma pictórica refiere una llamada de apoyo o auxilio.	092, 091, 072, 027, 013, 012
Dibujo de Perfil		Indica introversión y huída del contacto socioemocional.	115, 085, 053, 039, 071, 029, 017

Los dibujos en los cuales se evidencian entre tres y seis de estos indicadores, sugieren un estado emocional en el que prevalecen el estigma, la asimetría emocional y la exclusión como condicionantes identitarias del acoso escolar. De allí que, el 58% de los dibujos expresen algunas de las principales características que prevalecen en los perfiles, las prácticas y los contextos implicados en el acoso escolar. Con base en esta información, fue posible ubicar algunos de los rasgos identitarios de la víctima y el agresor ante esta problemática escolar.

### 1.1 CATEGORIZACIÓN DE LA VÍCTIMA DE ACOSO ESCOLAR

La víctima, según estos dibujos, se caracteriza por: 1) la presencia de la negación como mecanismo de adaptación a la realidad a través de la introversión, la invisibilización y el encubrimiento, así como la diferenciación social mediante atributos que conllevan a la descapitalización y criminalización de su identidad, 2) un estado emocional en el que prevalecen el miedo y la tristeza y, 3) la presencia de episodios constantes de violencia no sólo en el contexto escolar, sino también en el familiar y el social [Cuadro 2: Categorización de la Víctima de Acoso Escolar según la Percepción de los Alumnos del CCH-Sur].

**CUADRO 2:  
CATEGORIZACIÓN DE LA VÍCTIMA DE ACOSO ESCOLAR SEGÚN LA PERCEPCIÓN  
DE LOS ALUMNOS DEL CCH-SUR**

CATEGORÍA		ASPECTOS CONSTITUTIVOS	EJEMPLO
Estigma y Exclusión	Descapitalización	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apariencia física descuidada.</li> <li>• Gustos y preferencias que rompe con los estándares impuestos por el grupo de pertenencia.</li> </ul>	“Muchas veces por ser un poco más gordito, o no físicamente muy guapo existe el bullying, pues no es aceptado por un grupo de personas que se creen más guapos, etc” [Dibujo 002].
	Criminalización	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación sexual distinta a la del promedio.</li> <li>• Procedencia de regiones periféricas a la zona metropolitana.</li> <li>• Pertenencia a grupos estereotipados negativamente en términos de inmadurez y rareza (<i>frikis emos, otakus, metaleros y rockeros</i>).</li> </ul>	“Traté de dibujar a un <i>otaku</i> , según yo son los que sufren más bullying por sus gustos, vestimenta y así, y como que les afecta más” [Dibujo 089].
	Invisibilización y Encubrimiento [Negación a través de la introversión]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evade la realidad.</li> <li>• No hace nada frente a lo que sucede.</li> <li>• Tiene un carácter sumiso.</li> <li>• Falta de aceptación social.</li> </ul>	“... el alumno vive feliz, ya que él mismo está cegado ante la realidad que lo rodea: violencia. [...] Es de nosotros mismos ver si la aceptamos y controlamos o sólo nos cegamos ante la verdad” [Dibujo 010].
Asimetría Emocional	Miedo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es inseguro de sí mismo.</li> <li>• Tiene temor de los demás.</li> <li>• Vive en un ambiente de ansiedad y desconcierto.</li> <li>• Carece de redes de apoyo.</li> </ul>	“Un chico que sufre bullying es inseguro de sí mismo y siempre vive con temor a los demás, conviviendo en un ambiente de confusión y horror. Aunque los demás sepan de la situación, casi siempre no hacen nada” [Dibujo 021].
	Tristeza	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimenta depresión a causa del maltrato.</li> <li>• Tendencia a que le afecten los comentarios de otros con mayor facilidad.</li> </ul>	“... es un chico muy noble, pero es muy triste porque sufre bullying, pero a pesar de eso sale adelante con el apoyo de sus amigos” [Dibujo 022].

CATEGORÍA		ASPECTOS CONSTITUTIVOS	EJEMPLO
Contextos de Violencia	Individual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Violencia hacia sí mismo.</li> </ul>	“Niño emo que se corta, no sé por qué” [Dibujo 129].
	Familiar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Violencia en el hogar.</li> </ul>	“Un amigo el cual recibe bullying en su casa” [Dibujo 090].
	Escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Violencia entre alumnos.</li> <li>• Violencia de profesores a alumnos.</li> </ul>	“Le hacen bullying los profesores cuando le quitan sus cosas” [Dibujo 128].
	Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discriminación por aspectos culturales: procedencia regional y orientación sexual.</li> <li>• Violencia en el transporte público.</li> <li>• Violencia en las calles.</li> </ul>	“Mi amiga sufrió abuso en el transporte público” [Dibujo 107].

## 1.2 CATEGORIZACIÓN DEL AGRESOR

El agresor, según la percepción de los alumnos, se caracteriza a través de los siguientes atributos: 1) la presencia de la negación de un sentimiento de inferioridad a través de la proyección y el desplazamiento, 2) el encubrimiento de la agresión a través de la ridiculización de los demás, 3) un estado emocional de constante superioridad y control frente a los otros, 4) su diferenciación identitaria como un hombre *cool* o *rudo* y una mujer *presumida*, y 5) la búsqueda rutinaria de un contexto de prestigio social [Cuadro 3: Categorización del Agresor según la Percepción de los Alumnos del Colegio].

**CUADRO 3:  
CATEGORIZACIÓN DEL AGRESOR SEGÚN LA PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS DEL COLEGIO**

CATEGORÍA		ASPECTOS CONSTITUTIVOS	EJEMPLO
Asimetría Emocional	Estado Emocional de Superioridad y Prestigio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se evidencia como mejor en situaciones de competencia como en los deportes y el intelecto.</li> <li>• Se considera más que otros, especialmente de aquellos a quienes agrade.</li> </ul>	“Es un joven que pasa la mayor parte de su tiempo en las canchas en donde trata de mostrar su superioridad a través de los deportes. [...] Además de sentirse más por ser miembro del equipo del Plantel” [Dibujo 019].

CATEGORÍA		ASPECTOS CONSTITUTIVOS		EJEMPLO	
Estigma y Exclusión	Proyección y Desplazamiento a través de la Ridiculización	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agrede por diversión.</li> <li>• Ofende a otros mediante insultos.</li> <li>• Es intolerante a las diferencias sociales.</li> <li>• Aparenta seguridad burlándose o minimizando a otros.</li> <li>• Vigila constantemente las acciones del otro, generalmente del más débil.</li> <li>• Tiene un trabajo reconocido.</li> </ul>		“... he aprendido que no hay que agredir a los demás, solamente para reír o pasar el rato; debo respetarlos, ya que el daño causado es grande” [Dibujo 33].	
	Diferenciación Identitaria	Personal	Hombre	<p>El rudo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hace gala de su fortaleza física.</li> <li>• Demuestra seguridad a través de la agresión de otros.</li> <li>• Es descuidado en su actitud y cuidado personal.</li> </ul>	“Una persona con una cara firme que demuestra confianza y una mirada de soy mejor que tú; la forma en que están sus manos de me importan poco las cosas; sus pantalones descuidados, al igual que sus tenis; <i>piercings</i> que demuestran que le gusta el dolor y lo puede tolerar” [Dibujo 055].
				<p>El <i>cool</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es simpático y seductor.</li> <li>• Alto nivel de aceptabilidad social.</li> <li>• Tiene suficientes recursos económicos y materiales.</li> <li>• Discrimina a los que tienen menos recursos que él.</li> </ul>	“Es un chavo <i>cool</i> que abusa de los que no tienen buen cuerpo como él” [Dibujo 087].
			Mujer	<p>La presumida:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene suficientes recursos económicos y materiales.</li> <li>• Discrimina a los que tienen menos recursos que ella.</li> </ul>	“Es una de las chavas presumidas de la escuela y acostumbra a molestar a los que tienen menos recursos que ella, principalmente a las mujeres; son payasas...” [Dibujo 064].
				<p>La presumida:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene amplias redes sociales.</li> <li>• Pertenece a grupos estereotipados negativamente en términos de violencia (rebel, porros, deportistas)</li> </ul>	“Es un tipo que se siente mejor que los demás por trabajar en antros, ganar dinero y tener muchas novias. Ofende a las demás personas verbalmente” [Dibujo 063].
		Grupal	Mujer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene amplias redes sociales.</li> </ul>	“Esta es una representación de una chava que se cree mejor que otras y hace sentir mal a otros” [Dibujo 109].

## REFERENCIAS

- De Santiago, Francisco; Fernández, José y Guerra, Luis. (1999). *Psicodiagnóstico Dinámico a través de las Técnicas Proyectivas*. Salamanca: Amarú.
- Freud, Anna. (1993). *El Yo y los Mecanismos de Defensa*. Buenos Aires: Paidós.

## ANEXO

### GUÍA DE ENTREVISTA

#### PRIMERA PARTE

1. ¿Qué son los valores morales?, ¿de dónde se obtienen?, ¿cómo influyen en la convivencia juvenil?
2. ¿Cómo crees que se relaciona el consumo de drogas y alcohol con la aceptación y pertenencia a un grupo?, ¿cómo afectan la convivencia entre jóvenes?
3. ¿Qué es para ti la desigualdad social?, ¿dónde se origina?, ¿de qué manera la desigualdad social genera violencia juvenil?
4. La mayoría de tus compañeros entrevistados reportó que, los niveles más altos de violencia juvenil se dan en la familia y el grupo de amigos, ¿qué opinas al respecto?
5. ¿Por qué crees que la violencia escolar es la que viven con más frecuencia los jóvenes?
6. ¿Consideras que las burlas y groserías son una forma de convivir entre compañeros?, ¿qué es lo que hace un agresor que le causa gracia a los demás?, ¿por qué crees que los alumnos prefieran las burlas y groserías en lugar de los alagos y el respeto? Además del Colegio, ¿en qué otros lugares has visto estas formas de convivencia?
7. ¿Qué hace de un alumno poco sociable un blanco fácil de agresiones?, ¿por qué crees que cuando alguien molesta a alguien varios compañeros se reúnan a apoyarlo?, ¿qué características debería tener un grupo para apoyar a quien es agredido?
8. Desde tu punto de vista, ¿qué tan probable es que una víctima de violencia se convierta después en agresor?, ¿por qué?



## SEGUNDA PARTE

9. ¿Quiénes forman parte de tu familia? (Familiograma)
10. ¿Cómo es la relación con tu familia?
11. ¿Hay alguna otra situación en casa (problemas económicos, enfermedades, violencia, infidelidades) que haya afectado tu vida personal?
12. Los problemas en casa, ¿te han orillado a agredir o ser agredido en otros sitios?

## TERCERA PARTE

13. Haciendo una revisión de tu vida, ¿qué lugar has ocupado más, el de víctima o el de agresor?, ¿por qué?
14. ¿Recuerdas algún momento importante en el que viviste alguna situación de violencia en el Colegio?, ¿qué sucedió en aquella ocasión?
15. ¿Cómo crees que repercutió en ti ese momento?
16. ¿Intervino alguien para que afrontaras esa situación?, ¿quién?, ¿de qué manera te apoyó?
17. Cuando estás enojado, triste y con miedo ¿qué haces para sentirte más tranquilo?
18. Cuando tienes un problema, ¿cómo lo solucionas? ¿Qué es más probable, que le hagas frente o lo evadas?, ¿por qué?
19. ¿Hay ocasiones en las que te sientas menos que los demás?, ¿esta situación ha hecho que agredas o seas agredido por tus compañeros?
20. ¿Has agredido a otros por defenderte?, ¿de qué te defendiste?, ¿tuviste otras formas de defenderte además de la agresión?, ¿por qué elegiste agredir?, ¿la agresión solucionó el problema o qué fue lo que ocurrió después?, ¿cómo te sentiste cuando agrediste a tu compañero?



## **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Ciudad Universitaria, Abril del 2014.

Estimado alumno:

Este trabajo es parte de un proyecto de investigación académica del Doctorado en Estudios Políticos y Sociales de la UNAM y tiene como objetivo identificar las formas y los alcances de la violencia a la que dan lugar las prácticas de acoso escolar entre alumnos del Colegio.

La información que proporcionas en esta entrevista quedará registrada en una grabación de audio y únicamente será utilizada para fines de investigación, por lo que se garantiza: EL ANONIMATO, LA CONFIDENCIALIDAD Y EL RESPETO A TU PRIVACIDAD. La información de esta entrevista será de gran utilidad para comprender las formas de violencia que se llevan a cabo entre alumnos del Colegio, de manera que los resultados puedan beneficiar en la convivencia entre los estudiantes de esta Institución.

Tu participación en este estudio es VOLUNTARIA. Si tienes alguna duda, puedes preguntar en cualquier momento de la entrevista. Te ofrezco una copia digital del documento final de esta investigación, para que conozcas las aportaciones de tu testimonio a este trabajo. ¡Agradezco mucho tu apoyo!

Acepto participar de manera voluntaria en esta investigación. He sido informado sobre los objetivos de la misma. De ser el caso, reitero mi autorización para que mi testimonio sea publicado como parte de esta obra.

---

NOMBRE Y FIRMA DEL ALUMNO