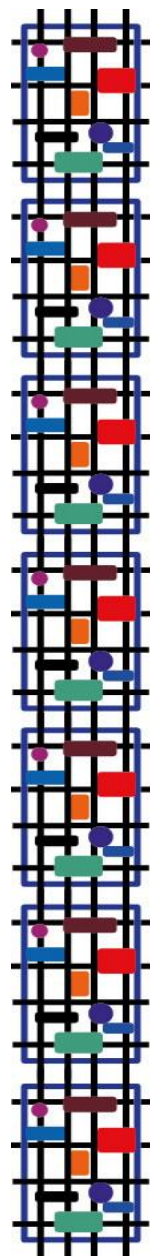




# UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

DES CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO  
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES  
CAMPUS VI



## **Violencia escolar encarnada: experiencias de jóvenes de preparatorias de Tuxtla Gutiérrez**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
**DOCTOR EN ESTUDIOS REGIONALES**

PRESENTA

**Sergio Editson Echeverry Díaz PS1350**

DIRECTORA

**Dra. Elsa María Díaz Ordaz**

CO-DIRECTORA

**Dra. Luz Elena Gallo Cadavid**

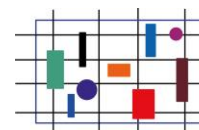
Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

Marzo de 2021



**CONACYT**

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología



**Doctorado en  
Estudios  
Regionales**



DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO  
DES CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES  
ÁREA DE TITULACIÓN  
AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS



F-FHCIP-TD-016

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas  
3 de marzo de 2021  
Oficio No. TDER/011/2021

**C. Sergio Editson Echeverry Díaz**

Promoción: **Décima**  
Matrícula: **PS1350**  
Sede: **Tuxtla Gutiérrez**  
Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **JURADO** para el examen de grado del Programa de Doctorado en Estudios Regionales, para la defensa de la tesis intitulada:

**Violencia escolar encarnada: experiencias de jóvenes de preparatorias de Tuxtla Gutiérrez.**

Se le **autoriza la impresión de seis ejemplares impresos y cuatro electrónicos (CDs)**, los cuales deberá entregar:

Un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.  
Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.  
Seis tesis y dos CD: Área de Titulación de la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales, para ser entregados a los Sinodales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente  
*"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"*

  
**Mtro. Fredy Vázquez Pérez**  
Director de la Facultad de  
Humanidades Campus VI



Vo. Bo.

  
**Dr. Daniel Hernández Cruz**  
Coordinador del Doctorado en  
Estudios Regionales



C.c.p.- Expediente/Minutario.  
FVP/DHC/lrc\*



Código: FO-113-09-05

Revisión: 0

### CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

El (la) suscrito (a) C. Sergio Editson Echeverry Díaz, Autor (a) de la tesis bajo el título de “Violencia escolar encarnada: experiencias de jóvenes de preparatorias de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas,” presentada y aprobada en el año 2021 como requisito para obtener el título o grado de doctor en estudios regionales, autorizo a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), a que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para que contribuya a la divulgación del conocimiento científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 20 días del mes de abril del año 2021 \_\_\_\_\_.

Sergio Editson Echeverry Díaz

Nombre y firma del Tesista o Tesistas

## Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo otorgado para la realización de mis estudios de posgrado en el Doctorado en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas, cuyo producto final es la presente tesis.

N° de beca: 418584

## **Dedicatoria**

A mi madre Magnolia, por ser un pilar en mi vida, por amarme, protegerme, procurar mi formación y crecimiento. Gracias por estar ahí siempre, como madre y amiga. Te amo infinitamente.

A mis hermanos Andrés y Jhon, por estar ahí, por acompañarme, por todas las cosas bellas que hemos pasado y por las que vendrán. Los amo.

A mi padre Jaime, por las cosas buenas.

## **Agradecimientos**

A mi amada compañera y amiga Alondra Aguilar, quien estuvo conmigo a lo largo de todo este proceso. Gracias por disfrutar a mi lado miles de momentos felices, alegrarme en los episodios de tristeza, escucharme en los días de confusión y abrazarme en las situaciones indicadas. Tu sola presencia hizo que las cosas siempre fueran mejor. Preciosa, siempre llenas todos mis rincones de color, eres un arcoíris en mi vida.

A la doctora Elsa María Díaz, por ser una excelente maestra y directora, por brindarme su amistad, apoyar mis decisiones, respetar mi autonomía, confiar en mis decisiones y acompañar incondicionalmente el desarrollo de este trabajo. Disfruté cada encuentro y cada charla. Al lado de mis agradecimientos tiene mi total admiración.

A la doctora Luz Elena Gallo, por los consejos, las enseñanzas y el apoyo incondicional. Fue muy significativo para mí reencontrarnos y contar con su genialidad y acompañamiento en esta etapa de mi vida.

A todos los/as maestros/as que acompañaron mi formación doctoral, en especial al doctor Fernando Lara, por sus grandes enseñanzas, y a la doctora Rosario Chávez, por apoyarme a lo largo de estos 5 años, por ser incondicional, por ser ejemplo de fortaleza.

A mis parceros Amadeo Hernández y Andrés Carlos, por brindarme su amistad sin censuras.

A todos/as mis compañeros/as de doctorado en especial a Laura Peña y Ernesto Marcial por los momentos bonitos que compartimos y la amistad.

A los integrantes del Grupo de Investigación Juego, Cuerpo y Motricidad y del Semillero Hermenéutica Corporal, en especial a Rolando, Claudia y Armando, ustedes acompañaron la germinación de la semilla. Los quiero.

A mis queridos/as amigos/as: Alberto, Iris, Ana, Isela, Isis, Amira y Jairo, gracias por los encuentros, los consejos y su valiosa amistad.

A mis grandes amigos y hermanos: Cristian, Gere, Gato, Garza, Pepe, Stiven, Jamesiano, Manu y los demás. Por estar junto a mí siempre desde la distancia. Los quiero, bobos.

A Inocente Aguilar, Marcella Morales y Fabián Aguilar por brindarme una familia, un hogar amoroso, por ser las personas más maravillosas que he conocido en mi vida.

A todos/as los maestros/as y estudiantes que me colaboraron como informantes; indiscutiblemente, esta tesis no se habría desarrollado sin ustedes.

A las personas que estaban y ya no están, gracias por las cosas buenas y gracias por haberse ido.

A las personas que se me escapan, ciertamente, la lista podría extenderse mucho más; esta tesis es un producto de todas las presencias y ausencias que han marcado mi devenir; también soy todos/as ustedes. Gracias.

# ÍNDICE

Introducción .....	11
Capítulo 1. Encarnaciones de la violencia como problema educativo regional .....	11
<b>1.1. Encarnar lo social</b> .....	<b>12</b>
<b>1.2. El problema de la violencia</b> .....	<b>17</b>
<b>1.3. Violencia interpersonal en la escuela</b> .....	<b>27</b>
<b>1.4. Cuerpo y violencia</b> .....	<b>30</b>
<b>1.5. Corporalidad, cultura y educación</b> .....	<b>33</b>
<b>1.6. Violencia escolar encarnada: un problema educativo regional</b> .....	<b>38</b>
<b>1.7. Conclusiones</b> .....	<b>41</b>
Capítulo 2. Región de la experiencia: el espacio biográfico .....	44
<b>2.1. Los estudios regionales: una perspectiva interdisciplinar, localizada y multiescalar</b> .....	<b>45</b>
2.1.1. Región: una construcción estratégica del investigador .....	50
<b>2.2. Tuxtla Gutiérrez: un territorio administrado y significado</b> .....	<b>53</b>
2.2.1. Tuxtla Gutiérrez como unidad geo administrativa.....	55
2.2.2. Tuxtla Gutiérrez como geo símbolo.....	72
2.2.2.1. Historia local.....	73
2.2.2.2. Procesos culturales locales .....	79
<b>2.3. Región de la experiencia: el espacio biográfico</b> .....	<b>84</b>
<b>2.4. Conclusiones</b> .....	<b>93</b>
Capítulo 3. Lo biográfico como lugar de exploración .....	96
<b>3.1. La fenomenología como enfoque epistemológico</b> .....	<b>98</b>
<b>3.2. Sobre los cuerpos, el poder y el significado</b> .....	<b>113</b>
3.2.1. Ser corporal en el mundo .....	114
3.2.2. La construcción corporal del sentido .....	122
3.2.3. Cuerpo y subjetividad .....	131
3.2.4. Cuerpo, espacio y poder .....	134
<b>3.3. El método biográfico narrativo</b> .....	<b>139</b>
3.3.1. Relatos de vida.....	145
3.3.2. Codificación, interpretación y presentación .....	152
<b>3.4. Investigar el cuerpo desde el cuerpo</b> .....	<b>159</b>
<b>3.5. Conclusiones</b> .....	<b>167</b>
Capítulo 4. Zonificaciones de la violencia escolar .....	170
<b>4.1. Violencia escolar: algo cotidiano</b> .....	<b>171</b>
4.1.1. Un acto de violencia.....	175
4.1.2. Morfologías de la violencia escolar.....	182
<b>4.2. Violencia escolar en espacio y tiempo</b> .....	<b>188</b>
4.2.1. Zonificaciones del espacio y violencia .....	199
4.2.2. Violencia escolar al interior de la institución .....	202
4.2.3. Violencia escolar alrededor de la escuela .....	214
4.2.4. Violencia escolar en entornos virtuales.....	223
<b>4.3. Conclusiones</b> .....	<b>234</b>



Capítulo 5. Corporalidades, violencias y poder en la escuela .....	240
<b>5.1. “El que se lleva se aguanta” .....</b>	<b>242</b>
<b>5.2. Cuerpos en disputa: posiciones, adscripciones y estrategias .....</b>	<b>249</b>
5.2.1 Corporalidades periféricas .....	262
5.2.2. “Siempre hay un chivo expiatorio dentro del salón” .....	283
5.2.3. Si a mí me hicieron, yo hago también .....	294
<b>5.3. Tácticas y estrategias .....</b>	<b>311</b>
<b>5.4. Familia, entorno y escuela .....</b>	<b>339</b>
<b>5.5. Conclusiones .....</b>	<b>349</b>
Capítulo 6. El cuerpo: un lugar de imbricaciones sociales .....	359
<b>6.1. Diferencia y conflictos de reconocimiento .....</b>	<b>362</b>
6.1.1. Desigualdad social, consumo y violencia escolar .....	370
6.1.2. Etnización y racialización de los cuerpos.....	385
6.1.3. Sexo-género y maltrato en las escuelas .....	397
6.1.4. Estándares corporales .....	409
<b>6.2. Sociedad, Violencia y Diferencia: nuevos retos para la escuela .....</b>	<b>417</b>
Conclusiones .....	427
Referencias.....	450
Anexo 1. Guion de entrevista para estudiantes .....	479
Anexo 2. Guion de entrevista para orientadores educativos .....	481
Anexo 3. Mapa de categorías .....	483

## ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Escala espaciotemporal de la experiencia.....	49
Imagen 2. Chiapas en el mapa político de México.....	55
Imagen 3. Tuxtla en el mapa de Chiapas.....	56
Imagen 4. Territorios urbanos y rurales del municipio .....	57
Imagen 5. Preparatorias estatales de Tuxtla Gutiérrez.....	62
Imagen 6. Relación cuerpo-territorio .....	85
Imagen 7. Preparatoria uno .....	191
Imagen 8. Interior de la preparatoria uno.....	191
Imagen 9. Preparatoria dos y cuatro .....	192
Imagen 10. Interior de las preparatorias dos y cuatro.....	193
Imagen 11. Preparatoria tres.....	193
Imagen 12. Interior de la preparatoria tres .....	194
Imagen 13. Interior de la preparatoria tres .....	194
Imagen 14. Preparatoria cinco .....	195
Imagen 15. Interior de la preparatoria cinco.....	195
Imagen 16. Preparatoria seis.....	196
Imagen 17. Interior de la preparatoria seis .....	196
Imagen 18. Preparatoria siete .....	197
Imagen 19. Preparatoria ocho .....	198
Imagen 20. Interior de la preparatoria ocho .....	198
Imagen 21. Mapa de la violencia al interior de la escuela.....	214
Imagen 22. Espacios de tienda alrededor de la preparatoria uno.....	218
Imagen 23. Espacios de tienda alrededor de las preparatorias dos y cuatro .....	219
Imagen 24. Espacios de tienda alrededor de la preparatoria tres.....	220
Imagen 25. Espacios de tienda alrededor de la preparatoria cinco....	220
Imagen 26. Espacios de tienda alrededor de la preparatoria seis.....	221
Imagen 27. Espacios de tienda alrededor de la preparatoria siete.....	222

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Cantidad total de entrevistas realizadas. ....	152
--	-----

## INTRODUCCIÓN

En otro momento de mi vida nunca llegué a pensar en la posibilidad de abordar la violencia escolar como objeto de investigación. Como muchos/as, la consideraba un tema intrascendente y baladí. Sobre todo, por verla como algo inevitable —siendo sincero, aun identifico cierta tensión entre mi yo-investigador y mi yo-visceral sobre este respecto—. Así, por mucho tiempo la representé como algo necesario para aprender a defenderse, aceptarse y vivir en sociedades cargadas de violencia.

Ciertamente, mientras cursaba mi formación básica y básica media me acostumbré a recitar una serie de frases repetidas por mis padres, amigos y conocidos: “La violencia se resuelve con violencia”, “Si te pegan, tú pega más duro”, “No te debes dejar de nadie”, “No te quedes callado/a, responde” etcétera. Con el tiempo, estas sentencias se convirtieron en acciones y actitudes, y las situaciones en las que me hallaba en el lugar de la víctima de violencia física se fueron haciendo cada vez menos frecuentes.

Sobre ese respecto me parece importante decir que, si bien para muchos/as, nuestros procesos de socialización primaria y secundaria nos enseñaron que la destreza en batalla y la agresividad brindan la posibilidad de evitar estar en la posición del vulnerable, estas actitudes nunca han tenido el potencial de eximir a nadie de ser objeto de otras formas de maltrato, hablo de aquellas que no amenazan la integridad física, sino la del ser: el modo de verse al espejo, la seguridad de sí mismo/a, los lugares de pertenencia, etcétera. Seamos conscientes o no, hay experiencias de

maltrato (no solo físico o verbal) latentemente lesivas, capaces de hacernos resignificar quiénes somos y cuánto valemos. Con el tiempo son adoptadas como parte de la naturaleza de la vida, luego, tienen el potencial de otorgar tesitura a nuestros modos de estar en el mundo.

A mi modo de ver, uno de los sustentos de la violencia escolar es la aceptación de narrativas innatistas: “El ser humano es violento por naturaleza”. Cuando un pensamiento como este es considerado ley universal se coarta la capacidad de imaginar otros horizontes e itinerarios. Pensemos que hasta hace un par de décadas, el tema ni siquiera estaba dentro de las preocupaciones de los académicos, autoridades y comunidades educativas. Hoy en día, nos inquieta, tratamos de entenderlo y gestionarlo de distintas maneras. En tal sentido, el asunto va más allá de una aparente naturaleza humana, se emparenta con itinerarios del sentido, con estéticas y ontologías colectivas, con las dinámicas sociales de producción de la realidad. Si bien los esfuerzos aun no son suficientes — puesto que el germen de la violencia escolar no está dentro de la escuela—, sí existe un impulso social por comprender las violencias y construir otros mundos posibles.

En efecto, hace tres años, cuando me disponía a iniciar el doctorado, llevaba algunos meses inquietándome por el fenómeno de la violencia. Por aquel entonces, en mi país, Colombia, por medio de un plebiscito nacional, las mayorías electoras habían dicho No al acuerdo de paz y al final del conflicto entre el gobierno nacional y las guerrillas de las FARC. Este hecho, además de devastarme moralmente, llevó a preguntarme ¿cómo era posible que un gran sector de un país aceptara la continuación de un conflicto armado de más de 50 años?, ¿cómo era posible que la democracia fuera el medio para perpetuar la guerra? Me parecía un escenario dantesco y sociológicamente anómico, ¿tal era la desarticulación y falta de cohesión social provocada por tantos años de violencia? Todo ello, me orilló a interesarme por las estructuras y sentidos de la violencia. Surgió, entonces, la voluntad de emplazar esfuerzos desde mi trinchera académica.

En ese contexto, como había tomado la decisión de integrarme en la línea de problemas educativos regionales del doctorado, decidí empezar esta larga empresa de comprender la violencia desde sus manifestaciones escolares. En un principio contemplé la idea de estudiar la relación entre violencia, género y escuela. No obstante —sin demeritar esta línea de abordaje—, encontré que mis convicciones se extendían más allá de las desigualdades ligadas al sexo y al género, involucraban también aspectos como las experiencias de clase, racialidad, entre otros marcadores de la diferencia. Fue así como llegué al tema de la violencia escolar.

En ese contexto, me gustaría que el presente documento fuera explorado no solo como la culminación de un proceso de recolección, análisis y sistematización de datos, teorías e ideas. Aunque, como toda tesis, es un producto elaborado con rigurosidad, sistematicidad y empeño estudioso, a mi modo de ver, se extiende más allá de la lógica que abraza cualquier ritualidad académica y oficinesca. Más allá del sinsentido del trámite universitario se encuentra el símbolo de un desenlace: aquí culminó un viaje, una travesía, una aventura iniciada hace tres años.

A diferencia de otras andanzas, como aquellas donde se conoce de antemano el punto de partida, llegada e itinerario, la realización de esta investigación representó un devenir en permanente desconocimiento. Me emplazó invariablemente en el lugar del inexperto, en el oficio de quien debe aprender a leer nuevos códigos, lenguajes y adoptar otros repertorios de pensamiento y acción, tanto en el plano del (re) descubrimiento de mi objeto de estudio, como en el orden de mi existencia. En tal sentido, detrás de cada letra, de cada tejido sintagmático y teórico, de cada acierto y desacierto, se esconden los anhelos, deseos, cuestionamientos, pasiones y malogros que me acompañaron a lo largo de este recorrido. Son fruto de los días de claridad, pericia y fluidez, pero también de las jornadas de lóbreguez, incapacidad y estancamiento.

Asimismo, como todo cierre, este evento deviene indisociable de nuevas aperturas, académicas y ontológicas. Me ha dejado extensas incertidumbres

y limitadas certezas. Ha generado remezones teórico-epistemológicos y descentramientos axiomáticos que me empujan a continuar en el estudio del fenómeno de la violencia. Si bien este es un asunto explorado ampliamente, aun no se ha concretado una comprensión adecuadamente profunda como para dejar de hacerlo. La violencia, ya sea en sus manifestaciones escolares u otras, deviene compleja, laberíntica, variada e inasible. Estudiarla desde líneas de investigación o visiones monológicas resulta insuficiente. En tal medida, sobreviene la necesidad permanente de emplazar otras formas de estudiarla, analizarla y comprenderla.

Como señalaba al principio, todos/as en algún momento de nuestras vidas hemos vivido alguna experiencia de violencia. Si bien, unos/as están más o menos emparentados/as con esta, ya sea en la posición de la víctima o del victimario/a (dos lugares difíciles de identificar en muchos casos), es innegable el lugar ocupado por estas vivencias en la conformación de los modos de asumirnos dentro de una colectividad; las formas de reconocernos, ser reconocidos/as y demandar reconocimiento; las maneras de socializar y sociabilizar; y las pugnas emprendidas cotidianamente para ocupar espacios de poder.

Me queda claro que la empresa de investigar cualquier violencia se entrecruza con la pregunta por la conformación social de las subjetividades. Conlleva, necesariamente, contemplar al ser dentro de un espectro posible de experiencias colectivas. Así pues, aspectos como espacios vividos y disposiciones del sentido apropiadas cobran seminal relevancia. En esta ocasión, el pretexto para hablar del tema ha sido la violencia escolar. He partido del entendido de que las experiencias escolares sobrevienen en una relación de mutua afectación con lo vivido fuera de ella, luego, las formas de significar y apropiar el maltrato escolar están conectadas con el complejo de experiencias individuales, familiares, comunitarias y regionales que dan tesitura a las formas de ser, pensar y actuar de un individuo.

En ese orden de ideas, con el ánimo de situar la violencia escolar juvenil como un problema de investigación plausible, considero necesario indicar que es un tema predominante en las políticas educativas de los gobiernos de América Latina. Aunque ha dejado de ser vista como algo “normal”, su prevalencia en los países del continente viene en aumento (Eljach, 2011). Por tal motivo, distintas disciplinas y sectores vinculados a la educación y a la salud pública se dedican hoy en día a comprenderla y generar estrategias pertinentes.

Particularmente en México, existen algunas investigaciones, como la realizada por la Comisión Nacional de Derechos Humanos y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (citados por Valadez, 2014), que evidencian un aumento de esta problemática al interior de las instituciones escolares del país, un hallazgo corroborado por múltiples estudios llevados a cabo recientemente<sup>1</sup>.

Así pues, cifras como las presentadas en el año 2007 por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) señalaron para entonces que a nivel nacional 11.1% de los/as jóvenes había participado en alguna pelea dentro o fuera del espacio escolar; 6.8% en la intimidación y hostigamiento hacia otros/as jóvenes; 14.8% lastimado físicamente a otro/a; y 13.1% había sido víctima de amenazas por parte de otros/as escolares (Aguilera García, Muñoz Abundez y Orozco Martínez, 2007). Posteriormente el Instituto Nacional de Salud Pública reveló (INSP) en 2010 que 22.0% de los/as jóvenes pertenecientes a instituciones educativas del país había experimentado violencia verbal o física (INSP, 2010, p. 207). Asimismo, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), indicó que “los porcentajes de escolares que han sido insultados o

---

<sup>1</sup> Galaviz Barreras, 2010; García Lara et al., 2017; Haro Solís, 2014; Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2015a; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2016; Instituto Nacional de Salud Pública, 2010; Jiménez Arriaga, 2016; López Hernández, 2009; Merino Espinosa, 2016; Morales Guillén, 2018; Pérez Gutiérrez, 2014; Prieto García, 2005; QUADRATIN, 2016; Ramírez-Morán, 2013; Ramírez Zaragoza, 2014; Ríos Peña, 2017; Silva Méndez y Corona Vargas, 2010; Tronco Paganelli y Madrigal Ramírez, 2013; Velarde Hernández, 2015; Zagaceta Sarmiento, 2015



amenazados en centros educativos asciende a 25.35 por ciento; el de golpeados a 16.72 por ciento, y de quienes han vivido algún episodio de violencia, 44.47 por ciento” (Furlan y Saucedo, 2012, p. 125). La OCDE, por su parte, señaló en 2015 que 20% de los/as alumnos/as del país había manifestado sufrir de algún tipo de violencia escolar. Estos datos nos llevan a apreciar que la violencia escolar es un fenómeno que problematiza las dinámicas educativas nacionales y las vidas de un amplio porcentaje de estudiantes del país.

A propósito del estado de Chiapas, los datos encontrados sostienen que el 28.4% de los alumnos/as jóvenes ha sido violentado física o verbalmente, y que de ese total el 1.2% corresponde a casos de agresión física por parte de otro/a compañero/a (INSP, 2010). En otro estudio realizado en el 2018 se encontró que 12.8% de los/as niños/as de entre 6 y 9 años, 12.3 de los/as niños/as de entre 10 y 13 años y 6.8 de los/as jóvenes de entre 14 y 17 años afirmaron ser objeto de violencia dentro de sus instituciones educativas (Instituto Federal Electoral, 2018). Particularmente en su capital, Tuxtla Gutiérrez, el conocimiento especializado sobre violencia escolar en jóvenes deviene mayoritariamente de datos estadísticos presentadas por el INSP (2010) y trabajos como el de Carrillo Gonzales et al. (2017), los cuales dan cuenta de la frecuencia con que se presenta maltrato escolar en los niveles de primaria y secundaria.

Al lado de ello, se encuentran estudios interpretativos como el de Morales Guillén (2018), quien analiza la forma de operar de la psique de los/as jóvenes involucrados/as en el ejercicio de la violencia escolar en una institución de Tuxtla Gutiérrez. Junto al anterior, existen otros estudios realizados en municipios aledaños, como el de Velarde Hernández (2015) y el de García Lara et al. (2016), dispuestos a analizar el modo en que la violencia es simbolizada y representada como parte de una trama de significados subsumida en las experiencias escolares de los/as jóvenes.

Estos últimos, si bien ofrecen una mirada que focaliza el lugar de los sujetos en la problemática —el primero desde las operaciones mentales de

los sujetos involucrados en la violencia y los segundos desde las representaciones culturales detonadoras de comportamientos individuales—, no profundizan en las disposiciones sociales que median la experiencia corporal de los/las jóvenes y condicionan formas particulares de significar la violencia en contexto.

En contexto, mientras las primeras investigaciones brindan un acercamiento transversal a la asiduidad estadística e intensidad con que se presenta la violencia escolar en Tuxtla Gutiérrez, las segundas analizan los procesos cognitivos y de representación individual que lo condicionan. No obstante, ninguna da cuenta de cómo se construye experiencial, subjetiva y relacionamente este fenómeno. Del mismo modo, carecen de una revisión profunda de los procesos socioculturales de la región y las formas en que se trasponen en los comportamientos y actitudes individuales y grupales.

Esta oposición entre reproducción de prácticas y procesos cognitivos, entre materialidad y símbolo, entre estructura y actor, no sólo se distingue en los estudios locales. Al revisar algunas investigaciones de posgrado realizadas a nivel nacional<sup>2</sup> identifiqué la prevalencia de una mirada dualista que separa lo estructural de lo experiencial o lo macro social de lo subjetivo-cognitivo. Así, mientras algunos estudios ponderan acercamientos objetivistas centrados en el análisis de la frecuencia estadística del fenómeno, otros, desde miradas subjetivistas, indagan los perfiles psicológicos de las “víctimas”, “victimarios” y “espectadores”, o sobre las representaciones sociales dispuestas entre los/as estudiantes.

En contraparte, estudios como los realizados por Gómez Nashiki (2005), Tello (2005) y Velázquez Reyes (2005), entre otros, ofrecen una lectura tanto de los elementos subjetivos-experienciales que dinamizan y problematizan el fenómeno, como de los procesos socioculturales que

---

<sup>2</sup> Galaviz Barreras, 2010; Haro Solís, 2014; Jiménez Arriaga, 2016; López Hernández, 2009; Merino Espinosa, 2016; Morales Guillén, 2018; Pérez Gutiérrez, 2014; Ramírez-Morán, 2013; Ramírez Zaragoza, 2014; Ríos Peña, 2017; Velarde Hernández, 2015; Zagaceta Sarmiento, 2015

condicionan su configuración en contexto. La profundidad y riqueza de estos análisis pone en evidencia la importancia de analizar la violencia escolar desde su contexto, contemplando cómo es vivida y significada a nivel individual, cómo se dinamiza en un plano intergrupar y cuáles son los vasos comunicantes entre lo que sucede al interior de la escuela y las dinámicas socioculturales específicas en que sobreviene.

Es importante tomar en cuenta que se trata de un fenómeno con voz propia. Es vivenciado y narrado por actores singulares en unas condiciones de espacio-tiempo específicas. En tal sentido, su análisis y comprensión puede brindar elementos para entender cómo se constituyen la sociabilidad juvenil, los procesos traspuestos en el complejo de relacional escolar y los entrecruzamientos que se tejen entre la experiencia escolar, la subjetividad, la identidad y el reconocimiento del otro.

En otro orden de ideas, encontré que la mayoría de las investigaciones desarrolladas sobre violencia escolar a nivel local y nacional se centran en el contexto de la educación básica. Los datos recabados en escuelas preparatorias son escasos. Incluso, para algunos, se trata de un fenómeno predominante en las instituciones de primaria y secundaria e inusual en el nivel de bachillerato (INEE, 2016; INSP, 2010). Bajo esa tesitura, identifiqué, por un lado, la necesidad de conocer cómo son apropiadas estas experiencias en forma de disposiciones del sentimiento, el pensamiento y la acción del joven al terminar su formación básica y, por otro, escudriñar cómo sobreviene la violencia escolar en el nivel de preparatoria.

En ese contexto, entre las razones que me llevaron a desarrollar esta investigación se encuentran: en primer lugar, el reconocimiento de un problema de carácter epistemológico y teórico relacionado con la superación de la mirada dualista (proceso cognitivo-estructura) predominante en los estudios sobre violencia escolar. En función de ello, procuré ofrecer una lectura integradora, dirigida a analizar los componentes subjetivos, interpersonales y socioculturales subsumidos en el fenómeno de la violencia escolar local.

En segundo lugar, hallé que el conocimiento especializado construido a nivel local y nacional sobre violencia escolar en preparatorias es escaso. Como mencionaba, las investigaciones generalmente se han centrado en el nivel de básica primaria y secundaria, espacios donde se identifica el fenómeno con más frecuencia. En tal medida, esta investigación se realizó en procura de convertirse en un referente académico local del maltrato escolar en el nivel de bachillerato. Ciertamente, resulta necesario ampliar el acervo de conocimientos en torno a esta problemática en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, especialmente desde abordajes alternativos y/o emergentes como este.

Atendiendo a ello, planteé como propósito de estudio analizar las encarnaciones de la violencia escolar de jóvenes de escuelas preparatorias tuxtlecas como una posibilidad de generar una comprensión situada del tema desde las posibilidades metafóricas, metodológicas y críticas del cuerpo en la producción de conocimiento (García Selgas, 1994). Bajo esa tesis, la corporalidad sobrevino como un aparato heurístico empleado para analizar las condiciones experienciales, interpersonales y socioculturales que median este fenómeno.

Desde luego, cuando hablo de *encarnación* no me refiero a una mirada biológica del cuerpo, sino, más bien, a una corporalidad práctica y social (García Selgas y Casado, 2010). Es decir, una corporalidad que no es objeto de un sujeto, sino sobreviene como sujeto mismo, como espacio de existencia, como territorio de la experiencia, como habitáculo de aquello que nos pasa y transforma, como proyecto y como ensambladura social. Efectivamente, uno de mis propósitos fue aprovechar la potencia teórica de la figura de la *encarnación* para posicionar una mirada que excediera las perspectivas lineales predominantes en la investigación de la violencia escolar en Tuxtla Gutiérrez, y, así, profundizar en la complejidad de procesos, trayectorias y experiencias que movilizan y problematizan la manifestación local de este fenómeno.

En ese sentido, para dar desarrollo al objeto de estudio fue planteada la siguiente pregunta: ¿cómo encarnan la violencia escolar las y los jóvenes de preparatorias en las disposiciones socioculturales de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas? Asimismo, fueron establecidas tres preguntas subsecuentes: ¿cuáles son las prácticas y significados de la violencia escolar construidas por las y los jóvenes de las preparatorias de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas?, ¿cómo se zonifica la violencia escolar juvenil al interior de las preparatorias de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas? y ¿de qué manera los procesos culturales locales median las formas de encarnar la violencia escolar por las y los jóvenes?

Atendiendo a ello, el presente documento está diseñado con la intención de dar cuenta de todos los elementos que integraron este trabajo desde su planteamiento hasta su culminación, para tal cometido he dividido el texto en seis capítulos. En el primer capítulo titulado “Encarnaciones de la violencia como problema educativo regional” me propongo situar la corporalidad como un aparato analítico y teórico propicio para generar un acercamiento a los modos en que la violencia escolar es encarnada por los/las jóvenes estudiantes de las preparatorias de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. En otras palabras, procuro delimitar el problema de las encarnaciones de la violencia escolar como un fenómeno sociocultural y como problema educativo regional.

En el segundo capítulo nominado “Región de la experiencia: el espacio biográfico” posiciono el objeto de estudio de las encarnaciones de la violencia se emplaza dentro del campo de los estudios regionales. Asimismo, delimito los ensamblajes político administrativos y culturales que caracterizan que dan tesitura al contexto territorial donde se desarrolló el estudio. Y, por último, delinee la figura de las regiones de la experiencia como una estrategia heurística empleada para adentrarme en el objeto de estudio.

Más tarde en el capítulo tres “Lo biográfico como lugar de exploración” me ocupo de precisar los derroteros epistemológicos y teóricos metodológicos que dieron textura a la investigación. Atendiendo a ello, doy

cuenta de los motivos que me llevaron a elegir el enfoque fenomenológico hermenéutico y el método biográfico narrativo como horizontes comprensivos. Aunado a ello, comparto las disertaciones que me llevaron a elegir las técnicas de los relatos de vida y los modos en que se diseñó el proceso de trabajo de campo y análisis de la información.

Posteriormente, en el cuarto capítulo, denominado “Zonificaciones de la violencia escolar”, doy cuenta de qué significados le dan los jóvenes a la violencia escolar y a los actos violentos; al lado de ello, esbozo una lectura de cómo se zonifica y rutiniza este fenómeno al interior y en los alrededores de las escuelas y cómo sobreviene en entornos virtuales.

En ese orden, el quinto capítulo, intitulado “Corporalidades, violencias y poder en la escuela” ofrece un análisis de cómo se teje el fenómeno de la violencia escolar al interior de los planteles educativos. Se reflexionan los elementos subjetivos e intersubjetivos que dan lugar a una serie de relaciones desiguales, donde ciertas corporalidades son ubicadas en posiciones de dominancia o sumisión.

Finalmente, el sexto capítulo, nominado “El cuerpo: un lugar de imbricaciones sociales” reflexiona sobre las formas en que los procesos culturales locales y globales fungen como mediadores de los comportamientos adoptados por los/las estudiantes al interior de los planteles educativos.



# CAPÍTULO 1

## **CAPÍTULO 1. ENCARNACIONES DE LA VIOLENCIA COMO PROBLEMA EDUCATIVO REGIONAL**

Mediante el desarrollo de esta investigación procuré ofrecer una lectura regional de los modos en que la violencia escolar es encarnada por jóvenes de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Mi punto de partida fue el entendido de que la corporalidad es la habitud constitutiva de los sujetos, y como tal, sobreviene como producción social contingente. Bajo esa premisa, la capacidad que tienen los cuerpos para narrarse y ser narrados los convierte en recursos comprensivos convenientes para indagar los fenómenos que problematizan las dinámicas humanas.

Pensando al cuerpo como la materia prima de un *self* incesante y el relato de un devenir en contexto, empleé la figura de la experiencia encarnada como ruta metodológica para generar acercamientos a los modos en que la narrativa reguladora del “yo” otorga un sentido particular a la vivencia de la violencia escolar. Asimismo, procuré rastrear los entramados socio simbólicos locales subsumidos en las maneras de apropiar la vivencia de maltrato.

Siendo el cuerpo un intersticio entre la experiencia de un *self* y una historia colectiva incorporada en forma de disposiciones de acción, percepción y sentido, considero que la comprensión de las vivencias de las personas “en sus cuerpos es la que coloca y dispone de los cuerpos en la condición de posibilidad de narrarlos” (Planella, 2006, p. 52). Bajo esa tesitura, los testimonios vividos, o, más bien, los relatos encarnados,



sobrevienen como registros de la existencia, luego son susceptibles de ser recorridos, cuestionados e interpretados. La experiencia encarnada resulta una vía que permite indagar los espacios laberínticos del *yo* y las resonancias generadas en la subjetividad por los entramados territoriales que dan tesitura a la vida colectiva.

En ese orden de ideas, a lo largo de este primer capítulo, el lector podrá apreciar el modo en que la corporalidad fue emplazada como un aparato analítico y teórico propicio para generar un acercamiento a los modos en que la violencia escolar es encarnada por los/las jóvenes estudiantes de las preparatorias de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. Trato, principalmente de ubicar el problema de las encarnaciones de la violencia escolar como un fenómeno sociocultural y como problema educativo regional.

Para este cometido he dividido el capítulo en seis partes: en la primera, el lector podrá reconocer qué significa el término “encarnación”, cuál es el origen del término y cuál es su aplicabilidad al interior de las ciencias sociales. Posteriormente, discutiré el concepto violencia, sus principales distinciones y cómo fue abordado durante el estudio. En la tercera parte, me sitúo de lleno en el tema de la violencia escolar, procurando aclarar algunas distinciones conceptuales y teóricas al respecto. Enseguida, reflexiono sobre los vasos comunicantes que se pueden identificar en la relación cuerpo-violencia y cómo ello viabiliza la reflexión sobre las encarnaciones de la violencia. En la parte cinco, planteo un diálogo entre las categorías corporalidad, la cultura y la educación. Y finalmente, sitúo el objeto de las encarnaciones de la violencia escolar como un problema educativo regional.

### **1.1. Encarnar lo social**

Analizar las prácticas, acciones y sentidos humanos como procesos encarnados conlleva pensar en un ser indisoluble de su cuerpo: un ser corporal en el mundo. Involucra pensar al sujeto corpóreo como un ser

vinculado al mundo por medio de la experiencia vivida, misma que le permite habitar un espectro de posibilidades posibles y ser habitado por ellas. Del mismo modo, sobrelleva pensarlo como una producción socio simbólica, un ensamblaje colectivo; el resultado de un proceso relacional de producción, reproducción y transformación de significados. Al lado de ello, implica pensar el sujeto corpóreo como una entidad comunicacional capaz de hacer uso de los gestos, prácticas e itinerarios o rutinas corporales para interactuar con el mundo que se le presenta. Bajo esa lógica, la noción de encarnación acaece en un sentido fenomenológico,

no trata entonces el cuerpo como organismo, perceptible y objetivable como una cosa, sino el cuerpo tal y como es vivido; se trata de una reflexión fenomenológica sobre el cuerpo, sobre la subjetividad misma (...) Con base en la idea de sujeto encarnado o de encarnación se realiza una nueva postura de la subjetividad, cuyo mundo es vivido, es decir, aprehendido, asumido y reasumido en las experiencias (Gallo, 2006, p. 48-49).

Este entendimiento me llevó a delimitar el problema de la violencia escolar juvenil desde los modos en que es encarnada. De tal manera, el concepto se emplaza como una figura analítica dispuesta para rastrear las relaciones que se dan entre la experiencia individual de la violencia escolar y el entramado de sentidos que la subyacen a nivel local. Considero que pensar el sujeto como un sujeto-encarnado permite delinear un punto de convergencia entre prácticas sociales y la facultad del individuo de otorgar significado y proyecto a los fenómenos que se le presentan.

Estudiar las encarnaciones de la violencia escolar me permitió generar acercamientos a las experiencias de violencia de las/os jóvenes de escuelas de preparatoria de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, enfocando los modos en que son experimentadas, significadas y apropiadas, pero a su vez cómo las disposiciones socioculturales del contexto intervienen en este proceso.

En ese sentido, conviene ahondar un poco en el concepto mismo de encarnación, su origen, derroteros epistemológicos y sus alcances con el fin

de situar al lector en los modos en que se hizo uso del concepto en el abordaje de las experiencias de violencia escolar juvenil.

Atendiendo a ello vale subrayar que, si bien hoy en día el término se ha secularizado y convertido en una categoría axial de la teoría social del cuerpo, históricamente la palabra encarnación se ha constituido como una de las figuras centrales del cristianismo. De hecho,

en todo el cristianismo, en su fe, en sus dogmáticas y en sus teologías, la Encarnación es su misterio central, que constituye su contenido específico y su fundamento último (...) El misterio de la Encarnación aparece ligado intrínsecamente a toda la cristología y a la doctrina de la Redención, de aquí que haya una larga historia de controversias y disputas de todo tipo (García Selgas, 1994, p. 62).

En efecto, en la máxima del evangelio de San Juan: “Cristo es el Verbo de Dios — Él creó todas las cosas y fue hecho carne —” (Santa Biblia Reina-Valera, 2009, Juan 1,1), se puede evidenciar el lugar que ocupa la figura retórica de la encarnación dentro de la narrativa cristiana. Cuando señala “el Verbo fue hecho carne y habitó entre nosotros” (Santa Biblia Reina-Valera, 2009, Juan 1, 14) es posible apreciar una separación enunciada entre el mundo de los seres humanos, de la carne, la experiencia vivida, los sentires, el sufrimiento, las emociones y el mundo supraterrrenal. A lado de ello, puede encontrarse que la manifestación terrenal de “Dios” a través de Cristo, representa un punto intermedio entre lo humano y “lo supremo”: lo divino, el Verbo, hecho materia y acción, luego, hace referencia a una entidad que antecede al cuerpo y que cobra materialidad a partir de una forma corporal.

Según García Selgas (1994), etimológicamente, la palabra encarnar significa “*entrar en la carne*” (“*in*” y “*carnis*” alocuciones latinas de “en” y “carne”), representa, para la narrativa cristiana, la entrada del “sentido absoluto”, “la Verdad divina”, en la carne y acciones de un ser humano. Cuando vemos la cita “A Dios nadie le vio jamás; el unigénito Hijo, que está en el seno del Padre, él *le* ha dado a conocer” (Santa Biblia Reina-Valera, 2009, Juan 1, 18), entendemos que el sentido central del término alude a la

“acción y efecto de que un espíritu, una idea, etc., tome forma corporal” (García Selgas, 1994, p. 61). Luego, Cristo es el relato corporal de ese “sentido absoluto” que es Dios.

En el evangelio de San Juan se da cuenta de la trayectoria de Cristo por el mundo de los humanos, y, sobre todo, es testimonio del sufrimiento que tuvo que pasar al final de su vida. A lo largo del capítulo 19 se puede constatar el dolor que padeció Cristo en el mundo de los humanos. La figura retórica de su muerte al lado de otros dos condenados representa el modo en que experimentó, o, más bien, vivió en carne propia, desde su propio sentir, el mismo dolor que cualquier ser humano en su lugar habría padecido. Por ende, la representación bíblica de la encarnación “no designa sólo la corporeidad, sino toda la naturaleza humana, con su cuerpo y su alma espiritual, con su impotencia y fragilidad, y, consecuentemente, la ‘encarnación’ señala igualmente un llegar a ser verdadero y completo ser humano” (García Selgas, 1994, p. 62-63).

Así pues, si despojamos la imagen de Cristo de todo el misterio y sacralidad que le envuelven, su relato narra la historia de un sentido que se convirtió en acción, un ente abstracto (Dios) que tomó forma corporal. Pero también es la historia de un sujeto de su época, de las disposiciones sociales, prácticas, discursos, lenguajes, ritos y jerarquías que daban forma a los paisajes socioculturales entonces. Es la narración de un espacio y tiempo vividos. Asimismo, es la historia de alguien que otorgó un sentido a su vida, acciones y muerte (Santa Biblia Reina-Valera, 2009, Juan 18, 10,11, 12), un sentido que le excedía, pero le interpelaba. Todos estos elementos llevan a pensar en la experiencia, el sentido, el mundo colectivo y la volición como procesos encarnados.

Siguiendo ese tenor, en el evangelio de San Juan podemos encontrar al menos dos sentidos de la palabra *encarnación*, estos no se contrarían, sino, más bien, se dan en simultánea, por lo que a la hora de pensar en el término debe recuperarse en su doble acepción. Por un lado, se encuentra como materialización o, más bien, relato corporal de una verdad, una idea o un

sentido. Y por otro, como experiencia singular de una espacialidad y temporalidad específica. En esa medida, el término emplaza “la idea de conexión interna entre la posibilidad de (marcos de) sentido y la constitución de la corporalidad” (García Selgas, 1994, p. 61).

Efectivamente, es García Selgas (1994) quien resignifica y seculariza el término para dar cuenta, sociológicamente hablando, de las formas en que se corporeizan los sistemas disposicionales de un espacio-tiempo, la experiencia, la identidad y la agencia. Propone situar la corporalidad “en el centro mismo de nuestra socialidad y de nuestra identidad (social y personal)” (García Selgas, 1994, p. 45). Se trata de un concepto transmutado y usado para dar cuenta de cómo los sentidos, los valores, las prácticas y los preceptos anteceden al cuerpo, pero cobran materialidad e intención a través de este. Este autor sostiene que se puede llegar al término por medio de la extensión crítica de la noción de experiencia, o, a través de una profundización de la noción bourdiana de *habitus*, de tal manera, la encarnación sería “el resultado de experiencias pasadas depositadas en cada organización vital en la forma de esquemas de percepción, pensamiento y acción (1994, p. 59).

Bajo esa tesitura, el sujeto encarnado acaece como un universal singular: “universal por la universalidad de la historia humana, singular por la singularidad universalizante de sus proyectos” (Reséndiz García, 2013, p. 159). Este sujeto encarnado “hace que el mundo sea la medida de su experiencia. Lo transforma en un tejido familiar y coherente, disponible para su acción y permeable a su comprensión” (Le Breton, 2002b, p. 8).

Sobre ese respecto, un concepto muy usado en el ámbito anglosajón para dar cuenta de esta apropiación de lo social a través del cuerpo es *embodiment*; al igual que el concepto de encarnación, es empleado para ubicar “lo corporal como auténtico campo de la cultura, como ‘proceso material de interacción social’, y subrayar su dimensión potencial, intencional, intersubjetiva, activa y relacional” (Esteban, 2013, p. 25). Así pues, ambos conceptos representan el cuerpo como lugar de intersección

entre lo individual-psicológico y lo social, lo entienden como unidad biológica, pero también como entidad consciente, experiencial, actuante e interpretadora.

Por lo anterior, cuando hablo de encarnación hago referencia a la relación de ida y vuelta en que pendula la corporeidad humana. Por un lado, se encuentra la experiencia social pasada, materializada en disposiciones socioculturales preexistentes a la conciencia, con las cuales entramos en contacto durante nuestras experiencias de socialización. Y por otro, se encuentra la capacidad reflexiva de la propia conciencia que le permite a las personas apropiarse, construir un sentido del mundo y saberse dentro de unos juegos jerárquicos y del lenguaje. Dicho en otras palabras, la figura de la encarnación nos permite

ver el «cuerpo» como la materialidad significativamente conformada; como la estructura dinámica de interacción con el medio, que alimenta nuestros procesos cognitivos y volitivos; y como el asiento de la estructuración social, que hace posible la realización de acciones y la reproducción de estructuras (García Selgas, 1994, p. 42).

En resumidas cuentas, analizar los procesos humanos como fenómenos encarnados ofrece la posibilidad de ver la corporalidad como intercepción del *yo* y la colectividad, y reforzar la idea de que “nuestro vínculo cognitivo más directo con el exterior, con el mundo, es en sí mismo un constructo social, esto es, que nuestra estructuración sensorial y experiencial varía socio históricamente y ello afecta necesariamente a todo nuestro conocimiento” (García Selgas, 1994, p. 45).

## **1.2. El problema de la violencia**

Me gustaría fijar como punto de partida que el fenómeno de la violencia ha estado presente en las dinámicas humanas desde el principio de los tiempos. Más allá de una noción innatista — el ser humano violento por naturaleza—, se trata de un fenómeno sistémico y simbólico

emparentado con los procesos en que los grupos construyen y deconstruyen sentidos absolutos de la realidad (Wieviorka, 2001).

Si nos remitimos a las leyendas heroicas y mitos fundacionales de las sociedades encontraremos que la violencia ha sido una de sus dimensiones constitutivas. La proclama de Heráclito: “la violencia es padre y rey de todo” (Domenach, 1981, p. 33) permite ilustrar el papel que ha tenido en la conformación del pensamiento clásico de occidente. Entonces, era considerada como un producto de la desmesura, la locura, la pasión, la divinidad y la crueldad propia de los hombres y de los dioses (Domenach, 1981).

Yendo más adelante en el tiempo es posible reconocer los cambios acaecidos en la racionalidad humana a raíz del desarrollo del proyecto moderno los cuales generaron una serie de descentramientos en los modos en que se atribuía significado a la violencia hasta entonces. Autores, como Elias (1987), señalan que las sociedades modernas se constituyeron sobre el propósito de disminuir los instintos agresivos del ser humano, estos fueron modelados, normalizados y refinados por medio de una serie de reglas y convicciones colectivas, incorporadas a la larga en forma de auto restricciones, que han permitido alcanzar el grado de interdependencia e interrelación que caracteriza a las dinámicas sociales hoy día.

En esta época posterior un control social más intenso, anclado en la organización estatal, domina sobre las manifestaciones de la crueldad, la alegría producida por la destrucción y los sufrimientos ajenos, así como la afirmación de la superioridad física. Todas estas formas del placer se ven limitadas por las amenazas del desagrado, por lo que se van refinando poco a poco a través de una serie de mecanismos laterales (Elias, 1987, p. 231).

En ese orden, aunque el trabajo de Elias esboza el modo en que las sociedades modernas han modificado el valor simbólico que en otros momentos se le asignó a la crueldad y la agresividad, un cambio en la estructura del sentimiento de los grupos, de acuerdo con Wieviorka (2017),

resulta cuestionable el hecho de que no ofrece una clara diferenciación entre agresividad y violencia.

Ciertamente, “la agresividad es una conducta innata que se despliega automáticamente ante determinados estímulos” (Sanmartín, 2007, p. 9), “es una pulsión, una tendencia natural a defenderse de las amenazas y plantar cara a las dificultades, que ayuda a sobrevivir” (Huertas, 2007, p. 45); en otras palabras, se trata de un instinto biológico, que puede ser encauzado, pero nunca suprimido. Por su parte, la violencia está condicionada por factores socioculturales que le quitan el carácter instintivo, “es el resultado de poner la agresividad bajo el control de la conciencia” (Sanmartín, 2012, p. 147) y las mediaciones socioculturales. Se trata de un fenómeno ontológicamente humano (Domenach, 1981).

Esta confusión lleva a Elias a plantear una teoría que reduce la violencia a una expresión pulsional e instintiva, la despoja de su naturaleza social y cultural. Por otro lado, ofrece una explicación evolucionista que sugiere arbitrariamente que las sociedades contemporáneas son menos violentas que sus predecesoras (Wieviorka, 2017). En ese sentido, puede replicarse que más allá de una disminución de la violencia, lo que ha sucedido es un cambio en las formas en que se expresa. Hoy en día, la violencia ha mutado, ha reconfigurado su morfología, así como las matrices de sentimiento y pensamiento que las sustentan.

Otra distinción conceptual necesaria es la que existe entre los términos violencia y conflicto. Si bien, la violencia es una de las formas de resolver los conflictos, no todos los conflictos son violentos. Este último sobreviene inevitablemente en “el marco de la construcción de lo cotidiano” (Mejía, 2001, p. 25), del encuentro con la diferencia y los intereses del otro. De acuerdo con Arellano (2007, p. 30), un conflicto es cualquier “diferendo o desacuerdo” entre dos o más partes que conciben sus intereses u objetivos como incompatibles. Se trata de

una situación donde se manifiesta una divergencia de necesidades, intereses, propósitos y/u objetivos incompatibles o que al menos son



percibidos así por las partes involucradas, conllevando esto a que sus pretensiones, deseos e intereses, no puedan lograrse simultáneamente, generándose manifestaciones con diversos grados de intensidad (Arellano, 2007, p. 30).

Cuando hablamos de conflictos nos referimos a cualquier desacuerdo que se da entre actores que persiguen fines disímiles. Se trata de un fenómeno presente en cualquier espacio e interacción, sobreviene como resultado de las diferentes formas en que se configura la racionalidad y acción humana. En esa medida, un conflicto puede ser solucionado mediante vías no violentas (como el diálogo, la negociación y la mediación) o mediante múltiples formas de violencia (Gómez Nashiki, 2005).

Wieviorka (2006) señala al respecto que la violencia no es una prolongación del conflicto, sino, más bien, su contrario, la razón es que la imagen del conflicto alude a una relación de confrontación entre dos partes susceptibles de negociar, debatir o enfrentar argumentos. De modo contrario, la violencia sería una consecuencia de la ausencia de conflicto, involucra una ruptura entre las dos partes.

Ciertamente, es hasta el siglo XIX cuando la violencia comienza a dejar de ser vista como algo natural y aceptable. Desde entonces se ha convertido en un tema de preocupación y reflexión para muchos sectores sociales. Por tal razón, considero que la sensibilidad generada por la violencia en las sociedades contemporáneas es un fenómeno reciente, originado dentro de un proyecto civilizatorio, una cultura moderna, que la limita, o, al menos, lo procura, dentro de los sistemas relacionales.

Un estudio que representa este cambio en la estructura del sentimiento moderno es *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* de Foucault (2002). Si bien la intención de este fue evidenciar la evolución del sistema penitenciario europeo en el periodo comprendido entre el siglo XVIII y XIX, el recorrido cronológico realizado por el autor permite apreciar cómo en la medida que las sociedades europeas avanzaron política, económica y culturalmente sobre un ideal democrático, reconfiguraron el valor socio simbólico asignado

a la violencia, en este caso la ejercida desde el poder mediante prácticas correctivas, tal proceso se caracterizó por el perfeccionamiento de formas más controladas y sofisticadas de ejercer la violencia sobre los cuerpos.

Indiscutiblemente, es el progreso del espíritu democrático el que da origen al concepto moderno de violencia y lo colorea al mismo tiempo con un matiz peyorativo. A partir del momento en que cada persona está llamada a la categoría de ciudadano, en que se reconoce su derecho a la libertad y a la felicidad, la violencia no puede ya confundirse con la fuerza, no es ya del orden de las necesidades físicas (calamidades naturales), o políticas (jerarquías de derecho divino); es ahora un fenómeno que tiene relación con la libertad y que puede y debe ser combatido y superado (Domenach, 1981, pp. 34-35).

Indudablemente, las sociedades contemporáneas, al menos en occidente, han consolidado un proyecto de sensibilidad colectiva o, más bien, una serie de expectativas sociales —basadas en ideas como progreso, racionalidad, felicidad, libertad y democracia— que, si bien no han logrado erradicar la violencia de los sistemas interaccionales, sí han logrado alterarla, disimularla o transformar su constitución, así como las matrices de pensamiento que la legitiman o deslegitiman (Domenach, 1981; Míguez, 2007).

Ciertamente, hoy en día, momento en que el modelo democrático moderno se ha expandido a nivel global, la preocupación por la violencia se ha vuelto primordial en las agendas internacionales de desarrollo. Es un elemento central de las políticas de gobierno, las cuales han legitimado una serie de aparatos de control social dirigidos a “diezmar” los riesgos que representa la violencia para la población civil.

Pese a ello, en contextos como el latinoamericano las cifras oficiales evidencian un aumento considerable en las tasas de violencia (Chioda, 2016; Salama, 2008). Algunos autores sostienen al respecto que no se trata de un acrecentamiento de las tasas de violencia, sino, más bien, de una expansión de la atención social o del sentido humanitario de lo urgente mediada por las condiciones políticas, económicas y culturales de la época (Míguez, 2007, Wieviorka, 2001, Zizek, 2009).

Efectivamente, en un sistema global que promueve la seguridad — desde una racionalidad funcional inclinada, más bien, sobre el control—, la ampliación de la inclusión y las libertades individuales, la interdependencia e interrelacionalidad social, pero que no brinda las condiciones materiales y estructurales necesarias para consolidar una inclusión auténtica y equitativa entre los diversos sectores de la población civil es comprensible que se perciba un incremento de la violencia.

Así pues, es posible observar una tensión entre un proyecto civilizatorio global edificado sobre valores democráticos y de libre mercado y procesos locales diferenciados estructural y culturalmente donde los conflictos y las desigualdades se significan y gestionan de formas específicas, donde “la violencia común se desahoga de múltiples maneras” (Domenach, 1981, p. 41).

En tal panorama, definir qué es la violencia hoy en día se torna complejo. La razón es que la palabra misma engloba una gran cantidad de prácticas (físicas, simbólicas, económicas, políticas, etc.); una diversidad de contextos (de género, étnica, racial, religiosa, familiar, escolar, laboral, marital, mediática, callejera, etc.); una escala variada de actividades (guerra, terrorismo, criminalidad, abuso de autoridad, micro violencias o incivildades, etc.); una multiplicidad de agentes transgresores (grupos terroristas, grupos armados, crimen organizado, Estado, militares, policías, movimientos revolucionarios, grupos económico-políticos, bandas delincuenciales, psicópatas, cónyuges, familiares, jóvenes, etc.); un número heterogéneo de víctimas (jóvenes, niños, mujeres, personas mayores, grupos étnicos, religiosos, raciales, políticos, etc.) y diversas modalidades (legítimas, ilegítimas; activas y pasivas; subjetivas u objetivas) que coexisten.

Si bien todas estas se encuentran interconectadas por vasos comunicantes e incluso pueden pensarse dentro de sistemas de dominación concretos, desconocer y negar sus especificidades puede llevarnos a reduccionismos que sesguen su comprensión (Míguez, 2007; Sanmartín, 2007). En ese sentido, aunque el término integra cosas tan diferentes, una

especie de crisol donde cabe casi todo —valga la expresión—, es necesario, en primer lugar, rastrear sus elementos constitutivos para facilitar la construcción de itinerarios analíticos generales —¿qué define a la violencia en esencia? —, y, en segundo lugar, identificar los parámetros desde los cuales se percibe y construye en cada contexto —en este caso la violencia que se da entre jóvenes al interior de las escuelas.

Atendiendo a ello, es posible asumir tres perspectivas generales (González Cuevas y Guerrero Dávila, 2003) al respecto. Una perspectiva naturalizante que la considera una dimensión constitutiva del ser humano, una característica innata vinculada a nuestra naturaleza instintiva y animal. Una perspectiva que la entiende como una integración de procesos biológicos y sociohistóricos, caracterizada por su dificultad para construir una clara distinción entre lo pulsional y lo político cultural —como veíamos con Elias—. Y, por último, una perspectiva sociocultural, que la piensa como un proceso abiertamente social donde se entrecruzan dimensiones políticas, culturales, económicas y subjetivas.

Posicionado en la perspectiva sociocultural, considero que existen definiciones simplificadoras y complejizadoras. Un ejemplo de las primeras sería la afirmación de que la violencia es el uso ilegal de una fuerza para conseguir algún bien —simbólico, sexual o material— de alguien contra su propia voluntad. Una definición con un evidente sesgo instrumentalista —violencia como un medio— y criminalizante —ligada a las miradas criminológicas— que, sin duda, deja de lado los trasfondos subjetivos y objetivos que pueden incidir. Asimismo, encontramos aquella definición que la entiende como un uso ilegítimo de la fuerza (física, simbólica, política, moral, etcétera) de un actor sobre otro (Lalande, citado por Domenach, 1981).

En ambos casos, si entendemos por ilegítimo a aquello que no es aceptado socialmente y por ilegal a aquello que es castigable judicialmente, la violencia sólo ocurriría cuando el uso de una fuerza excede los límites de la legitimidad y la legalidad consensuada en un grupo social. Luego surgen

interrogantes como: ¿son violentas aquellas prácticas que pueden generar experiencias de sufrimiento o que pasan por encima de la voluntad de otros y que no transgreden el *deber ser* del orden social? ¿qué sucede cuando quien experimenta el daño tiene tan incorporadas las proscipciones y prescripciones que legitiman la fuerza a nivel colectivo que no es capaz de reconocer o generar consciencia del daño que recibe?

Por otro lado, estas definiciones nos llevan a pensar en ciertos usos de la fuerza que se dan de forma legítima o legal y son aceptados por el colectivo. Entonces: ¿las violencias dejan de serlo cuando están legitimadas por el orden social y son pensadas como naturales? ¿no constituye ello también una forma de violencia instituida en el propio orden de las cosas? Indudablemente, si existen formas legítimas de violencia existen también actores legitimados para ejercerla y víctimas legitimadas para ser blanco de ella, luego: ¿no constituye este problema de la legitimidad el germen de las violencias de género, étnicas, religiosas, etcétera? De ello deducimos que definir “lo violento” depende de numerosos factores.

En el fondo, el concepto mismo de violencia es extenso y ambiguo, lo que conduce a un permanente relativismo en tanto

no todos los sectores de la sociedad aceptan en el mismo grado los distintos tipos de habituaciones o prácticas como parte de la violencia legítima. De manera tal que distintos sectores sociales pueden percibir como legítima o ilegítima (calificar como aceptable o no) distintos tipos y grados de violencia. Y esta ‘divisoria de aguas’ no separa tan solo a estratos socioeconómicos disímiles, sino que dentro de ellos pueden manifestarse ‘estamentos’ diversos con criterios (morales) diferenciales acerca de la legitimidad de las distintas formas de la violencia (Míguez, 2007, pp. 11-12).

En ese orden de ideas, una definición general de violencia fundamentada en las nociones de legalidad o legitimidad resulta insuficiente para englobar la gran cantidad de manifestaciones que se dan cotidianamente entre los actores sociales, y las transacciones subjetivas que se ponen en juego a la hora de delimitar un acto violento. No obstante, es posible rescatar de lo anterior que toda violencia es *violencia de* —un

individuo o grupo— y *violencia en contra de* —un individuo o grupo—, en ella, la primera parte ejerce o despliega una fuerza que le ubica en una posición de dominio y se materializa en un daño a la segunda parte. Por ende, se trata de un fenómeno abiertamente relacionados con sistemas de producción de poder y significados, donde unos emplean sus posiciones o recursos (físicos, políticos, simbólicos, económicos) para dañar directa o indirectamente a otros.

Resumidamente, la violencia involucra la acción de una conciencia — individual o colectiva— que niega a otra, o, más bien, una subjetividad que se afirma a sí misma mediante la negación, desprecio o no reconocimiento de otra (Wieviorka, 2001). En otras palabras, “la violencia no es más que la marca del sujeto contrariado, negado o imposible, la marca de una persona que ha sufrido una agresión, sea física o simbólica” (Wieviorka, 2001, p. 340). Sugiero, siguiendo la línea de Wieviorka (2001, 2017) que, en términos ontológicos, la violencia es la negación física, material o simbólica de la capacidad de actuación, los sentimientos, deseos, existencia, conciencia, libertad y unicidad del Otro. Es “la marca de un sujeto imposible, que se pierde” (Wieviorka, 2001, p. 340).

Sobre ese respecto, considero necesario hacer algunas precisiones. Entendemos que la subjetividad es una dimensión constitutiva de los actores, aquella relacionada con su unicidad y concreción de la existencia. Esta subjetividad se construye en relación con otros, por ende, no existe sujeto sin otro sujeto que le reconozca. Por otro lado, es necesaria la existencia del sujeto para que exista el actor en la medida que todo “sujeto es susceptible de convertirse en actor, pero no siempre” (Wieviorka, 2001, p.p. 339-340); por lo tanto, la negación de la subjetividad conlleva también la negación de la posibilidad de actuar (Wieviorka, 2001). En palabras de Fanón (2009) podríamos decir que violentar involucra situar al otro en la línea del *no ser*.

Otra precisión que habría que hacer es que, si bien la violencia involucra aspectos subjetivos, no se agota en ellos. Por esa razón, es preciso

entender que la configuración de la violencia es circunstancial, deviene del entrecruzamiento de procesos subjetivos, simbólicos y sistémicos que se (re) producen en unas condiciones espaciales y temporales concretas. Luego, para entenderla es necesario adentrarse en el trasfondo social, en los sistemas de dominación material y simbólica que existen detrás de cada acto de violencia (Zizek, 2009).

Imaginemos un árbol, al observarlo encontraremos una parte visible (el tronco, las ramas, las hojas, etcétera), pero si nos remitimos a lo profundo encontraremos sus raíces, aquello que alimenta a las partes superiores. De forma similar, en la violencia podemos distinguir formas visibles y formas invisibles que la sustentan (Zizek, 2009).

La violencia visible o directa se da de manera intersubjetiva, son aquellas que podemos percibir a simple vista (física, sexual, verbal, emocional, simbólica, económica, etcétera), son acciones que percatamos cuando alteran el estado “pacífico” de las cosas. Según Galtung (1981), esta se puede presentar de tres maneras: de forma vertical contra la cumbre, entendida como violencia revolucionaria. De forma vertical contra la base, también conocida como violencia represiva o contra revolucionaria. Y, por último, la que nos interesa en este caso, la violencia directa horizontal, aquella que se da de forma cotidiana entre iguales.

Aunado a ello, dado que la acción humana es fruto de múltiples mediaciones, es preciso puntualizar que la violencia invisible es la base simbólica y sistémica que sustenta ese *deber ser* permanente de las cosas y le da sentido a la violencia directa (Zizek, 2009; Galtung, 1981, 1998). En efecto, cuando hablamos del componente sistémico o estructural hacemos referencia a las condiciones político-económicas que instituyen un orden permanente de las cosas. Galtung (1981) señala que esta violencia niega estructuralmente las garantías para que ciertos sectores puedan *Ser*, entre ellas destaca: la pobreza, la represión, la alienación, la explotación, la marginación y fragmentación estructuralmente condicionadas. Así pues, esta violencia es inherente al sistema, engloba “las más sutiles formas de

coerción que imponen relaciones de dominación y explotación” (Zizek, 2009, p. 20) de unos sobre otros.

Al lado de ella, la violencia cultural o simbólica la podemos percibir en el lenguaje (Zizek, 2009) y en todas las formas en que este legitima un sentido absoluto de la realidad, en ella podemos encontrar la suma de todos los valores, significados y representaciones que justifican la violencia directa al interior de la experiencia colectiva (Galtung, 1998).

En tal contexto, observamos que a la hora de analizar la violencia es preciso contemplar el complejo relacional que la subyace, ello implica atender el conjunto de factores (inter)subjetivos, simbólicos y estructurales que la configuran.

### **1.3. Violencia interpersonal en la escuela**

En el desarrollo de este estudio se entendió como violencia escolar a todas aquellas formas de violencia interpersonal que suceden al interior de las instituciones educativas. Si bien en esta oportunidad nos ocupamos exclusivamente de aquellas formas de violencia que acontecen entre estudiantes, es necesario subrayar que la violencia escolar también involucra la que acaece entre otros actores que comparten el espacio educativo (entre padres, entre padres y maestros, entre el personal directivo, entre personal administrativo, entre maestros y alumnos, etcétera).

Aunque en la bibliografía existente en muchas ocasiones tiende a confundirse violencia escolar con acoso escolar o *bullying*, es necesario distinguir que cuando hablamos de acoso escolar nos referimos a una de las muchas manifestaciones que puede adoptar la violencia escolar (Del Rey y Ortega, 2007; Prieto Quezada, Carrillo Navarro y Jiménez Mora, 2005). Específicamente, el término hace referencia a conductas de hostigamiento y maltrato de un individuo o un grupo hacia otro, las cuales son mantenidas en el tiempo y se realizan de manera periódica (Albaladejo Blázquez, 2011). De acuerdo con Farfán Cera, el *bullying* o acoso escolar es una forma de



“violencia interpersonal injustificada que ejerce una persona o grupo contra sus semejantes y que tienen efectos de victimización en la persona que lo recibe. Se trata estructuralmente, de abuso de poder (...) puede expresarse en diferentes tipos de maltrato físico y/o psicológico, pero de manera deliberada y continua, y con el objetivo de someter o asustar a una persona (2012, p. 108).

Si bien es cierto que los estudios sobre *bullying* o acoso escolar se han convertido en una línea de investigación solidificada, situación que ha llevado a dar más protagonismo a esta forma de maltrato en los estudios sobre violencia interpersonal en la escuela, es necesario indicar, siguiendo los postulados de Del Rey y Ortega, que el acoso escolar es una forma de violencia mantenida sistemáticamente en el tiempo. Para esta autora, existen al menos dos constantes para que ello ocurra: el silencio y la continuidad de la relación de dominio-sumisión. Así,

por un lado, las personas implicadas, directa o indirectamente, tienden a mantener en silencio lo que está sucediendo (...) y, por otro, las personas implicadas directamente mantienen un vínculo por el cual uno aprende a dominar y otro, a ser sumiso a esa dominación (2007, p. 78).

Según la misma, esta ambigüedad o falta de precisión conceptual que se da entre violencia escolar y *bullying* ha generado dificultades, en muchas ocasiones, a la hora de comparar datos recabados en un país u otro. La razón es que al centrar la mirada exclusivamente en el *bullying* se dejan de lado otras formas de violencia, por ejemplo, aquellas que se dan de forma esporádica.

Así pues, a lo largo del estudio entenderemos el *bullying* o acoso escolar como una de las tantas formas de violencia interpersonal que suceden en los espacios escolares. Al lado de ello, a la hora de hablar de violencia escolar entre jóvenes haré referencia a cualquier forma de negación de una subjetividad sobre otra, ya sea sistemática u ocasional, sobrevenida al interior del espacio educativo o sus alrededores.

En contexto, más allá de las diferencias conceptuales necesarias, es preciso considerar que el fenómeno de la violencia escolar no es un fenómeno aislado del entramado relacional que se teje a nivel societal. La

escuela, en tanto espacio imbricado en un conjunto de relaciones territoriales, culturales, políticas e históricas, acaece como una extensión del complejo interaccional, simbólico y material en el que se inscribe. Así pues, esta sería el resultado “de una multiplicidad de factores que, gestados en las condiciones sociales que rodean el espacio escolar, desbordan esos ámbitos particulares e inciden en las instituciones educativas” (Gallo, 2009, p. 9).

Desde luego, lo anterior no debe ser interpretado como un imperialismo del contexto social sobre el espacio escolar, de ser así estaríamos afirmando que en todas las preparatorias de la ciudad se reproducen, de forma homogénea, un mismo conjunto de prácticas y sentidos sociales consensuadas a nivel local. En esa medida, vale mencionar que, si bien existe una relación entre las instituciones educativas y los entramados societales del contexto en el que se inscribe, “las formas que asumen las interacciones en el interior de las comunidades escolares tienen una notable incidencia en los grados y niveles de violencia que existen en ellas” (Gallo, 2009, p. 9). En otras palabras, aunque existen vasos comunicantes entre contexto social y escuela, esta última ostenta cierta independencia en los modos en que se ordena la cultura escolar, es decir, las prácticas corporales de sus actores, las rutinas, el uso de los espacios y las dinámicas de interacción en su interior. En todo caso, a la hora de pensar la violencia escolar es necesario rescatar ambas dimensiones.

Al lado de ello, conviene situar el fenómeno de la violencia escolar como un fenómeno socio simbólico en tanto en su configuración se ponen en juego el conjunto de transacciones simbólicas intra escolares y extra escolares que asignan o legitiman usos del cuerpo, corporalidades e itinerarios específicos, así como procesos de jerarquización.

En otro orden de ideas, cabe aclarar, si bien la violencia escolar es una de las problemáticas que más preocupa a los gobiernos y a las entidades encargadas de establecer políticas educativas, es un hecho que su preocupación se ha centrado exclusivamente en atender la violencia directa

mediante políticas de seguridad que muchas veces se materializan en un reforzamiento de la violencia estructural y cultural. De ahí la necesidad de atender o reflexionar sobre el trasfondo del paisaje y generar procesos que intervengan en todas sus dimensiones.

Considero que el ser humano es primordialmente potencia, atributo que le brinda la posibilidad de transformarse y transitar procesos de perfeccionamiento espiritual y material. De tal modo, resulta valioso el hecho de que

por primera vez en la historia, la violencia, conducta típicamente humana, no consigue ya justificarse. No parece que pueda ya ser contenida su propia lógica. Cuando las posibilidades últimas de la violencia equivalen a la destrucción de la humanidad, resulta insuficiente reclamar limitaciones y controles. Se nos invita a proponer otra visión del problema, otra práctica, otra política, en espera de que éstas se nos impongan de alguna manera, pues el idealismo resulta necesario cuando confluye con el imperativo de la supervivencia (Domenach, 1981, p. 45).

#### **1.4. Cuerpo y violencia**

Me gustaría empezar señalando que la violencia es, ante todo, una experiencia corporal, y como tal, acaece como textualidad susceptible de ser leída e interpretada. Asimismo, la violencia es (inter)subjetiva, luego adquiere significado en función de unas disposiciones perceptivas incorporadas. Aspectos como matrices de significados, emocionalidad y sentidos otorgados aparecen como elementos cardinales a la hora de comprender este fenómeno.

El cuerpo es el territorio de la experiencia de violencia, se emplaza como materialidad que sufre o que ejerce un daño: por un lado, deviene en lugar de dolor, miedo y angustia, un espacio dominado. Del otro, sobreviene como un medio para ejercer dominio, un vehículo de reafirmación de poder.

Asimismo, dado que la corporalidad es una superficie maleable, donde se inscriben, portan y expresan signos, el maltrato se imprime como acontecimiento vital, deja una marca, un vestigio de la experiencia de poder

que implica el encuentro con los otros. Las cicatrices psicosomáticas de la violencia “se instalan en la memoria de manera permanente, constituyéndose en una experiencia profunda” (Velázquez Reyes, 2005, p. 748); provocan efectos en la subjetividad, en las estructuras emocionales de la persona y en las formas en que cada sujeto hace uso de su cuerpo (Cabra y Escobar, 2013).

Como se explicaba atrás la violencia es el resultado de una conciencia que se afirma a sí misma mediante la negación de otra. Es el resultado de una corporalidad que ratifica su lugar en el espacio mediante la extensión de su dominio sobre otro cuerpo. Del otro lado, se encuentra una corporalidad negada, limitada en su despliegue, significada como depositaria de vejaciones y transgresiones.

En relación con lo último, hallamos que la (re)producción de la violencia está emparentada con el conjunto de transacciones históricas, culturales e institucionales ligadas a las jerarquías y al significado que se les otorga a unos cuerpos y a otros, por lo que acaece como cruce de cuerpos agresores, cuerpos sufridores, contratacantes y expectantes que pueden, o no, adoptar estrategias ante el fenómeno en sí. Desde luego, se trata de posiciones móviles, entrelazadas con las trayectorias e historias vitales de cada sujeto.

Entonces, analizar las encarnaciones de la violencia involucra tres ejercicios: por un lado, pensar el cuerpo como “el lugar donde confluyen y se condicionan todas las experiencias” (Peláez, 2007, citado por Cabra y Escobar, 2013, p. 131), por lo que la experiencia de la violencia sobreviene, necesariamente, una transformación de los modos en que las personas significan y se perciben a sí mismas y al mundo, al igual que los modos en que interactúan con los demás cuerpos. En segundo lugar, conlleva “comprender la experiencia de violencia, ante todo, como una experiencia emocional, construida y alimentada por ciertas nociones compartidas que operan en un contexto histórico y cultural” (Jimeno, 2007, p. 24). Y, por último, involucra no solo rastrear el sentido que se le atribuye al acto

violento y las condiciones que lo generan, sino también comprender los vacíos, las marcas, los silencios, la carga emocional y

cómo ese cuerpo se enuncia en sus imposibilidades y sus límites, en sus memorias y sus olvidos, en sus intimidades y sus secretos y lo que implica su transformación en un texto que se escribe bordeando el sufrimiento, haciendo de la volatilidad e inestabilidad de los recuerdos y la voz una inscripción inamovible (Aranguren Romero, 2010, p. 1).

Para Cabra y Escobar (2013, p. 119) es al interior de los estudios de género y feministas que la relación cuerpo-violencia cobra mayor relevancia “por cuanto se configura como pregunta pivote a la hora de pensar y replantear diversos asuntos relacionados con el poder” ejercido sobre el cuerpo de las mujeres. No obstante, en esta ocasión, si bien se abreva de los hallazgos alcanzados por estos estudios, se trató de dar una explicación de los modos en que se configuran diversas formas de violencia escolar sobre/desde los cuerpos que abarcara más allá de los indicadores de género. Después de todo, la violencia escolar está mediada no sólo por las formas en que se construye la masculinidad y la feminidad, sino también involucra los modos en que se configuran las relaciones étnicas, raciales, etarias, socioeconómicas y estéticas en una sociedad.

Ciertamente, los aportes de los estudios de género y feministas al análisis de la relación cuerpo-violencia son generosos e innegables, estos ofrecen sistemas explicativos de los modos en que se ejercen prácticas que transgreden el cuerpo y las emociones del otro con el fin de mantener preservar relaciones de intimidación, exclusión y dominio (Cabra y Escobar 2013). Desde tal perspectiva el ejercicio de la violencia se convierte en mensaje y señal de poder, y el cuerpo se convierte en “superficie del dolor y del miedo” (Cabra y Escobar, 2013, p. 124).

Blair Trujillo (2009) señala al respecto que el cuerpo es el objetivo del poder, y por ende de la violencia, en tanto acaece como lugar de la resistencia. En tal sentido se construye una relación compleja en donde el cuerpo es blanco de la violencia porque también es el lugar de la

movilización y la fuerza que moviliza la capacidad de resistir u oponerse (Citado por Cabra y Escobar, 2013).

En definitiva, el cuerpo es el mapa que posibilita comprender las experiencias, sentidos y efectos de la violencia (Cabra y Escobar, 2013), es un elemento central a la hora de analizar cómo se estructuran las diferencias y conflictos en un espacio-tiempo determinado y cómo la construcción de estas se emparenta con sistemas jerarquizados, donde, de manera contingente, unos cuerpos ocupan lugares subalternos y otros lugares dominantes.

### **1.5. Corporalidad, cultura y educación**

Entendiendo la corporalidad como habitud de la conciencia, como lugar de la experiencia y como producto socio simbólico, es posible apreciar que el cuerpo es nuestra materia prima, nuestro lugar de estructuración individual y colectiva. El cuerpo es la narración de un sí-mismo configurado a partir de la experiencia de un mundo de posibilidades posibles que lo antecede. En esa medida, tratándose de un problema educativo lo que se aborda aquí, considero conveniente pensar las relaciones trazadas entre corporalidad y educación.

Antes de ello, con el fin de hacer un par de aclaraciones, es importante entender la educación como un “proceso humano y cultural” donde el ser humano aprende aquello que no tiene al nacer y potencia aquello que la naturaleza le ha atribuido (León, 2007). Se trata entonces de un proceso a través del cual el ser humano, con ayuda de los otros, extiende sus facultades y posibilidades naturales y socioculturales.

Para León (2007) la cultura es la materia prima de la educación, es el andamiaje que le permite al ser humano adaptarse, transitar y transformar(se) y participar en la construcción de lo colectivo. Así pues, la educación vendría siendo el proceso mediante el cual un colectivo interviene o influye en la formación de un sujeto para que este apropie la cultura y

estructuras que ordenan las prácticas y sentidos de su lugar de adscripción. En tal medida, el sujeto acaece como producto de los procesos educativos que transita en su contexto.

En la misma línea, Le Breton (2000, p. 37) señala que la naturaleza del ser humano “se realiza en la cultura que lo acoge” y es precisamente la educación la que vincula al sujeto a una cultura. “La educación colma poco a poco ese universo de posibilidades en provecho de una relación particular con el mundo” (Le Breton, 2000, p. 37), vincula al sujeto a una historia colectiva propia, “tiene como fin proporcionarle las condiciones propicias para una interiorización de este orden simbólico que modela su lenguaje, sus pensamientos, sus actividades, sus gestos, la expresión de sus sentimientos, sus percepciones sensoriales etc.” (Le Breton, 2000, p. 37).

Sarramona (1989), por su parte, entiende que el concepto educación es polisémico y difícil de asir, entre sus significados destaca: ser un medio para el perfeccionamiento humano; un mecanismo de estructuración y ordenación social; una influencia de una generación sobre otra; una intervención planeada y organizada sobre la formación de los sujetos; un proceso de socialización y enculturación; y un proceso de modelación. A esto podría agregarse también otras perspectivas que entienden la educación como un escenario que posibilita la emancipación y el autodescubrimiento de la persona (Giroux y McLaren, 1998) y como escenario para el cultivo del alma y la formación estética del ser (Gallo Cadavid, 2011). Todas estas miradas confluyen en que la educación es un vector medular en el proceso de convertirnos en sujetos y agentes de nosotros mismos y de la sociedad.

A diario usamos expresiones como “Aquel individuo A es muy educado” o “Aquel individuo B es muy mal educado”, esto, de entrada, señala que la educación de un individuo se valora socialmente a partir de los modos en que este actúa. Si su comportamiento no corresponde con las formas legítimas de estar en los espacios se dice que este tuvo una mala educación y viceversa. En tal sentido, es posible entrever que la educación es un producto social que está articulada con las dinámicas de legitimación de lo

que es y no es aceptado por un colectivo en unas condiciones particulares de existencia, y que, al mismo tiempo, se emparenta con los modos en que se forma a los cuerpos para ocupar el espacio. Dicho de otra manera, la experiencia educativa pone al sujeto en contacto con el cúmulo de matrices de pensamiento y acción que dan forma a los sentidos dominantes en su contexto, lo vincula a la historia que lo antecede.

En ese orden, el ejercicio de pensar la relación corporalidad y educación nos conmina a reflexionar en el sujeto de la educación, en qué significado y qué fines se persiguen con el acto educativo en cada contexto y en cómo la práctica educativa da forma, o más bien, media la formación de una corporalidad. Conlleva pensar los procesos educativos (formales, no formales e informales) como vectores simbólicos, como escenarios de estructuración y como conjuntos de experiencias de socialización e individuación que juegan un papel medular en la conformación de nuestra subjetividad corporal.

En ese tenor, Serrano Moreno (2018) señala que la relación entre las categorías cuerpo y educación puede ser pensada desde dos perspectivas: por un lado, una lectura que acentúe las dinámicas del poder y el disciplinamiento de los cuerpos, y, por otro, una que enfatice el proceso de construcción de saberes y sentidos a través de la experiencia educativa. Siguiendo esa línea, pensar esta relación desde el poder involucra una revisión, en un sentido foucaultiano, de los mecanismos de control que lo objetivan, cosifican, normalizan y condicionan la formación de un tipo específico de corporalidad; implica revisar los procesos de ortopedización social y la implementación de tecnologías educativas que viabilizan la formación de cuerpos dóciles o cuerpos para un fin concreto (cuerpos para el trabajo, para la guerra, para la obediencia, etcétera). Por su parte, la mirada que acentúa la relación entre educación y cuerpo como los elementos necesarios para la construcción de saberes y sentidos colectivos pone el acento en los procesos de transformación continuos que vive un sujeto en



su devenir, y subraya el valor de la experiencia corporal en el proceso formativo del individuo.

Cabe señalar que ambas lecturas no se contraponen, sino, más bien, atienden a dos dimensiones de la realidad que se yuxtaponen: el significado y el poder. Ciertamente, los seres humanos interactuamos en sistemas de producción de significados y poder (Foucault, 1988), así, la construcción de los sentidos que otorgamos a la realidad deviene en medio de escenarios jerarquizados, de lucha entre grupos sociales, de procesos de subordinación y resistencia. Al mismo tiempo, la constitución de jerarquías y desigualdades acaece en el marco de matrices de percepción y significado que legitiman o deslegitiman la posición de poder de unos u otros. En otras palabras, la formación de sentidos sociales está articulada con la producción y validación de lo legítimo, lo subalterno y la normalidad, y viceversa. En esta ecuación la educación juega un papel medular, por lo que esta no puede ser pensada como un fenómeno neutral o aislado de las dinámicas socioculturales en las que está imbricada. En otras palabras, la educación está emparentada con las tramas de significado y poder que se tejen en cada lugar.

Efectivamente, la intención de este apartado es señalar que la corporalidad es un elemento central en la práctica educativa. Ya sea para domesticar, corregir, instruir, sensibilizar o emancipar, la educación es ejercida sobre los cuerpos (Planella, 2017). Aprendemos a través de las sensaciones, del tacto, los olores, las posturas, los usos, las emociones, las prácticas y sensaciones corporales. Asimismo, las experiencias educativas, familiares y escolares, atraviesan la corporalidad de los sujetos, se convierten en relatos, memorias, sentidos de pertenencia y estructuras de pensamiento, sentimiento y acción; son referentes que posibilitan la interpretación de la realidad y median la subjetivación de un individuo.

Para Le Breton (2000) la educación es producto no solo de la cultura, sino de la cualidad de ser entes en permanente inacabamiento tanto físico y sociocultural. En la misma línea, Fullat (1989, citado por Planella, 2006,

p. 109) señala que somos “cuerpos educandos”, es decir, tenemos la posibilidad de pasar de “ser esto o aquello, a ser esto o aquello”. Así pues, la corporalidad deviene como potencia, posibilidad y devenir, y la educación puede avivarla, animarla y ayudarla a florecer o, también, manufacturarla, constreñirla o confeccionarla (Fullat, 1989, citado por Planella, 2006).

Mediante la educación apropiamos una simbología corporal, nutrida por una cultura y una historia, que le da sentido a nuestro estar en el mundo; adoptamos conocimientos, roles, ritos, gestos, modelos, valores, símbolos, técnicas corporales, matrices de pensamiento, sentimiento y acción. Según las modalidades que adopte la educación en cada contexto (suaves o agresivas) el cuerpo configurará sus formas de estar en el espacio, de expresar sus emociones y relacionarse con los demás.

Desde luego, la educación no debe entenderse como un proceso pasivo de incorporación mecánica de preceptos y disposiciones sociales. Si bien la subjetividad corporal se forma a partir de los procesos educativos que vive el individuo en su cultura, un sujeto A y un sujeto B, formados en el seno de una misma comunidad, pueden configurar formas completamente disímiles de asumir su realidad y su actuar en el entramado simbólico de su contexto. La razón es que, la subjetividad y la facultad de resistir de cada sujeto se ven involucradas en el *continuum* educativo, de ahí que se hable de un proceso múltiple y heterogéneo en el que intervienen diferentes factores.

En relación con esto, Villanou (2001) señala que “el cuerpo es el huésped silencioso de la cultura por lo que posee un alfabeto propio que es posible conocer” (citado por Planella, 2006, p. 111), en este sentido, si bien es cierto que la cultura es incorporada, nos habita y es habitada, nos brinda lenguajes y matrices de sentido que nos permite integrarnos como ser en el mundo, como ser social y como ser cultural, no es cierto que el cuerpo sea un huésped silencioso. El cuerpo también es el espacio de la resistencia y del cambio social, es capaz de generar disonancias, rupturas y contracorporalidades.

El sujeto “es energía, y siempre genera una insatisfacción, una incomodidad, y busca ser distinto de alguna manera” (León, 2007, p. 598), en ese sentido, dado que la actividad humana tiene la posibilidad de configurarse de múltiples maneras, pensar la cultura, la educación y la corporalidad como realidades estáticas y homogéneas es improcedente. De hacerlo estaríamos negando, de una parte, los procesos de cambio social que condicionan el devenir de la historia y, por otro, la presencia de la diferencia y el conflicto en las dinámicas de interacción humana.

Entonces, si pensamos la cultura, no como un consenso o red de símbolos homogénea, sino como un disenso o espacio de lucha entre grupos sociales por el derecho de otorgar significado a la realidad (Williams, 2000), y entendemos que las corporalidades son el terreno de disputa de dichas tensiones, entonces podremos apreciar que la educación no solo es un espacio de encuentro sino también un terreno de conflictos, disputas, diferencias, desplazamientos y, desde luego de la violencia.

Ciertamente, uno de los principales propósitos de la educación moderna es formar a los individuos para que estos puedan coexistir con otros sobre una coordenadas sociales o valores imaginados como el respeto, tolerancia, el diálogo, la diversidad, etcétera, no obstante, en el proceso educativo también intervienen otro tipo de circunstancias y factores estructurales y simbólicos que desembocan en otro tipo de relaciones entre quienes comparten los espacios educativos; de ahí la necesidad de pensar la escuela como un espacio de conflictos y tensiones entre individuos.

### **1.6. Violencia escolar encarnada: un problema educativo regional**

En una sociedad proyectada sobre un ideal de inclusión y democracia como la nuestra, la escuela se ha convertido en un escenario indispensable para consolidar procesos de mejoramiento y desarrollo social. Representa un espacio de posibilidad para el cultivo de los valores que le dan excelencia al espíritu humano y lo dirigen sobre los pilares del respeto a la diferencia,

equidad y libertad (Giroux, 2008; Gómez Nashiki, 2005). Por tal motivo, al investigar los problemas educativos que se dan en un espacio social, es ineludible contemplar el lugar que ocupa la escuela dentro de las dinámicas de (re)estructuración sociocultural, la construcción de la cohesión, la experiencia corporal, la significación de la diferencia, la mediación de los conflictos, la ampliación de las libertades de los sujetos pedagógicos; así como el compromiso que tiene en el oficio de enseñar a imaginar y poner en práctica la democracia.

En relación con lo primero, estudios como los de Chioda (2016) y Salama (2008) evidencian que, en el contexto de América Latina, esa aspiración de construir una sociedad inclusiva, democrática y sustentada en una cultura de paz tropieza, hoy en día, con el aumento de los índices de violencia dentro y fuera de las escuelas. Aunque algunos autores señalan que esta no ha cambiado, sino, más bien, la sensibilidad de las sociedades ante ella (Miguez, 2007), es innegable que este fenómeno compromete la conformación del capital humano de cualquier país o región, por lo que representa un problema fáctico que debe ser gestionado para concretar agendas de desarrollo social.

En ese contexto, la violencia se ha convertido en un objeto de estudio medular de la investigación en ciencias sociales. Tomando en cuenta que no se configura de formas homogéneas en cada contexto, se ha generado un amplio debate sobre sus causas y consecuencias. Así, una multiplicidad de redes, programas e investigadores/as dedican esfuerzos a indagar, describir y comprender la violencia en cada una de sus manifestaciones.

Una de las formas de violencia que tiene especial relevancia dentro de las agendas gubernamentales e investigativas es la violencia escolar juvenil. La razón es que, como señalaba atrás, la escuela no solo es un lugar de instrucción académica, también es un ámbito de formación de sujetos y cuerpos; en tal sentido, este problema trastoca de múltiples maneras la corporealización de muchos/as estudiantes, futuros/as ciudadanos/as, compañeros/as, amigos/as, madres y padres, hermanos/as, etcétera.

Si “partimos del supuesto de que la formación es formarse, y que la forma del cuerpo se encuentra ligada a este proceso de formación” (Planella, 2006, p. 259) entonces, la violencia escolar acaece como una experiencia que, muchas veces, transgrede la configuración de la autonomía e identidad corporal de los sujetos pedagógicos. Una experiencia incorporada y mantenida en forma de disposiciones de la acción, el sentimiento y la percepción; corporeizada en auto restricciones, negaciones individuales y colectivas, heridas, deserciones y, algunas veces, en atentados contra la propia existencia.

De acuerdo con Parrini (2011), considero que el cuerpo es fundado por la memoria, y viceversa. Así, el cuerpo violentado se construye una identidad propia, configura una narrativa de sí mismo y la convierte en acción. Para muchos/as la violencia escolar es de esas experiencias que no se olvidan, sobre todo, si sus cuerpos no importan o no entran dentro de las corporalidades imaginadas y reconocidas por la sociedad moderna. Ciertamente, la corporalidad es el repositorio somático de nuestras vidas, así pues, las experiencias de violencia escolar muchas veces se tornan en materia prima de identidades y subjetividades fragmentadas, erosionadas, deslegitimadas o, también, sostenidas sobre el odio, el rencor y la venganza.

Por todo ello, en las últimas décadas se han elaborado una serie de construcciones teóricas ocupadas de comprender sistemáticamente este fenómeno. No obstante, dada la multiplicidad de componentes sociológicos, psicológicos, corporales y culturales que se entrecruzan, son pocas las investigaciones que la analizan desde su complejidad. En ese sentido, debido a la trascendencia del tema, es importante ofrecer revisiones que atiendan a las demandas de especificidad y contingencia de cada contexto.

Hablando particularmente de Tuxtla Gutiérrez, algunos estudios evidencian que el problema de la violencia escolar es un asunto que precisa de estrategias de comprensión y contención (Carrillo González, et al., 2017; Gutiérrez Espinosa, et al., 2013; Gutiérrez Espinosa, et al., s/f; Morales Guillén, 2018). Ciertamente, Tuxtla al igual que otros nodos urbanos del

estado, como San Cristóbal de las Casas y Tapachula, son los lugares donde se evidencian las tasas más elevadas de violencia escolar (Flores, 2019).

Atendiendo a ello, analizar la violencia escolar desde una mirada corporal —las encarnaciones— permite recuperar el cuerpo o, más bien, la subjetividad corporal en la presencia y resituación de la dimensión simbólica cultural [local] en los cuerpos de la educación (Planella, 2006). Esto deviene como un problema educativo regional en la medida que se analiza esta problemática desde las formas diferenciadas en que se configura y encarna en contexto. Es decir, atendiendo al complejo interaccional que media las relaciones entre actores, corporalidades, estructuras, sentidos y prácticas en los procesos educativos.

### **1.7. Conclusiones**

La intención de este capítulo fue delinear conceptual y teóricamente las encarnaciones de la violencia como un problema educativo regional. Así pues, puntualicé que el concepto encarnaciones se funda en la comprensión de la naturaleza corpórea de los sujetos. En tal sentido, el cuerpo es pensado como hábitud de la experiencia vivida, pero también como un ensamblaje entre disposiciones colectivas y la capacidad de los individuos de otorgar un sentido propio a la realidad. Me refiero, claro está, a una corporalidad práctica y social.

También quedó subrayado que al hablar de violencia hacemos referencia a una amplia gama de eventos y sucesos, condición que colma de opacidades al término. Así pues, se estableció la adopción de una lectura sociocultural, entendiéndola como un fenómeno abiertamente social, condicionado por dinámicas políticas, culturales, económicas y subjetivas. Esta particularidad obliga a indagarla siempre en contexto.

Asimismo, en la búsqueda de una acepción capaz de evadir la gran variedad de relativismos que delinean el concepto, se aceptó que se trata fundamentalmente de la negación física, material o simbólica de la

capacidad de actuación, los sentimientos, deseos, existencia, conciencia, libertad y unicidad de un individuo. Luego, la violencia sobreviene como la marca de un sujeto contrariado o imposible.

En cuanto a la violencia escolar, comenté que involucra a todas aquellas formas de violencia interpersonal suscitadas al interior de las instituciones educativas. Aunque no se agota exclusivamente a la comunidad estudiantil, el estudio solo se ocupó de revisar las formas de violencia escolar acaecidas entre alumnos/as.

Con base en todo ello, la violencia escolar es asumida como una experiencia encarnada, es decir, vivenciada, significada y apropiada sobre la base de un espectro de posibilidades posibles y de un conjunto de disposiciones de pensamiento, sentimiento y acción definidas territorialmente.

Por último, señalé que ante el ascenso de las tasas de violencia al interior de las escuelas de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez y frente a la necesidad de establecer derroteros comprensivos que orienten la acción y permitan llevar a buen puerto el compromiso de la escuela con la formación de sociedades democráticas y pacíficas, la violencia escolar sobreviene como un problema educativo local que precisa de esfuerzos académicos dirigidos a comprender las formas en que se estructura, significa y problematiza al interior de los centro educativos.



## **CAPÍTULO 2**



## **CAPÍTULO 2. REGIÓN DE LA EXPERIENCIA: EL ESPACIO BIOGRÁFICO**

El presente capítulo está elaborado con tres intenciones: la primera es situar el objeto de estudio de las encarnaciones de la violencia dentro del campo de los estudios regionales. La segunda, es dar cuenta del espacio territorial en el que se desarrolló la investigación: la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. Y, por último, procuro delinear aquello que aquí denomino región de la experiencia.

Para tal efecto, he dividido el capítulo en tres apartados. En el primero ofrezco una aproximación a aquello que se conoce como estudios regionales, sus particularidades como campo interdisciplinar y las posibilidades analíticas que ofrece a la hora de indagar las encarnaciones de la violencia desde lo regional. En tal sentido, delimito la región como un recurso comprensivo dispuesto para analizar los fenómenos humanos atendiendo a las formas en que se subsumen dentro de escalas espaciales que abarcan desde los aspectos político administrativo y socio simbólico (macro) hasta la experiencia en singular de un territorio (micro).

En la segunda parte, procuro regionalizar la ciudad de Tuxtla Gutiérrez sobre el entendimiento de que se trata de un territorio delineado administrativamente por poderes jurídico-políticos que condicionan los itinerarios educativos, pero también es un territorio vivido en tanto se configura sobre procesos culturales locales definidos en el devenir de una historia y significación colectiva.

Finalmente, delinee la región de experiencia como las formas en que el territorio es vivido de formas singulares por cada individuo en función de un espectro de posibilidades posibles que le sujetan. Ciertamente, debido a los diferentes escenarios que integran un territorio y a la variabilidad de formas que adopta la existencia misma, los sujetos solo pueden encarnar ciertos aspectos de una región, dando lugar a sub universos de sentido (Sabido Ramos, 2012). Con esta idea, procuro poner en duda la lectura del territorio como totalidad y como espacio homogéneo para dar pie a la posibilidad de pensar la territorialidad como multiterritorialidad.

### **2.1. Los estudios regionales: una perspectiva interdisciplinar, localizada y multiescalar**

Los estudios regionales son un campo de conocimiento que reúne una variedad de investigadores, programas de investigación y objetos de estudio de distintas ramas disciplinares que “buscan respuestas a los problemas vivenciales del país, planteados desde una localidad, regionalidad, nacionalidad, universalidad que, por ser la propia, adquiere otras perspectivas” (Boehn de Lameiras, 1997, p. 20).

Trejo Bajas considera que estos analizan los procesos

que se desarrollan en espacios que no necesariamente son coincidentes con las delimitaciones político-administrativas, sino que pueden ser menores a ellas, o por el contrario las han traspasado, de lo que resulta que hay regiones constituidas de porciones territoriales menores a un estado o que comprenden varios estados de la federación o de otro tipo de circunscripciones (2009, p. 6).

Al lado de ello, Ortega Noriega señala que el propósito de los estudios regionales es “identificar las peculiaridades del proceso histórico en las diversas sociedades regionales, que pueden resultar contrastantes de una a otra región [...], establecer correlaciones entre sociedades regionales [...y...] comprender mejor el complejo proceso de integración de la sociedad” (1998, p. 8).

Entonces, siguiendo la pista de *lo regional*, como estrategia de delimitación de un fenómeno social, los estudios regionales escudriñan los modos en que los actores situados en un territorio específico producen, significan, apropian y usan el espacio para crear tejidos socioeconómicos, culturales, políticos e históricos diferenciados. Indagan los modos en que la acción humana da lugar a fenómenos que merecen ser analizados desde una escala regional debido a que trascienden los límites del lugar o la comunidad.

Del mismo modo, si bien analizan las formas en que el conjunto de una unidad geo-política se fragmenta en partes distinguibles por sus procesos diacrónicos y sincrónicos, con el fin de analizar cada porción en su contingencia y especificidad, también mantienen una distancia cautelosa de cualquier determinismo local. En otras palabras, contemplan los modos en que las partes trazan interacciones con el conjunto nacional y global.

Una de sus principales características es la producción de saberes interdisciplinarios y situados. Así, en relación con lo primero, se constituyen como un campo heterogéneo que estudia los problemas regionales de manera integral, incorporando saberes de disciplinas como la geografía, historia, ciencia política, economía, biología, sociología, antropología, demografía, entre otras, lo que les permite romper con las fronteras disciplinares y las miradas que separan la relación naturaleza-cultura. Así pues, propician horizontes comprensivos inter-poli-trans disciplinarios.

Sobre ese respecto, autores como Gillaumín Tostado (2001), Max Neef (2004) y Morin (2004) sostienen que, al igual que los fenómenos sociales, las disciplinas no son contenedores aislados, sino construcciones humanas que pueden o no negociar con otras disciplinas con el fin de analizar la realidad desde miradas híbridas. Si bien estas tienden a la autonomía en la medida que definen y delimitan un objeto de estudio, construyen un lenguaje propio, métodos y técnicas, y elementos que demarcan fronteras que las distingue de otras, dicha hiper especialización puede significar una amnesia de que son construcciones socio-históricas y que la delimitación de un objeto de

estudio conlleva también la no contemplación de lo que escapa a él (Morin, 2004).

Por ende, siendo que los procesos sociales que se dan en los territorios no son monocausales, sino, más bien, existe una relacionalidad entre procesos de organización simbólica, sociopolítica, económica y espacial que posibilita la constitución de tejidos sociales heterogéneos, las visiones monodisciplinares resultan improcedentes para analizar lo regional (Beck, 2008; Haestbaert, 2011). Entonces, las aperturas de las fronteras disciplinarias resultan importantes en el ejercicio del investigador, puesto que el entrecruzamiento de saberes permite develar la realidad en su complejidad (Max Neef, 2004).

Para el caso de este estudio, se realizó un diálogo interdisciplinar que permitió analizar el entrecruzamiento que existe entre violencia escolar, corporalidad juvenil y lo que aquí denomino región de la experiencia; dado que la intención fue reflexionar esta triada desde sus enclaves simbólicos, estructurales y pedagógicos, se integraron saberes originarios de la geografía cultural, antropología, sociología y la pedagogía del cuerpo.

El cuerpo fue pensado como habitud de la formación de los actores jóvenes, como objeto de intervenciones biopolíticas y pedagógicas, como una construcción mediada por procesos de significación y estructuración de la experiencia individual y como la materialización o corporealización de una serie de itinerarios, valores y repertorios territoriales.

En suma, los estudios regionales favorecieron la adopción de una perspectiva híbrida, integradora y en red. Posibilitaron asumir una actitud anfibia, es decir, capaz de transitar por distintos entornos disciplinares, categorías, conceptos y esquemas cognitivos para producir lecturas sobre el modo en que la región de la experiencia condiciona las encarnaciones de la violencia escolar de jóvenes de preparatoria.

Al lado de lo anterior, se encuentra la producción de conocimiento científico desde perspectivas situadas. Ciertamente, los estudios regionales indagan los problemas que se dan en cada región focalizando las dinámicas

contextuales que las producen, es decir, el complejo relacional que las lleva a manifestarse de una manera única y particular; de tal forma, las lecturas resultan isomórficas con los escenarios en que se producen y atienden a las problemáticas que se dan en lugares y tiempos concretos.

Partiendo del entendido que toda región es producto de sus condiciones y procesos internos, el/la investigador/a en estudios regionales toma una distancia cautelosa de las perspectivas deterministas, rechaza toda forma de generalización y dirige sus instrumentos en la generación de conocimientos sobre entramados espaciotemporales específicos. En otras palabras, construye conocimiento atendiendo a las contingencia y peculiaridad de cada región.

Esta peculiaridad alentó la intención de distanciarme de la idea de un Chiapas homogéneo y me emplazó a pensar en la producción territorial de una “multiplicidad de Chiapas” fraccionados a partir de rasgos que los distinguen hacia afuera y los entroncan como unidad.

Ciertamente, el uso de la región como instrumento analítico permite que el/la investigador/a imagine un espacio medio, menos vasto que el estado nacional y más extenso que los lugares próximos como la comunidad y la familia, donde convergen aquellos elementos de coherencia y especificidad que le brindan estructura propia a cada unidad territorial.

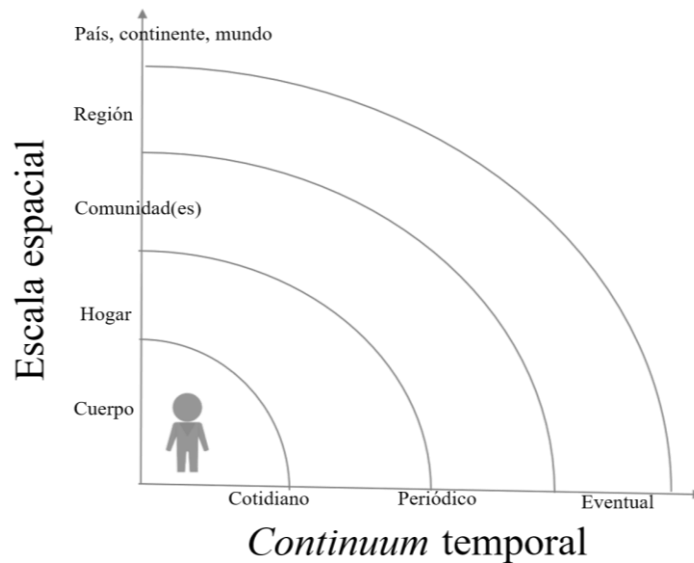
En ese sentido, esta perspectiva resultó idónea a la hora de develar las formas en que se configura, significa, reproduce y resiste la violencia escolar juvenil dentro de los itinerarios sociales de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Me permitió imaginar y analizar la violencia escolar como una construcción local, fruto de las alineaciones culturales y políticas de este contexto, encarnada de formas diferenciadas por cada joven.

Por último, como señalaba anteriormente, si bien en el campo de los estudios regionales existe la disposición de producir conocimientos localizados, ello no implica la adscripción a un determinismo local; por el contrario, se ponderan miradas que analizan localmente pensando en lo global (Pujadas, 2003). Esta perspectiva multiescalar se opone a las que

conciben lo local y lo global como escisiones dicotómicas. De modo contrario, considera que ambas son dimensiones superpuestas que interactúan en una relación de mutua afectación.

En ese sentido, al pensar lo regional contemplé tanto las fuerzas que operan de arriba hacia abajo —a nivel local-global—, como las que se ejercen de forma horizontal —entre individuos—. Ello me permitió pensar la corporalidad, la región y lo macro como una serie de espacios imbricados entre sí en un *continuum* temporal de copresencias. Tal como aparece en la figura 1.

Imagen 1. Escala espaciotemporal de la experiencia



Fuente: elaborada a partir del esquema de Giménez (2007).

En el esquema se puede apreciar como nuestras corporalidades se emplazan e interactúan en una serie de espacios próximos y distantes, objetivados en un eje Y. Del mismo modo, se observa como estas interacciones acaecen en un *continuum* temporal, representado como un eje x. Este esquema permite analizar el cuerpo como un espacio de habitud subsumido en espacios más vastos. Con base en ello, me interesa subrayar, principalmente, la idea de que el cuerpo habita el territorio, pero a su vez los territorios habitan nuestro cuerpo en forma de impresiones y sentidos encarnados acaecidos en un devenir temporal.

Siguiendo la línea de Giménez (2007), se pueden distinguir territorios próximos o cotidianos como lo son el hogar, nuestras comunidades (ya sea el barrio, grupos de amistad, la escuela u otros espacios de socialización) y territorios distantes como lo son nuestro país, el continente o el mundo. En dicho esquema la región “sería la bisagra o punto de conjunción entre ambos tipos de territorio. De este modo se estaría oponiendo esquemáticamente territorios *más vividos* y sólo accesoriamente administrativos a territorios, por así decirlos, *más conceptuales y abstractos*” (Giménez, 2007, p. 126).

### **2.1.1. Región: una construcción estratégica del investigador**

Vale la pena iniciar señalando que, el estudio de las regiones nace con la necesidad de las sociedades de construir conocimientos específicos sobre los territorios. Particularmente, el término geografía regional fue extendido en el marco del proceso de institucionalización de esta disciplina a finales del siglo XIX, y ganaría fuerza durante las primeras décadas del siglo XX.

En principio, la geografía regional clásica se dedicó al estudio de los lugares, en una suerte de paisajismo o ruralismo (García Álvarez, 2006) que entendía la región como una entidad física (más cercana a la idea de región natural), tangible, homogénea, autosuficiente y objetiva. Esta región tenía una ontología propia que debía ser descifrada por el investigador.

Posteriormente, a partir de la segunda mitad del siglo XX, se suscitaron una serie de cambios en las estructuras de la academia anglosajona y europea que llevaron a un resurgimiento de la geografía regional, conocida entonces como nueva geografía regional. Entre ellos se pueden reconocer cuestionamientos de carácter epistemológico, como la delimitación del objeto de estudio y la conceptualización de la “región” como una herramienta teórico-metodológica. Y, contingencias de carácter social, como los cambios acontecidos a partir de la segunda guerra mundial. Todo esto llevó a desvirtuar la visión clásica de las regiones y a construir nuevas miradas (García Álvarez, 2006).

Así pues, en el plano societal, surgieron eventos como el incremento de los procesos migratorios (especialmente turístico) los cuales demandaron mayor especificidad en los conocimientos de los territorios locales. En el plano económico, sucedieron cambios como el aumento de la movilidad de los capitales y su descentralización, el fortalecimiento de nuevos actores (empresas, corporaciones, organismos transnacionales, localidades), el detrimento de los estados nacionales como crisoles sociales y la aparición de una economía transnacional tecno-informática, tendiente a fragmentar y atomizar, todo ello fortaleció la idea de las economías regionales en menoscabo de las nacionales. En el plano político, la descentralización administrativa coadyuvó a que las regiones cobraran mayor relevancia y devino en un resurgimiento de viejos conflictos y apegos territoriales. Finalmente, en un plano filosófico, el pensamiento posmoderno —renuente de las posturas totalizantes—, al celebrar aspectos como la diferenciación y la contextualidad, contribuyó a recuperar el ideario de lo regional (García Álvarez, 2006).

Todos estos acontecimientos empujaron a los estudiosos de lo regional a reformar sus estructuras internas. Surgieron una serie de corrientes analíticas que entendieron la región de nuevas maneras. Una de estas corrientes, empezó a representarla como una herramienta conceptual y metodológica (García Álvarez, 2006). Así, la región pasó de ser un objeto dado a constituirse en un aparato conceptual que le permitía al investigador delimitar problemáticas de la realidad territorial. Dejó de ser una herramienta de clasificación territorial, para convertirse en una construcción analítica que brinda la posibilidad de examinar regularidades y códigos que ordenan los espacios.

Hoy en día se reconocen, según Palacios, por lo menos dos acepciones de región: la primera, le considera como “un ámbito en cuyo interior se cumplen ciertos requisitos de semejanza y homogeneidad” (Palacios, 1983, p. 3). La segunda, hace referencia a una porción de la superficie terrestre definida a partir de parámetros específicos provenientes de las ciencias



naturales o sociales (Palacios, 1983). En ambos casos, la amplitud de la región permite que sea aplicable incluso como una figura mental.

Posicionado en las perspectivas emergentes, considero que “la región” sobreviene como un aparato analítico que posibilita la construcción y reflexión de los objetos de investigación dentro de una unidad territorial. De acuerdo con Haesbaert (2010), entiendo que regionalizar, en un sentido amplio, conlleva recortar el espacio-tiempo con el fin de elaborar una orientación. Así pues, entiendo la región deviene en un artefacto metodológico, es decir,

es concebida en el sentido de romper con la dualidad que muchos abogan entre posturas más estrictamente realistas e idealistas, construcción al mismo tiempo de naturaleza ideal – simbólica (sea en el sentido de una construcción teórica, como representación “analítica” del espacio, sea de una construcción identitaria a partir del espacio vivido) y material – funcional (en las prácticas económico – políticas con que los grupos o clases sociales construyen su espacio de forma desigual / diferenciada). “Arte-facto” también permite indicar que lo regional es abordado al mismo tiempo como creación, auto hacerse (“arte”) y como construcción ya producida y articulada (“fato”), [“hecho” en portugués] (Haesbaert, 2010, p. 7).

Como señalaba atrás, la delimitación de una región no necesariamente coincide con delimitaciones político-administrativas ejercidas sobre el territorio (municipios, estados, etcétera), según el objeto de estudio esta puede ser semejante, menor o mayor (Trejo Bajaras, 2009). En tal sentido, brinda la posibilidad al investigador de dirigir su espectro comprensivo sobre un aspecto de la realidad, y rastrear todas las dimensiones imbricadas en el problema que devela. En otras palabras, la región deviene como unidad comprensiva (Ginsburg y Villegas, 1958).

En ese tenor, la región de la experiencia representa para este estudio una construcción analítica, un aparato heurístico que me permite demarcar la red de nichos sociales por los que transcurre la cotidianidad de los/las jóvenes y los modos en que esta red media sus formas de encarnar la violencia. Intento partir de los actores para analizar mi objeto de estudio, no obstante, ello no involucra que me asuma en un subjetivismo, por el

contrario, se trata de emplazar un diálogo entre la región de la experiencia y las dinámicas de estructuración local que dan pie para que hablemos de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez como un espacio imaginado y administrativo.

Pienso la región de la experiencia como un devenir personal, un devenir de la corporalidad imbricado en un espacio más vasto: la ciudad. Así pues, este espacio vasto lo delimito a partir de elementos simbólicos (procesos socioculturales e históricos tuxtlecos) y materiales (dinámicas administrativas).

## **2.2. Tuxtla Gutiérrez: un territorio administrado y significado**

Hasta ahora he señalado que el propósito de este estudio es analizar las encarnaciones de la violencia desde una mirada multiescalar. También comentaba que para realizar este cometido he planteado la imagen o figura analítica de la región de la experiencia, entendida como las trayectorias vitales encarnadas de cada joven. Con esta idea intento señalar, que, si bien el territorio se puede fragmentar estratégicamente, a nivel macro, en una serie de parcelas territoriales que permiten construir lecturas localizadas de los fenómenos sociales, también se puede dividir, a nivel micro, rastreando el conjunto de espacios donde se emplaza la experiencia de los cuerpos: el resultado es una serie de regiones de la experiencia en las cuales podemos escudriñar las disposiciones de la percepción, el pensamiento y el sentimiento de cada cuerpo. Finalmente señalé, que si nos quedamos exclusivamente en los modos de parcelar el territorio a nivel micro caeríamos inevitablemente en un subjetivismo, razón por la cual, es necesario analizar las formas en que lo macro y lo micro se interconectan.

Ciertamente, no se puede dejar de lado el hecho de que, si bien son únicas y heterogéneas, las regiones de la experiencia están imbricadas y dialogan con un espacio moldeado por un conjunto de disposiciones institucionales, tecnologías de la experiencia, formas de organización de la experiencia y estilos de vida que permiten pensar la ciudad de Tuxtla

Gutiérrez como una comunidad y un territorio político-administrado y simbólicamente vivido. En esa medida, antes de descender a la escala de la región de la experiencia de los/las jóvenes tuxtlecos, conviene señalar el lugar donde se enmarcan las encarnaciones de la violencia escolar.

En coherencia con ello, siguiendo la línea de Bataillon (1993), encuentro tres dimensiones que distinguen a Tuxtla Gutiérrez como una región: en primera medida, se trata de un territorio dividido administrativamente. En segundo, es un lugar regulado por agentes de ordenación territorial local. Y finalmente, es un espacio simbolizado o territorio socioculturalmente diferenciado por sus procesos históricos de significación y lucha entre actores territoriales.

De acuerdo con esa postura, oriunda de la geografía social, es posible observar cómo las dos primeras dimensiones exponen una región dada de antemano por una serie de preceptos y disposiciones políticos-administrativas que delimitan unas fronteras formales. Mientras, la última expone una región construida a partir de trayectorias, interacciones e impresiones estético-afectivas que construyen los actores con su territorio a lo largo de la historia.

En esa línea, Giménez (2007) aduce que la actividad humana sobre el espacio da lugar a los territorios. Estos últimos son producto tanto de actividades de carácter administrativo-funcional, en términos de explotación económica y ventaja geopolítica, como de procesos de ordenamiento simbólico-expresivos, en forma de significaciones estético-afectivas e identitarias.

Haesbaert (2013), por su parte, sostiene que un territorio puede ser analizado como un *continuum* que se diferencia de otras unidades territoriales a partir de fenómenos puramente funcionales, relacionados con la administración de los itinerarios colectivos, o a partir de dinámicas simbólicas, ligadas a los modos en que se constituyen entramados colectivos. Desde luego, esta distinción solo se puede desarrollar en términos analíticos, puesto que en la realidad “no existe un espacio social

que pueda prescindir completamente de su dimensión simbólica o funcional” (Haesbaert, 2013, p. 27).

Atendiendo a las propuestas de estos autores se analizará la ciudad de Tuxtla Gutiérrez como unidad geo administrativa, es decir como el fruto de una serie de ordenamientos funcionales de orden político-legislativo, y como un geo símbolo, es decir, como el producto de una historia colectiva y de una serie de transacciones intersubjetivas que dan lugar a lo que podríamos denominar procesos culturales locales.

### **2.2.1. Tuxtla Gutiérrez como unidad geo administrativa**

Atendiendo a lo anterior, es posible entender a Tuxtla Gutiérrez como una porción de territorio donde un conjunto de actores político-administrativos ejercen control a través de mecanismos de administración pública. Así, está delimitada a partir del modo en que se ha dividido el territorio y asignado funciones administrativas a cada entidad.

Imagen 2. Chiapas en el mapa político de México



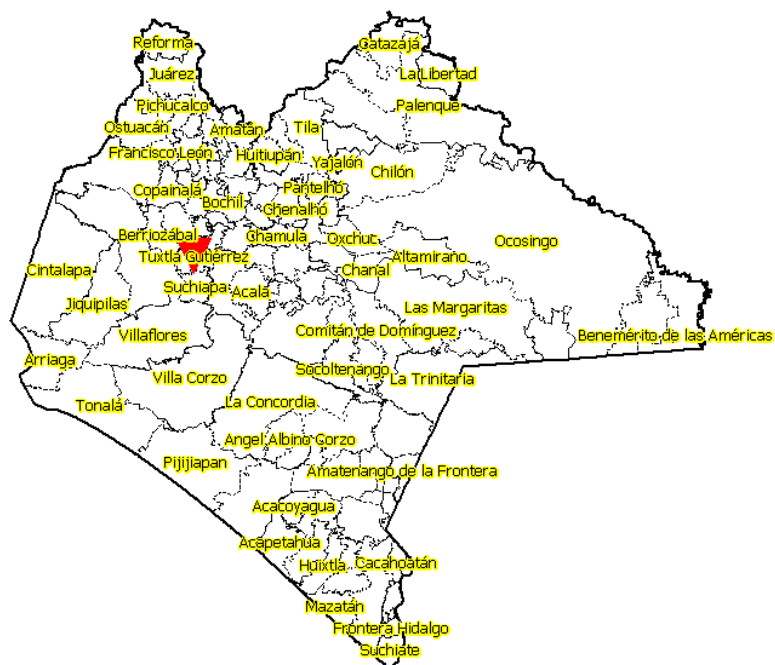
Fuente: <http://www.chiapas.gob.mx/ubicacion/>

En ese tenor, si tenemos en cuenta que México está dividido en 32 entidades federativas “autónomas” y un poder central instituidos en el marco de un sistema político de naturaleza federal (Serna de la Garza, 2002), encontramos que Tuxtla es una fracción territorial de segundo nivel, es decir, es un municipio del estado Chiapas, por lo que deviene como una

región instituida por procesos históricos de disputa, autonomía y regulación entre el estado chiapaneco y el gobierno central.

En referencia a Chiapas, al observar la imagen dos se puede apreciar que se localiza al sureste de México. Limita al norte con el estado de Tabasco, al occidente con Veracruz y Oaxaca, al sur con el Océano Pacífico y al oriente con la República de Guatemala. Cuenta con una extensión territorial de 74.415 km<sup>2</sup>, que representa el 3.8% de la superficie del país. Estas dimensiones lo convierten en el octavo estado más grande de la república mexicana.

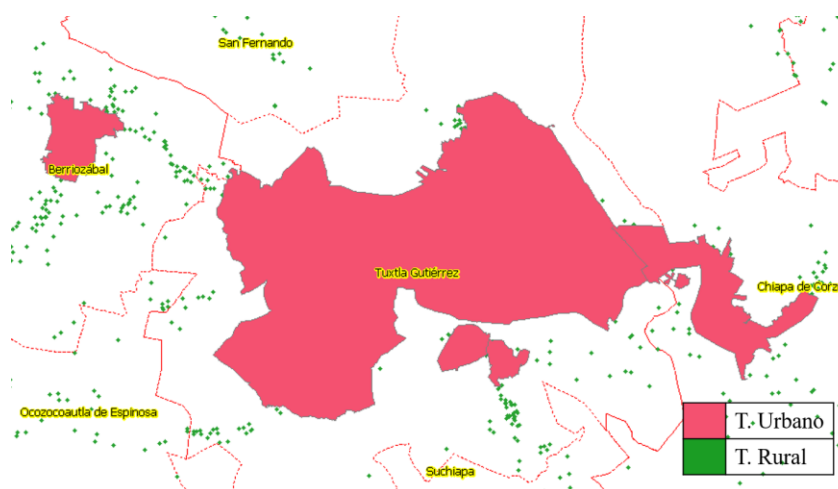
Imagen 3. Tuxtla en el mapa de Chiapas



Fuente: Elaboración propia con base en datos de INEGI

Entre los 124 municipios que componen a Chiapas se encuentra Tuxtla Gutiérrez, municipio que funge como principal nodo metropolitano, sede de los poderes públicos y capital del estado. En la imagen tres se puede apreciar la ubicación de Tuxtla dentro del estado de Chiapas. En ese sentido, es importante anotar que limita al norte con los municipios de San Fernando y Usumacinta; al oriente con el de Chiapa de Corzo, al sur con el de Suchiapa y al occidente con Ocozacoautla y Berriozábal.

Imagen 4. Territorios urbanos y rurales del municipio



Fuente: elaboración propia con base en datos del INEGI

Tuxtla Gutiérrez es el municipio más grande de Chiapas con una extensión de 412.40 km<sup>2</sup>. Tiene una población de 598.710 habitantes (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2015b) que lo convierte, además, en el más poblado del estado. Está compuesto por 4 delegaciones, 8 agencias municipales y la ciudad. Tal como se puede observar en la figura 4, la mayor parte de su territorio pertenece al ámbito urbano, situación que lo convierte junto a Berriozábal, Chiapa de Corzo y Suchiapa en la zona metropolitana del estado.

Es importante señalar que la división del territorio en entidades federativas de nivel primario y secundario ocurre de arriba hacia abajo y es agenciada por los procesos históricos de administración pública que rigen a la nación; esta fragmentación territorial permite pensar en regiones dadas o determinadas por vías político-jurídicas (estados, municipios, ciudades, delegaciones, colonias, etc.)<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Por supuesto, no hay que olvidar que hacia abajo estas divisiones administrativas se convierten en narrativas colectivas, en regiones imaginadas incorporadas como impresiones estético afectivas por sus habitantes, por lo que se emparentan con los procesos de subjetivación, ciudadanización e identificación de los individuos que coexisten en el territorio.

Sobre ese respecto, atrás señalaba que Tuxtla Gutiérrez también puede ser regionalizada desde “los modos de actuar de los agentes —públicos o no— del ordenamiento territorial” (Bataillon, 1993, p. 130); es decir, a partir de los modos en que los actores del poder local apropian las directrices nacionales y emplazan formas de administración local de los servicios, los recursos, la organización civil, el desarrollo, entre otros. Dicho de otro modo, es posible delimitar a Tuxtla rastreando los modos en que se estructura jurídicamente el territorio y se administra la vida civil.

Siguiendo ese tenor, en este apartado regionalizo la ciudad desde los modos en que la gobernanza local adecua las directrices nacionales relacionadas con la educación media superior y con la atención del problema de la violencia escolar sobre unos derroteros educativos específicos.

Desde luego, cuando me refiero a políticas educativas hago referencia a los derroteros de acción, o más bien, las normas y estrategias que tienen como finalidad atender algún asunto relacionado con los procesos educativos. Estas por lo general responden a una urgencia que se da en un tiempo y espacio particular. Son un recurso de la gobernanza dirigido a la solución de un problema (Juárez Nemer, 2013).

Las políticas educativas son la herramienta que poseen las autoridades administrativas para generar cambios dentro de los sistemas escolares y mejorar las oportunidades de aprendizaje de los/las estudiantes y garantizar el derecho a la educación. Se trata de una morfología estructural que se construye de acuerdo con unas metas y aspiraciones de sistema; sobre este se encaminan los saberes y las prácticas educativas de un orden social. Este ámbito incluye la configuración del sistema, las normas que lo regulan, las políticas y programas, entre otros elementos.

En ese orden de ideas, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, a nivel nacional, la educación preparatoria, media superior o de bachillerato es ofertada a través de tres modalidades dispuestas para que los/las jóvenes de secundaria continúen su proceso educativo, estas son: Bachillerato General, Tecnológico y Profesional Técnico.

Asimismo, hay una variedad de subsistemas institucionales dentro del sistema estatal y federal: Centros de Estudios de Bachillerato (CEB); Centros de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS); Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS); Colegios de Bachilleres (COBACH); planteles del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep); Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA); Centros de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR); Centros de Estudios Tecnológicos en Aguas Continentales (CETAC). Así como los planteles del Bachillerato Intercultural (BI); Centros de Enseñanza Técnica Industrial (CETI); los planteles de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD); los Telebachilleratos Comunitarios; las prepas en Línea-SEP, las prepas Abiertas y Bachilleratos No Escolarizado para Estudiantes con Discapacidad (BNEED).

En ese sentido, si bien existe una Ley General de Educación que “regula la educación que imparten el Estado -Federación, entidades federativas y municipios- sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, p. 1), el estado de Chiapas, en tanto entidad federativa autónoma, cuenta con su propia ley de educación estatal, la cual dicta las disposiciones relacionados con los procesos educativos a nivel local. Según el artículo 2 de esta ley, la interpretación, aplicación y vigilancia de esta corresponde a la autoridad educativa estatal, es decir, la Secretaría de Educación del estado, y a los Ayuntamientos Municipales (Secretaría de Gobierno, 2004).

En cuanto al problema de la violencia y de la violencia escolar existen a nivel nacional y estatal una serie de normativas dirigidas a prevenir y atender esta problemática. En primera medida, valdría la pena citar el capítulo 1, artículo 3, apartado 2, inciso C, de la Constitución política mexicana, el cual instituye que la educación

contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la



integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 1917, p. 6).

Por su parte, en el capítulo 2, artículo 15 de la Ley general de educación, se estipula que, entre los fines de la educación se encuentran:

II. Promover el respeto irrestricto de la dignidad humana, como valor fundamental e inalterable de la persona y de la sociedad, a partir de una formación humanista que contribuya a la mejor convivencia social en un marco de respeto por los derechos de todas las personas y la integridad de las familias, el aprecio por la diversidad y la corresponsabilidad con el interés general (...)

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

VII. Promover la comprensión, el aprecio, el conocimiento y enseñanza de la pluralidad étnica, cultural y lingüística de la nación, el diálogo e intercambio intercultural sobre la base de equidad y respeto mutuo; así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, pp. 7-8).

Asimismo, en el capítulo 3, de esta misma ley, dedicado a estipular los criterios que rigen la educación a nivel nacional, se decreta que:

Artículo 16. La educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, se basará en los resultados del progreso científico; luchará contra la ignorancia, sus causas y efectos, las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos, la discriminación y la violencia, especialmente la que se ejerce contra la niñez y las mujeres, así como personas con discapacidad o en situación de vulnerabilidad social, debiendo implementar políticas públicas orientadas a garantizar la transversalidad de estos criterios en los tres órdenes de gobierno.

Además, responderá a los siguientes criterios:

I. Será democrática, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de

vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo (...)

III. Será humanista, al fomentar el aprecio y respeto por la dignidad de las personas, sustentado en los ideales de fraternidad e igualdad de derechos, promoviendo el mejoramiento de la convivencia humana y evitando cualquier tipo de privilegio de razas, religión, grupos, sexo o de personas (...)

VIII. Será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades sobre la base del respeto a sus diferentes concepciones, opiniones, tradiciones, costumbres y modos de vida y del reconocimiento de sus derechos, en un marco de inclusión social (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, p.p. 9 – 10).

En cuanto a la Ley de educación para el estado de Chiapas, en el capítulo 1 del título tercero, se estipula que

Artículo 28 (...) El proceso educativo habrá de basarse en el respeto de la dignidad humana, deberá garantizar y proteger todos los derechos de los mexicanos (...)

Artículo 29 - - En la impartición de educación para menores de edad, se tomarán medidas con perspectiva de género y de derechos humanos que aseguren al educando la protección y el cuidado necesario para preservar su integridad física, psicológica y social, sobre la base del diálogo y el respeto a su dignidad, y que la aplicación de la disciplina escolar sea compatible con su edad.

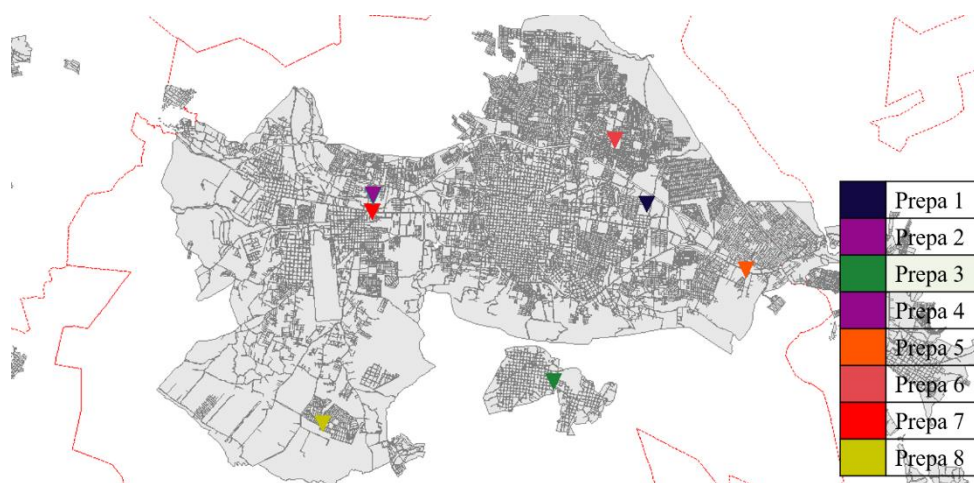
Se brindarán cursos a los docentes y al personal que labora en los planteles de educación, sobre los derechos de los educandos y la obligación que tienen al estar encargados de su custodia, de protegerlos contra toda forma de maltrato, perjuicio, daño, agresión, abuso, trata o explotación (Secretaría de Gobierno, 2004, p. 29).

Como se observa, tanto a nivel federal como estatal, las leyes educativas apuestan por una formación basada en la democracia, la cultura de paz, el respeto a la diferencia y a la dignidad humana, entre otros principios. Frente al tema de la violencia adoptan un enfoque de tipo preventivo, dispuesto para formar individuos en torno a valores como el diálogo y la solución pacífica de conflictos.

En ese contexto, si bien en Tuxtla Gutiérrez existen una gran variedad de centro educativos del nivel medio superior pertenecientes a distintos

subsistemas, el estudio se desarrolló en los Centros de Estudios de Bachillerato Estatal o preparatorias del Estado. Como se observa en la imagen cinco, en la ciudad existen ocho escuelas en esta modalidad: la Escuela Preparatoria Número 1, 2, 3, ... del Estado.

Imagen 5. Preparatorias estatales de Tuxtla Gutiérrez



Fuente: Elaboración propia con base en datos del INEGI

En términos curriculares, si bien cada preparatoria presenta cierto margen de autonomía, las ocho están estructuradas conforme a la Propuesta Curricular para el Nivel Medio Superior (Academia de Profesores de Educación Media Superior, 2001). En esta se estipula que aunada a la formación propedéutica las instituciones ofrecen áreas de profundización en física-matemática, química-biología, economía-administrativa y ciencias sociales-humanidades; además de actividades de orientación educativa, culturales, deportivas y artísticas.

En ese orden, es importante señalar que en el año 2008 se puso en marcha la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), establecida con el propósito de mejorar el logro educativo, “articular los diferentes subsistemas —formas de operación del servicio en la educación media superior (EMS)— y construir una identidad que impulsara los logros y las oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes en este nivel educativo” (Razo, 2018, p. 90).

Sobre la base de esta reforma se constituyó el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) como un mecanismo empleado por la Secretaría de Educación Pública para evaluar, regular y asegurar la calidad de la educación en este nivel. El principal propósito de este sistema ha sido unificar los planes de estudio y criterios de formación de calidad establecidos en los diferentes subsistemas de bachillerato, procurando no perjudicar la identidad de cada uno de estos. Así pues, se ocupa de regular el funcionamiento de todos los planteles educativos adscritos a este y asegurar su adaptación a los derroteros académicos establecidos por la RIEMS.

Dicha reforma se planteó con el propósito de atender los desafíos de cobertura, calidad y equidad demandados por la sociedad actual. Para tal efecto, se establecieron cuatro pilares constitutivos: 1) diseño de un marco curricular común (MCC); 2) definición y regulación de las distintas modalidades de la educación media superior; 3) mecanismos de gestión de la reforma y 4) certificación nacional complementaria (Razo, 2018). “Son estos primeros cuatro puntos: principios básicos de la reforma, pilares de la reforma, retos del sistema nacional de bachillerato y elementos del marco curricular común, los que dan identidad al Bachillerato en México” (González y Carreto, 2018, p. 154).

Así pues, en relación con el primer pilar, se estableció un marco curricular común (MCC), basado en competencias genéricas, disciplinares, básicas y profesionales, dispuesto para articular los derroteros de las diversas modalidades de educación media superior, y sus subsistemas correspondientes, sobre un mismo perfil de egreso y propósitos formativos (González y Carreto, 2018; Razo, 2018).

En segundo lugar, se instauraron unos criterios generales de definición y regulación de las diferentes modalidades de la educación media superior haciendo énfasis en la estructura de la oferta educativa y su ajuste a las demandas establecidas por el MCC y el SNB. En resumidas cuentas, todos

las modalidades y subsistemas tienen la necesidad de ajustarse sobre los derroteros nacionales (González y Carreto, 2018; Razo, 2018).

Subsecuentemente, se diseñaron una serie de mecanismos de gestión dispuestos para garantizar la puesta en marcha de la reforma educativa en todas las instituciones del país a través de procesos y estrategias definidas para ello. Entre estas se encuentran: formación y actualización de la planta docente; generación de espacios de atención y orientación educativa dirigidos a atender las necesidades de los/las alumnos/as; evaluación integral del sistema; facilitación del tránsito entre subsistemas y escuelas y profesionalización de la gestión (González y Carreto, 2018; Razo, 2018).

En cuarto lugar, se institucionalizó una certificación nacional complementaria dispuesta para legitimar la cohesión e integración de las instituciones educativas del nivel medio superior al Sistema Nacional de Bachillerato (González y Carreto, 2018; Razo, 2018).

Si bien los diversos subsistemas del bachillerato en México fueron consolidados a finales del siglo XX como organismos autónomos; a partir del modelo educativo propiciado por la RIEMS, la Secretaría de Educación Pública se ha emplazado en la tarea de “unificar los criterios del bachillerato sin importar la diversidad de sus objetivos. Sólo se busca la identidad del bachillerato sin cambiar planes, con esto se atienden necesidades ya descubiertas con anterioridad” (González y Carreto, 2018, p. 152).

En ese contexto fue delineado un perfil del egresado del SNB sustentado sobre la consolidación de 11 competencias básicas, entre las que se encuentran:

- 1) se conoce y valora a sí mismo, aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue, 2) es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros, 3) elige y practica estilos de vida saludables, 4) escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados, 5) desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos, 6) sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva, 7) aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida, 8) participa

y colabora de manera efectiva en equipos diversos, 9) participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo, 10) mantiene una actitud respetuosa ante la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales, 11) contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables” (Secretaría de Educación Pública, 2008, p. 23).

Dichas competencias, a su vez, están integradas por una serie de atributos proyectados para ser incorporados en el proceso de educación media superior. En ese sentido, para los fines de este estudio son destacables algunos atributos constitutivos de las competencias 9 y 10:

9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.

- Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos (...)

10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.

- Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación.
- Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.
- Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional (SEP, 2008, p. 35).

Como se puede observar, uno de los elementos constitutivos de la RIEMS es propiciar la formación de sujetos democráticos, dispuestos al diálogo y respetuosos de las diferencias socioculturales que pueden sobrevenir en el encuentro con los otros. Para tales efectos, también dispone de una serie de recursos, herramientas, planes y programas educativos, dirigidos a alumnos/as, docentes y directivos/as, con el propósito de promover y consolidar los derroteros establecidos en la RIEMS (González y

Carreto, 2018). De tales esfuerzos han surgido una serie de propuestas dirigidas específicamente a lidiar con el problema de la violencia escolar.

De los esfuerzos nacionales para prevenir la violencia surge en septiembre de 2012 la Ley general para la prevención de la violencia y la delincuencia, cuyo objeto es reglamentar las acciones, programas y estrategias para detectar, atender y reducir los factores de riesgo que favorezcan la generación de violencia y delincuencia, así como establecer las bases de coordinación del Gobierno Federal para facilitar la cooperación en la materia (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2012).

Con base en esta ley fue creado el Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y el Delito (PNPSVD) cuya labor es gestionar y administrar el subsidio federal del Programa Nacional para la Prevención del Delito (PRONAPREP) y coordinar las acciones preventivas que implementa la comisión intersecretarial. El PNPSVD tiene el objetivo atender los factores de riesgo y de protección vinculados a la violencia y la delincuencia y sus acciones se centran en:

1. Incrementar la corresponsabilidad de la ciudadanía y de actores sociales en la prevención social mediante su participación y desarrollo de competencias;
2. Reducir la vulnerabilidad ante la violencia y la delincuencia de las poblaciones de atención prioritaria;
3. Generar entornos que favorezcan la convivencia y seguridad ciudadana;
4. Fortalecer las capacidades institucionales para la seguridad ciudadana en los gobiernos municipales/delegacionales, estatales y federal;
5. Asegurar la coordinación entre las dependencias y entidades de la administración pública federal para la implementación de programas de prevención social (Secretaría de Gobernación, 2014a).

Del PNPSVD se desprende el acuerdo número 20/12/2014, por el cual se emiten las reglas de operación del Programa Escuela Segura (PES), cuyo objetivo general es contribuir al desarrollo de aprendizajes y ambientes

escolares que favorezcan la convivencia inclusiva, democrática, pacífica, así como la prevención de la violencia dentro de las escuelas participantes en el Programa (Secretaría de Gobierno, 2014b). Este programa se creó para atender preferentemente a las escuelas de educación básica ubicadas en los polígonos focalizados que ha definido el PNPSVD y en aquellas instituciones que tengan la necesidad de fortalecer acciones de gestión de la convivencia escolar (Secretaría de Gobierno, 2014b).

Todo este conjunto de programas y normativas se han fortalecido en las últimas décadas a nivel nacional y estatal como una medida de contingencia para mitigar los crecientes índices de violencia. Así, se han considerado una serie de reconfiguraciones estipuladas por los organismos educativos como:

incorporar la asignatura “atención educativa a los niños (primaria) adolescentes (secundaria) en situaciones de riesgo” en los planes de estudio de las licenciaturas en educación básica; reforzar los contenidos de la asignatura Educación cívica y ética y los correspondientes a prevención de adicciones, enfermedades y desastres naturales; organizar foros donde los alumnos ejerciten prácticas ciudadanas (elección de representantes, formación de sociedades estudiantiles, expresión pública de sus necesidades y derechos); ofrecer pláticas con psicólogos, médicos y trabajadores sociales, así como trípticos a los estudiantes y a sus padres sobre los temas de maltrato, adicciones, abuso sexual y violencia; también, han establecido convenios con instituciones gubernamentales y no gubernamentales con el fin de realizar campañas conjuntas de atención psicológica y farmacológica a los estudiantes que así lo requieran (Furlán, 2005, p. 633-634).

Ciertamente, entre las políticas más emparentadas con el problema de la violencia escolar se encuentra la conformación del Programa Escuela Segura, cuyos objetivos específicos son:

- Promover la difusión, aplicación y seguimiento de marcos locales de convivencia escolar para fortalecer las competencias para aprender a convivir en las escuelas públicas de educación básica participantes.
- Promover la implementación de proyectos a favor de la convivencia escolar que mejoren los ambientes de aprendizaje en la escuela y en el aula.



- Fortalecer el Sistema Básico de Mejora Educativa (SBME) en las escuelas participantes en el Programa (Secretaría de Gobierno, 2014b).

Entre las líneas que componen este programa se encuentran: producir materiales educativos para alumnos/as y docentes; trabajo en el aula a favor de la convivencia, asesoría de maestros/as y directores/as, trabajo con madres y padres de familia, autoevaluación de la convivencia, normas para la convivencia, entre otros.

Según la página oficial de la Secretaría de Educación Pública el PES se viene adelantando desde el 2007 como parte de

la estrategia nacional de seguridad Limpiemos México, la cual establece vínculos de colaboración con diferentes instituciones, de forma prioritaria con la Secretaría de Seguridad Pública y su Programa "Comunidades Seguras", la Secretaría de Salud con el Programa Nacional "Salud sólo sin drogas" la Secretaría de Desarrollo Social con el Programa "Recuperación de Espacios Públicos (Secretaría de Educación Pública, 2012).

Asimismo, según la página oficial de la Secretaría de Gobernación de México es hasta el año 2016 que el estado de Chiapas es integrado a la lista de polígonos focalizados del PNPSVD (Secretaría de Gobernación, 2016). En relación con ello, Pérez (2018) señala que, en Tuxtla Gutiérrez a raíz de un suceso ocurrido el 6 de marzo de 2018, donde un joven apuntó y disparó con una pistola de aire comprimido a sus compañeros del Centro de Educación Básica del Estado de Chiapas (CEBECH), las alarmas de las autoridades educativas se volvieron a prender, lo que ha conllevado a un incremento de los controles, medidas (como la revisión de mochilas y talleres de sensibilización), así como al fortalecimiento del PES en las instituciones educativas de distintas ciudades del estado.

Al ingresar a la página oficial del Gobierno del Estado de Chiapas se encuentra que entre los objetivos del PES Chiapas se encuentra “dar a conocer medidas preventivas de actos delictivos tales como, pandillerismo, narcomenudeo y medidas de autoprotección, a adolescentes de nivel básico y medio superior” (Gobierno del Estado de Chiapas, 2018, p. 2).

Ciertamente, al lado del PES se han consolidado una serie de programas dirigidos a prevenir y disminuir los índices de violencia y delincuencia presente dentro y fuera de la escuela, entre estos se pueden mencionar:

- Padres de existo, dispuesto para capacitar a padres y madres de familia sobre la importancia de la integración familiar y de la prevención integral del delito y la violencia.
- Violencia en el noviazgo, dispuesto para promover en los/las jóvenes la igualdad de género, el respeto y el diálogo en las relaciones de pareja.
- Convivencia escolar (antes: acoso escolar), orientado a sensibilizar a los/las estudiantes de educación básica, básica media y bachillerato sobre la relevancia de prevenir y denunciar la violencia escolar.
- Prevención de la red, constituido para enseñar a los/las estudiantes sobre los riesgos que se corren al compartir ciertos registros e información a través de redes sociales.
- Operativo mochila, establecido para detectar por medio de revisiones aleatorias y eventuales a los morrales de los/las estudiantes, el uso y porte de objetos indebidos o de sustancias psicoactivas (Gobierno del Estado de Chiapas, 2018).

En ese sentido, de acuerdo con Furlán y Saucedo (2008), encuentro que, estrategias como el PES en México coinciden con los enfoques y maniobras de otros países latinoamericanos como Brasil, Colombia, Venezuela, El Salvador etcétera, los cuales emparentan el consumo de drogas y la delincuencia juvenil con otras formas de violencia, discriminación y conflictos que se pueden manifestar al interior de la escuela. El problema con esto reside en la mirada criminalizante ligada a estas perspectivas, la cual tiende a alejar las estrategias de gestión

gubernamental de la realidad que viven los/las jóvenes en la medida que se les observa desde una lógica punitiva.

En una perspectiva alternativa al discurso de la seguridad se encuentra el programa Construye T (Secretaría de Educación Pública, 2015), dirigido a estudiantes de educación media superior, que tiene como objetivo mejorar los ambientes escolares y promover el aprendizaje de las habilidades socioemocionales de las y los jóvenes para elevar su bienestar. Este programa, fundado en 2008 por la Secretaría de Educación Pública en coordinación con tres agencias de las Naciones Unidas, (UNICEF, PNUD y UNESCO), surgió como respuesta a dos detonantes, la primera fue que

el Programa Escuelas Seguras estaba fundado en un diagnóstico de inseguridad que hacía corresponsables a las y los estudiantes del clima de incertidumbre que prevalecía en los planteles, y que aquella postura contribuía a difundir una imagen negativa de la niñez y la adolescencia entre la sociedad.

El segundo elemento que repercutió de manera importante en el diseño del Programa Construye T fueron los resultados arrojados por la Primera Encuesta Nacional de Exclusión, Tolerancia y Violencia en las Escuelas Públicas de Nivel Medio Superior 2007 – 2008, los cuales demostraron que la población entre 15 y 18 años de edad tenía que enfrentar diversos desafíos para desarrollar un proyecto de vida satisfactorio, entre los que se identificaron la discriminación, las creencias sociales sobre las capacidades de las mujeres y los hombres o la alta tolerancia social respecto del uso de la violencia, entre otros (Crowley, 2014, pp. 8-9).

El programa Construye T se ha estructurado sobre tres líneas de trabajo: prevención, formación y protección, las cuales están dirigidas a brindar apoyo y orientación integral a los/las jóvenes de las instituciones de bachillerato. Así pues, el espectro de acción de este programa está distribuido en tres niveles: nacional, estatal y escolar. En el primer nivel se encuentra bajo la dirección de la SEP y los organismos de las Naciones Unidas, en el nivel estatal es dirigido por la Subsecretaría de Educación Media Superior (RESEMS) y en el nivel escolar es tratado por un comité escolar compuesto por directivos de las instituciones y padres de familia (Secretaría de Educación Pública, 2015, 2020).

Es importante señalar, que las ocho preparatorias analizadas se encuentran integradas tanto al PES como al programa Construye T, de ahí la relevancia de la mención. Desde luego, cada institución apropia y aplica las directrices nacionales y estatales conforme a las orientaciones consensuadas en los comités escolares internos.

En ese orden de ideas, la intención de esta segunda parte del apartado ha sido señalar el modo en que se puede delimitar a Tuxtla Gutiérrez como un territorio en el que ciertos actores, ligados a dependencias gubernamentales, ordenan las dinámicas de vida a partir de la institucionalización de políticas públicas. Estas políticas se emparentan principalmente con el modo en que se distribuyen y concretan los servicios públicos y se administra la vida civil. En este caso, hice referencia exclusiva a aquellas normativas que median los procesos educativos del nivel medio superior y el problema de la violencia escolar a nivel nacional, estatal y municipal.

Para finalizar me parece importante señalar que se puede pensar Tuxtla Gutiérrez como una región político-administrativa, en la medida que su territorio está imbricado en una serie de divisiones federativas que, si bien presentan cierto grado de autonomía, se encuentran en permanente diálogo con el gobierno central. Esta misma división territorial, da lugar a la distribución de funciones públicas mediante las cuales ciertos actores ordenan las dinámicas de la vida civil.

Así pues, si bien este estudio se posiciona en una lectura socio cultural de la violencia escolar no se puede dejar de lado aquellos elementos estructurales y estructurantes que median la experiencia de los individuos que coexisten en esta parcela territorial. En este caso, considero que la región de la experiencia se configura en diálogo con la vivencia de un territorio administrado por organismos estatales y federales y a la vez simbolizado como espacio de una cultura local.

### **2.2.2. Tuxtla Gutiérrez como geo símbolo**

Así como un territorio puede ser regionalizado a partir de los modos en que opera el poder administrativo en su interior (desde una perspectiva funcional), también es posible delimitarlo a partir de las transacciones simbólicas que los actores que lo constituyen figuran al interior del territorio, es decir, desde los modos en que se construyen estilos de vida diferenciados: como una experiencia compartida.

Ciertamente, a la hora de delimitar una región el/la investigador/a debe dar relevancia a ciertos elementos por encima de otros, conforme a las intenciones que pone en juego. Así pues, en el apartado anterior observamos el modo en que el territorio denominado Tuxtla Gutiérrez sobreviene como el resultado de la aplicación de una serie de poderes político-administrativos; me enfoqué, particularmente, en los modos en que es administrada la educación pública. En ese orden, en este apartado se demarca la región Tuxtla Gutiérrez a partir de los derroteros históricos y simbólicos puestos en juego por los actores sociales que la integran.

Se piensa la región como un emplazamiento histórico y cultural donde los actores realizan una serie de operaciones de memoria, representación y valoración que le convierten en soporte de significados, códigos e identidades individuales y colectivas (Bataillon, 1993; Giménez, 2007): un espacio de “apego afectivo, como tierra natal, como lugar de inscripción de un pasado histórico y de una memoria colectiva” (Giménez, 2007, p. 124).

En resumidas cuentas, se analizará el territorio tuxtleco, desde una perspectiva diacrónica, como el emplazamiento de una historia colectiva: trayectorias, eventos y movimientos sociales constitutivos (Martínez Assad, 1992). Y, desde una mirada sincrónica, como el producto de unos procesos culturales locales, definidos a partir del modo en que los actores apropian, experimentan, simbolizan, disputan y hacen uso del espacio para construir entramados sociales (Bourdieu, 1997; Giddens, 1995; Giménez, 2007).

### 2.2.2.1. *Historia local*

Para rastrear la historia local de Tuxtla Gutiérrez resultaron fundamentales los trabajos de Cruz Ocaña (2018), Echeverry (2017) y Vázquez Henestrosa (2013) quienes realizaron un recorrido por el conjunto de procesos, trayectorias y eventualidades que han producido, movilizad y problematizado la historia de la ciudad.

De acuerdo con estos autores, el territorio que hoy se conoce como Tuxtla Gutiérrez fue fundado alrededor del año 1486 por los indios zoques, descendientes de la familia lingüística Mixe-zoque-popoluca, quienes le otorgaron el nombre *Coyatoc*, que significa “lugar, casa o tierra de conejos”. Estas tribus se asentaron en la falda del cerro Mactumatzá en el espacio que hoy abarca desde la 8ª y 11ª calle oriente, sobre la 1ª av. Norte, en la desembocadura del arroyo San Roque con el Sabinal. Más tarde, entre los años 1486 y 1586, los asentamientos zoques fueron conquistados por clanes de ascendencia azteca, quienes obligaron a pagar tributo a sus pobladores y rebautizaron el lugar con el nombre en náhuatl *Tuchtlán* (tierra de conejos). Posteriormente, los españoles castellanizarían el vocablo como Tuxtla (Cruz Ocaña, 2018; Echeverry, 2017; y Vázquez Henestrosa, 2013).

Es durante el periodo colonial –año de 1560– cuando se fundó el pueblo de San Marcos Evangelista Tuxtla, a partir de la acción de la orden religiosa de los dominicos, con la figura central del padre Antonio de Pamplona, además de otras órdenes como mercedarios y franciscanos. Su fundación fue una estrategia política para congrega a los zoques que vivían en chozas dispersas, con el propósito de convertirlos al cristianismo. Así, el pueblo pasó a estar bajo la tutela del convento de Tecpatán, pueblo zoque con mayor importancia en la época (Cruz Ocaña, 2018, p. 64).

Según Vázquez Henestrosa (2013) durante el periodo de la Colonia los asentamientos sufrieron una serie de cambios en su organización espacial, pasando de ser chozas dispersas a un conjunto de habitáculos ordenados en patrones geométricos; esta ordenación espacial se ajustaba a los intereses de dominación y control española.

Del mismo modo, como en el resto de Latinoamérica se prohibieron las religiones y estructuras sociales prehispánicas, la religión católica se convirtió en un vector regulador del

orden estructural y el desarrollo poblacional, establecido principalmente a partir de la iglesia principal y de las parroquias, que son los elementos articuladores de la vida de los ciudadanos quienes habitan los barrios aledaños a dichas construcciones. El primero es el templo de San Marcos y su atrio, por el que se llama al nuevo poblado San Marcos Evangelista Tuchtla, posteriormente se edifican las ermitas de Santo Domingo, San Miguel, San Jacinto y San Andrés (Vázquez Henestrosa, 2013, p. 47).

El pueblo recién fundado se ordenó conforme a patrones europeos, caracterizados por la instalación adyacente del templo religioso principal y los poderes administrativos, ambos, símbolos del poder y el orden establecidos (Vázquez Henestrosa, 2013). Así comenzaron “los primeros intercambios entre una cosmovisión mesoamericana, con la herencia colonial católica traída por las órdenes religiosas” (Cruz Ocaña, 2018, p. 64).

Los templos religiosos se convertirían en los ejes articuladores (Santo Domingo, San Miguel, San Andrés y San Jacinto) de los primeros barrios de la ciudad, cada uno adoptaría el nombre del santo venerado. Estos elementos funcionarían como detonadores de relaciones de comunidad e identificación. En algunos casos los sentimientos de pertenencia giraban en torno a las actividades desempeñadas por sus pobladores (artesanos, mercantes, etc.) y en otros “por la producción cultural dentro del espacio correspondientes a festividades y expresiones artísticas aunado a la práctica de la fe religiosa” (Vázquez Henestrosa, 2013, p. 48). Cabe señalar que la ordenación espacial hacía explícita los procesos de diferenciación y jerarquización existente entre los pobladores españoles, indígenas y campesinos: los primeros habitaban en los barrios del centro de la ciudad, los segundo se ubicaban en zonas intermedias y las zonas de cultivo se hallaban en las periferias (Mérida Mancilla, citado por Vázquez Henestrosa, 2013, p. 48).

El devenir histórico de San Marcos Tuxtla se dio en medio de tensiones entre las poblaciones de origen español y las de origen indígena, estas dieron lugar a diversos alzamientos, como el ejecutado por las comunidades zoques en 1963 con el objetivo de remover al gobernador de turno Pablo Hernández (Cruz Ocaña, 2018). A pesar de los constantes conflictos, debido al lugar estratégico, en términos económicos, el territorio experimentó un progresivo crecimiento demográfico y económico,

para 1611 contaba con una población de 900 habitantes y en 1768, por Cédula Real de fecha 19 de junio, el ayuntamiento se convierte en alcaldía, a la que le fue otorgada como patrón San Marcos, llamándosele a partir de entonces San Marcos Tuxtla. Diez años después de concedérsele el rango de Alcaldía, en 1778, San Marcos Tuxtla cuenta con 2'841 habitantes, de ellos 300 (10,55%) eran españoles y criollos, 177 (6,23%) mestizos, 2253 (79,30%) indios y el porcentaje restante no se define (Vázquez Henestrosa, 2013, p. 48).

En 1769 Chiapas se dividiría en dos alcaldías una en San Marcos Tuxtla y otra en Ciudad Real, hoy conocida como San Cristóbal de las Casas (Echeverry, 2017).

No obstante, en 1786 se creó la Intendencia de Chiapas, de modo que las alcaldías de Tuxtla y Ciudad Real se unieron a la del Soconusco como una sola entidad de la Capitanía General de Guatemala. A pesar de ello, Tuxtla se constituyó como cabecera de una subdelegación con 33 poblaciones bajo su mando para el cobro de tributos. Estos hechos atrajeron a una gran cantidad de españoles, algunos provenientes del pueblo vecino de Chiapa, mismo que estaba en situación de decadencia en cuanto a su relevancia social (Cruz Ocaña, 2018, p. 66-67).

En 1813 el pueblo de San Marcos de Tuxtla es declarado villa por las Cortes de Cádiz. Para 1815 el territorio estaría integrado por 4.000 habitantes, la mayoría de ellos indígenas en situación de pobreza; le seguían, en un nivel socioeconómico medio, los mestizos y, por último, una minoría española burócrata y terrateniente (Vázquez Henestrosa, 2013).

En 1821, durante el periodo de independencia de Nueva España, Tuxtla proclama su independencia, y se instala oficialmente el primer ayuntamiento constitucional. Más tarde, en 1829, bajo la gobernanza de



Emeterio Pineda, la villa de Tuxtla es elevada a la categoría de ciudad (Cruz Ocaña, 2018; Vázquez Henestrosa, 2013).

El 9 de febrero de 1834, el gobernador Joaquín Miguel Gutiérrez la hizo, por primera vez, capital de Chiapas. En 1837, durante el régimen centralista de Santa Anna, Tuxtla es la cabecera del distrito del oeste del departamento de Chiapas. En 1835 se devolvió la capital a San Cristóbal de Las Casas. El 31 de mayo de 1848, se le agrega al nombre de Tuxtla el apellido de Gutiérrez en honor a don Joaquín Miguel Gutiérrez, ilustre federalista. Del 4 de enero de 1858 hasta el 18 de enero de 1861, Tuxtla Gutiérrez fue capital por segunda vez, y después se devolvieron los poderes a San Cristóbal. Del 1 de febrero de 1864 hasta 31 de diciembre de 1867 Tuxtla es capital por tercera vez.

A finales del siglo XIX, por decreto de fecha 11 de agosto de 1892 de Emilio Rabasa, gobernador del estado de Chiapas, el destino de la ciudad se modifica al transformarse radicalmente su función hasta entonces predominantemente de actividad primaria, para convertirse en la sede definitiva o residencia de los poderes del gobierno y ciudad capital del estado, sede que había permanecido en San Cristóbal de las Casas (Vázquez Henestrosa, 2013, p. 50).

En este devenir la población de la ciudad fue aumentado, para 1985 rodeaba los 10.952 habitantes; aparecieron nuevos barrios, algunos de ellos resultado de procesos migratorios de familias que provenían de Juchitán, Oaxaca, entre otras procedencias. Pese a ello, la ciudad no representaba un nodo productivo primordial para el estado, a diferencia de zonas como el Soconusco. Incluso, su infraestructura era aún incipiente para posicionarse como cabecera urbana y económica de la región; por tal motivo, desde, el ayuntamiento, se inició un plan de ordenamiento territorial que contemplaba la edificación de diversas obras públicas. Así, a lo largo de casi veinte años “se construyeron edificios, parques y mercados, hospitales, además de un sistema de agua potable y alumbrado público. También se realizaron labores de arreglo o edificación de puentes para conectar sus viejos y sus nuevos barrios” (Cruz Ocaña, 2018, p. 71).

En 1911, habitantes de San Cristóbal de Las Casas en alianza con los chamulas hicieron un levantamiento armado contra Tuxtla Gutiérrez para recuperar los poderes y regresarlos a la antigua Ciudad Real, pero fracasaron en el intento, hecho que permitió establecer de manera definitiva el desarrollo de la ciudad (Vázquez Henestrosa, 2013, p. 52).

La construcción de carreteras internas viabilizó el crecimiento demográfico local, para 1930 el número de habitantes rondaba la cifra de 14.849; según Cruz Ocaña (2018), a diferencia de otras ciudades, Tuxtla Gutiérrez no limitó los procesos migratorios, situación que coadyuvó a su crecimiento demográfico y económico, además de propiciar la integración y encuentro de diversos formatos culturales. Al lado de ello, la integración de múltiples símbolos y sistemas de percepción-imaginación complejizaron los procesos de significación de la realidad tuxtleca.

En la década de 1940 se inició la construcción de la Carretera Panamericana que facilitó las relaciones de Tuxtla con el centro de país, propiciando un fortalecimiento económico, urbano y político, ya que esto aseguró una mayor presencia estatal en la ciudad. Esta situación contrastó con la de otros municipios en los cuales la intervención gubernamental fue nula hasta finales de la década de los noventa (Echeverry, 2017, p. 37).

De acuerdo con Vázquez Henestrosa (2013), para 1945 la ciudad había experimentado un crecimiento urbano considerable, se amplió el parque central, contaba con jardines de niños y escuelas primarias, se construyó la sede de la Dirección de Educación del Estado y Federal, un edificio que sería destinado para la Universidad de Chiapas, la Biblioteca Pública del Estado, el Museo de Historia Natural y el Museo Regional De Chiapas, el Palacio Municipal, el Hospital General Dr. Domingo Chanona y el Palacio Federal, integrado por oficinas de correo y telégrafos, de Hacienda, Ministerios públicos y de algunas de las secretarías del estado.

Tras un periodo de robustecimiento sobre todo económico que abarcó de 1950 a 1970, Tuxtla Gutiérrez se convirtió en la ciudad más poblada y, a partir de las construcciones de las presas La Angostura o Dr. Belisario Domínguez (1969-1975) y Chicoasén o Manuel Moreno Torres (1974-1980), su crecimiento se tornó innegable. Su ubicación estratégica entre ambas construcciones, propició un tránsito de obreros que impactó en el aumento de la población y el comercio (...) La migración fue favorecida nuevamente por el movimiento de poblaciones provenientes de territorios afectados por las construcciones de las presas hidroeléctricas –algunas fueron desalojadas y/o cambiadas de lugar–; así como otros sectores poblacionales provenientes de diferentes lugares de Chiapas o fuera de él, por motivos que incluían la invasión de sus tierras, catástrofes naturales como temblores y erupciones volcánicas, o la

búsqueda de mejores condiciones de vida asociadas a temas de salud, empleo y, sobre todo, educación (Cruz Ocaña, 2018, P. 72-73).

El acelerado crecimiento de la ciudad propició la inversión en materia de educación y cultura, se construyeron nuevas escuelas primarias, secundarias y preparatorias, el Instituto Tecnológico Regional de Tuxtla Gutiérrez N° 27 y la sede de la Universidad Autónoma de Chiapas ubicada en la colonia Terán (Vázquez Henestrosa, 2013), entre otra variedad de obras de infraestructura.

Como un subproducto del acelerado crecimiento poblacional y de la incapacidad de su infraestructura para hacer frente, se impulsó la construcción de colonias y fraccionamientos populares y se establecieron asentamientos en predios irregulares, mayoritariamente como producto de invasiones a los terrenos. Todo ello derivó en el crecimiento irregular del tejido urbano y la aparición de problemas infraestructurales como ausencia de agua potable, redes eléctricas, pavimentaciones de calles, entre otros: se fueron creando periferias sociales.

En 1990 la ciudad albergaba a cerca de 295.608 habitantes. Se instalaron las primeras cadenas comerciales nacionales, plazas comerciales, un mercado inmobiliario, corredores industriales, entre otros eventos, que aumentaron los flujos de capital económico. Con todo ello, el número de migrantes procedentes de otros municipios continuó creciendo.

Para 1992, el número de Barrios y colonias en la ciudad llega a 178, de las cuales 99 son consideradas de clase baja, 50 de clase media y 29 de alta, con base al nivel de ingreso de sus habitantes, tipo de vivienda y equipamiento urbano (Vázquez Henestrosa, 2013, p. 60).

Actualmente, la ciudad alberga a cerca de 598.710 habitantes (según el censo realizado en 2015) y es reconocida como una ciudad metropolitana. Asimismo, sigue siendo objeto de constantes flujos migratorios, inter e intra estatales. Su economía se centra en actividades como el comercio, los servicios, el turismo y actividades administrativas; su industria es aún

incipiente, comparada con municipios como Tapachula, y se enfoca primordialmente en el sector de la construcción (Echeverry, 2017).

#### 2.2.2.2. *Procesos culturales locales*

Pensar los procesos culturales tuxtlecos conlleva situar la mirada en las relaciones de producción de significados que acaecen entre los actores que cohabitan la ciudad. Involucra pensar el territorio “como objeto de inversiones estético-afectivas [...] una especie de pantalla sobre la que los actores sociales (individuales o colectivos) proyectan sus concepciones del mundo” (Giménez, 2007, p. 124).

Atendiendo a ello, en primera medida, es preciso definir aquello a lo que llamamos cultura. Este concepto, uno de los más importantes dentro de las ciencias sociales y humanísticas, en muchas ocasiones por su naturaleza extensible, líquida y compleja sobreviene inasible o inocuo.

Así pues, es importante señalar que la cultura es un fenómeno específicamente humano, un producto de la naturaleza social de los sujetos y de su necesidad de producir y reproducir sentidos que orienten el devenir de la experiencia colectiva. Luego, está relacionada con los modos en que las sociedades configuran sus dinámicas internas de coexistencia. En esa línea, autores como Hall la definen como un conglomerado de “descripciones disponibles con que las sociedades dan sentido y reflexionan acerca de sus experiencias comunes” (2010, p. 236). Se trata, entonces, del conjunto de valores, códigos, significados que condicionan y particularizan los comportamientos de un grupo social.

Geertz (2003), por su parte, la concibe como las redes de significado que otorgan sentido a los comportamientos de los individuos que integran un colectivo. Con estas palabras hace referencia a las tramas de significado que moldean las acciones de los individuos de una sociedad. En tal sentido, dado que las formas en las que se configura la acción humana son

inagotables y diferenciadas, cada sociedad construye una red de significados singular que moviliza sus formas de apropiar la realidad.

Estas acepciones parecieran insinuar que el concepto cultura hace alusión a un proceso activo de producción de significados colectivos. Ciertamente, los grupos sociales necesitan configurar sentidos, relativamente duraderos, que movilicen sus dinámicas grupales. En tal medida, la cultura sobrevendría como un proceso de significación de la experiencia cotidiana que se mantiene en el tiempo como productor de experiencias, sentidos e identidades colectivas.

Llegado este punto, resulta necesario revisar si cuando hablamos de “La Cultura” hacemos referencia a un consenso, a una totalidad vivida. En efecto, si la cultura es un repertorio de significados que movilizan los comportamientos y percepciones de un grupo social ¿cómo se explicaría la coexistencia de diferentes religiones, estilos de vida y formas de otorgar sentido a la realidad dentro de una misma unidad social? ¿dónde quedaría la historia de los conflictos? Y, sobre todo, ¿cómo se explicaría el cambio?

Estas interrogantes exceden la capacidad que brinda la perspectiva de la cultura como consenso para explicar los fenómenos que conflictúan y problematizan a las sociedades. La razón es que, niega la existencia de relaciones de conflicto trazadas entre los grupos sociales que coexisten en una misma unidad social y rehúye las relaciones de tensión, dominación y subordinación que dan lugar a las tramas de las sociedades. En otras palabras, soslaya el hecho de que el poder es un elemento indisociable de la producción de significados.

Bajo esa tesitura, autores como Williams (2000) y Giménez (2005) sostienen que la cultura es un escenario de conflicto entre grupos sociales que disputan el derecho a nombrar la realidad. Esta mirada ubica al poder “como un elemento vertebrador de la imaginación y la acción” (Echeverry, 2017, p. 8).

Efectivamente, siempre coexistirán dentro de una misma unidad social formas diferenciadas de otorgar significado a la realidad, que aguardan la

oportunidad de convertirse en dominantes. Así pues, más que hablar de cultura como sustantivo singular, se puede hablar de procesos culturales constituidos a partir del enfrentamiento entre matrices que ocupan una posición dominante, residual o emergente (William, 2000).

En ese orden, al transpolar esta idea al proceso de conformación de una cultura local tuxtleca, podremos avizorar que históricamente esta ha sobrevenido en medio de tensiones entre múltiples matrices de pensamiento y acción. Incluso durante los tiempos prehispánicos se suscitaron choques y transposiciones entre cuerpos de sentido de diversos grupos indígenas.

En su devenir los procesos culturales tuxtlecos se han conformado en torno a tensiones entre matrices de sentido: indígenas/mestizas/europeas, rurales/urbanas, modernas/tradicionales, globales/locales, movilidad social/rezago social, entre otras. Desde luego, los encuentros de estas no son leídas como relaciones dicotómicas o como islas independientes, más bien, son pensado como sistemas de coexistencias donde unas y otras fueron incorporando valores en los cuales se encontraban mutuamente.

Entonces, como se pudo observar en el apartado anterior, aquello que podríamos llamar cultura local es resultado de dinámicas de migración y cruces de extranjeros, indígenas, campesinos, etcétera, por lo que sus dinámicas de significación han sobrevenido como una superposición de esferas culturales que trazan relaciones de proximidad y conflicto.

Al respecto, Cruz Ocaña retoma el concepto cultura regional para hacer alusión al

proceso cotidiano de disputa en torno a la significación, ubicado en un contexto cruzado por conexiones entre niveles diferenciados de interacción y relaciones de interdependencia con diferentes grados de complejidad y generalidad (2018, p. 53-54).

Para Cruz Ocaña (2018) la consolidación de una cultura regional acaece en medio de diferenciaciones y segmentaciones internas producidas en las interacciones humanas. Desde luego, en este proceso no solo intervienen los desplazamientos que se producen a nivel interno entre sus

cohabitantes, sino, además se trazan vasos comunicantes con eventos y movimientos globales. En otras palabras, se trata de una “cultura internamente diferenciada y segmentada que se produce a través de las interacciones humanas en una economía política regional” (Lomnitz, 1995, p. 39).

En resumidas cuentas, la conformación de las dinámicas culturales tuxtlecas se ha dado en medio de dinámicas no lineales, colmadas de sinuosidades y contradicciones, condición que la convierte en un territorio definido a partir de una hibridación, transposición y choque de matrices de pensamiento, sentimiento y acción diferenciadas. Hoy en día, los procesos sociales se estructuran en torno de tensiones y negociaciones entre formas de vida tradicionales de orden campesino-indígena y formas de vida modernas de naturaleza urbana-mestiza (Cruz Ocaña, 2018; Echeverry, 2017).

Al lado de ello, habría que mencionar los cambios provocados hoy en día en el sistema-mundo por los fenómenos de involucramiento planetario conocidos como globalización. Estos han dado lugar a aquello que algunos autores denominan globalización de la cultura (Sánchez Mugica, 2007), entendida como una actualización e integración de los procesos socioculturales en una escala global.

Entre las principales características de esta nueva estructura global se encuentran la naturalización del consumo de bienes como motor de los sistemas económicos, socio-políticos e identitarios; el aumento de las conexiones tecno informáticas materializado en la intensificación de los flujos de personas, mercancías, información y capitales entre distintos puntos del globo; la hiperaceleración e hiperflexibilización de los itinerarios sociales; la desestructuración de las tradiciones y las instituciones que en otros tiempos aseguraban la cohesión social, entre otras (Appadurai, 2001; Bauman, 2001; Castell, 2011; Giddens, 2000; Lins Ribeiro, 2015; Rivera Pérez, 2010; Sánchez Mugica, 2007; Torres Fragoso, 2015).

El fenómeno de la globalización ha reconfigurado los itinerarios sociales en una escala micro y macro: ha modificado las formas en que las personas se piensan en el mundo, los usos e itinerarios corporales, los procesos de configuración identitaria, etcétera. No obstante, ello no involucra que se trate de un proceso homogéneo de aculturación. Autores como Robertson (1995, citado por Rivera Pérez, 2010), lo conciben como una transposición de circunstancias en las que se apropian valores transnacionales a nivel local y se transnacionalizan valores locales a nivel global. En resumidas cuentas,

la homogenización siempre ha estado de la mano con la heterogenización, del mismo modo que lo local siempre se ha relacionado con lo global. En esos términos, es imposible desculturalizarse para reculturalizarse en otros valores; lo que sí existen son préstamos, mestizajes, apropiaciones o confrontaciones entre matrices culturales. Por esa razón, a la hora de estudiar la cultura de la globalización conviene situar la mirada en los modos en que cada escenario participa o entorpece la construcción de lo global y como lo global se sitúa en cada escenario (Echeverry, 2017, p. 19).

En ese contexto, la apropiación local de las matrices culturales transnacionales ha representado una reconfiguración de los repertorios culturales e identitarios tuxtlecos, estos transitan dinámicas de desestructuración y reestructuración, muchos de ellos han resurgido como versiones esencializadas de sí mismos (tómese en cuenta el resurgir del sentimiento indigenista, la radicalización de los movimientos feministas, el fortalecimiento de comunidades religiosas, la aparición de nuevas formas de xenofobia frente a los procesos migratorios, etcétera).

Según Castell (2011), la expansión de una cultura global ha generado un remezón dentro de las categorías que históricamente han orientado la conformación de las identidades: etnia, raza, sexo-género, clase social, edad, nación, religión, etcétera; estas, en muchos casos, se han convertido en “la principal, y a veces única, fuente de significado en un periodo histórico caracterizado por una amplia desestructuración” (Castells, 2011, pág. 29). Dicho de otro modo, “ante el riesgo que representa el derrumbe o más bien



desbocamiento de las certezas, los sujetos tienen la necesidad de refugiarse en lo más sólido que encuentran, y en muchos casos lo encuentran en las experiencias colectivas pasadas” (Echeverry, 2017, p. 43).

Hoy en día se puede apreciar que los procesos culturales tuxtlecos se estructuran en medio de relaciones de tensión, negociación e hibridación de matrices de pensamiento transnacionales, vinculadas a diversas formas de cosmopolitanismo; modernas, configuradas en torno a la idea de la mexicanidad y tradicionales, propias de los sectores indígenas y campesinos. Todo ello confluye para estructurar a Tuxtla Gutiérrez como un “lugar contradictorio” (Cruz Ocaña, 2018, p. 75), donde lo emergente, lo dominante y lo residual compiten por la potestad de significar la realidad.

### **2.3. Región de la experiencia: el espacio biográfico**

En esta investigación empleo el término región de la experiencia juvenil para representar el complejo de encadenamientos biográficos (Schütz y Luckman, 1973), o, más bien, trayectorias vitales encarnadas, que median la construcción de las subjetividades e identidades de los/las jóvenes tuxtlecos/cas. De tal modo, la violencia escolar no es pensada como un fenómeno aislado, sino más bien, dentro de un *continuum* vital, es decir, se piensa imbricada dentro de una red de espacios vividos por cada corporalidad.

Mi interés con esto es, en palabras de Giroux y McLaren (1998), dar prioridad al lenguaje y la experiencia como espacios de exploración de lo biográfico que permitan comprender este fenómeno que, si bien, acontece dentro de la escuela, está conectado con el conjunto de trayectorias vitales de cada joven. Se trata entonces de ponderar esa capacidad que tienen los sujetos de pensar aquello que los marca y narrarse como resultado de un devenir único e irrepetible para encontrar en ello los puntos de intersección entre lo colectivo y lo individual.

Siguiendo esta línea, considero que la empresa de plantear el término “región de la experiencia” se enmarca en la lucha cotidiana por el lenguaje que se da al interior de la investigación de los fenómenos educativos. El cometido es exponer la necesidad de pensar en la heterogeneidad de historias vividas encarnadas, los micro territorios y las subjetividades que coexisten y trazan relaciones de acercamiento o confrontación en un mismo espacio.

Mientras algunas posturas aducen que los territorios producen corporalidades, yo considero que la relación cuerpo-territorio acaece en dos vías simultáneamente: de arriba hacia abajo y de abajo así arriba. Esta relación de ida y vuelta puede ser analizada en la imagen 6, en ella es posible observar cómo, de arriba hacia abajo, la configuración de las corporalidades es mediada por la acción histórica del poder administrativo sobre el espacio y por el complejo de matrices dominantes de sentido, o procesos culturales locales, que median la conformación de estilos de vida diferenciados en una unidad geográfica. Por su parte, de abajo hacia arriba, sobrevienen las distintas formas en que se configuran las corporalidades, las vidas de los sujetos, y cómo estas oponen formas de resistencia para subvertir las formas verticales del poder.

Imagen 6. Relación cuerpo-territorio



Fuente: elaboración propia.

Se puede observar, en la parte superior del esquema el poder administrativo y la conformación de la cultura son representados en una

relación de interdependencia, con ello trato de señalar, en un sentido foucaultiano, la estrecha relación que existe entre la conformación de la racionalidad colectiva, o de esquemas de pensamiento, sentimiento y acción, con los mecanismos constituidos por el poder para administrar los itinerarios sociales de un territorio.

En efecto, los trabajos de Foucault (1979, 2006) resultan seminales a la hora de entender los modos en que las sociedades modernas configuraron una serie de tecnologías de poder (sistemas de legalidad, mecanismos disciplinarios, dispositivos de seguridad, políticas de ordenamiento del espacio, etcétera) dirigidas a normalizar las corporalidades, crear regímenes de sentido, pensamiento y acción. Según este autor, las formas modernas de administración de la vida no recurren, por lo general, a mecanismos de represión, sino, más bien a formas de normalización de los comportamientos y los modos en que las personas entienden y hablan de las cosas. En esa medida, da cuenta de cómo el poder entra en los dominios del sentido y en la construcción del pensamiento social. Para Foucault el poder se va a ocupar de regular el significado, delimitarlo, de establecer fronteras para demarcar lo normal y lo anormal, lo bueno y lo malo, lo aceptable y lo inaceptable.

En la misma línea, Bourdieu (2000a) indica que el poder administrativo, que es el poder de un sector social, tiene la posibilidad de establecer o nominar lo legítimo. “Así pues, hay un punto de vista oficial, que es el punto de vista de los funcionarios y que se expresa en el discurso oficial” (Bourdieu, 2000a, p. 139). Este discurso oficial, o matriz de sentido legitimada, tiene la posibilidad de asignar lo que es, de prescribir o administrar lo que se debe hacer y de instituir un punto de vista.

En ese orden de ideas, de arriba hacia abajo podemos observar una serie de procesos macroestructurales y macro simbólicos que operan como fuerzas reguladoras y mediadoras de la construcción de la subjetividad y la corporalidad de las personas que coexisten en un territorio. De ahí que en

los anteriores apartados se haya analizado a Tuxtla Gutiérrez como una totalidad administrativa y cultural.

Al lado de ello, en la parte inferior del esquema también encontramos el espacio de la corporalidad como un universal singular, es decir, cómo el resultado de una totalidad apropiada desde un proyecto individual. Con ello se hace referencia a la corporalidad subjetiva, que, si bien no deja de estar mediada por las fuerzas de la gubernamentalidad y el sentido hegemónico, opone una forma particular de asumir la realidad desde una intencionalidad individual.

Si bien de arriba hacia abajo podemos objetivar algunas características administrativas y de organización de los itinerarios simbólicos a partir de las cuales se pueden distinguir parámetros que otorgan cierto grado de homogeneidad interna a cada unidad territorial (macro-territorio), en este caso Tuxtla Gutiérrez, al revisar de abajo hacia arriba encontraremos que estos elementos son vividos, significados y apropiados de innumerables maneras, situación que permite pensar en la conformación de una heterogeneidad de regiones de la experiencia (micro-territorios).

Al tomar en cuenta que las corporalidades no solo son el producto de las fuerzas sociales que constriñen los procesos de corporealización y subjetivación en un territorio, sino también acontecen como espacios de volición, heterogeneidad, existencia individual y lucha, se abre la posibilidad de acercarse a las formas en que la multiplicidad de individuos coexistentes en una porción territorial apropia su realidad y opone estrategias para contender en la lucha cotidiana por el sentido.

Si bien, hacia afuera, cada territorio sobreviene como temporalidad y espacialidad unificada sobre unos derroteros administrativos y estético afectivos, hacia adentro es significado por los actores sociales a partir de sus vivencias, identificaciones, usos, sentidos y prácticas, dando lugar a sentimientos de pertenencia, repertorios simbólicos, lealtades y posiciones singulares, que marcan las pautas en los procesos de interacción.

El territorio es el lugar donde los actores despliegan su capacidad reflexividad y creativa para dar lugar a tesisuras colectivas que se pueden rastrear como producciones regionales (en términos administrativos y socioculturales), no obstante, ello no involucra que, en sus capas más profundas, aquellas donde se delinea la cotidianidad, se estructure de formas homogéneas.

En ese sentido, se trata de entender que cada región de la experiencia es una historia de vida encarnada, es el producto de un conjunto de encadenamientos biográficos que al ser indagados acaecen como narraciones de un conjunto de espacio-tiempos apropiados a través del foco individual de cada corporalidad. Bajo esa tesisura, la mirada del territorio como un espacio vasto, homogéneo y estático es desbordada por un complejo de espacio-tiempos múltiples que coexisten en relaciones de cohesión o disputa. En palabras de Haesbaert (2013), da pie para pensar el territorio como una multiterritorialidad en constante cambio y movimiento.

El territorio no sólo se diferencia geográficamente sino también por la densidad y variabilidad de las interacciones y experiencias sociales que se dan en su interior (Ayora Díaz, 1995). Así pues, la región de la experiencia es el producto de un *continuum* biográfico acaecido al interior de entramados culturales e institucionales diferenciados, allí los sujetos se viven como parte de una totalidad colectiva y como singularidad social.

Yo creo que sí, pero no lo veo así, hay violencia claro que la hay, pero es tan común que uno lo deja pasar. Por ejemplo, un zape un insulto un apodo es tan común que, vaya, lo ves como si dijeran tu nombre solamente o como si el golpe fuera una caricia. Cuando sucede generalmente lo ignoro o simplemente lo acepto, hago lo mismo, pero no con todos. Y es curioso, a los que son más cercanos a mí soy de los que hago eso y con los que no pues prefiero hablarles por su nombre.

En la primaria me pegaban, se burlaban y me hacían a un lado. En la primaria siempre fui el más chaparro, así que generalmente era el más chaparro al que le hacían *bullying*; no era muy listo tampoco, así que también se lleva de eso para molestarme; no me dejaban hacer mucho deporte, aunque era bueno corriendo, porque decían que no iba a aguantar. Aunque yo me quejaba, no me hacían caso; en la dirección me decían que eso iba a pasar. También recibí abuso de algunos profesores,

un profesor me pegaba. Ya avanzando casi a sexto decidí yo bajar la cabeza y estar más calladito y solo me juntaba con chicos que eran más parecidos a mí, para evitar pues también no tener problemas con los que me caían mal.

Ya en la secundaria todo cambió, por lo mismo, como me hacían *bullying* ya no quería que lo hicieran en secundaria; así que empecé a esforzar mi cuerpo, a hacer ejercicio, y al mismo tiempo mi carácter cambió, y me volví más agresivo. En la secundaria si fui muy agresivo y muy prepotente, no solo con mis compañeros, sino con mis profesores, ellos me decían algo y yo rápido les llevaba la contra y, si no, simplemente salía súper enojado. Quería un cambio. Yo en primaria y secundaria tenía mucho miedo, pero no era cobarde, me quería yo defender y generalmente cuando me defendía como eran más grandes creían que me podían pegar, por lo mismo de que creían eso, pues, yo también me les iba encima y nos golpeábamos; salía perdiendo al final, pero siempre me defendía, eso como que llegó un nivel para que me dejaran como tranquilo. En la secundaria pasó igual y en la secundaria me volví cercano a unos amigos, así que cuando a ellos les hacían algo yo iba a defenderlos, pero rápido me iba a los golpes.

De hecho, a como era en primaria y secundaria yo cambié bastante, pero sí fue necesario el cambio, fue bueno, algunos cambios fueron malos: hay cambios buenos y malos, los malos son creer que, si tenía fuerza iba a solucionar todo, que, si demostraba fuerza con todo y ante todos me iban a dejar en paz, y al contrario me trajo más problemas.

En mi casa siempre fue de “Si te quejas pues arréglalo, si te pegan pues pégalas, si te sientes débil, haz algo que te haga sentir fuerte”. En mi casa siempre han sido de las personas que necesitas ser fuerte de a ley. Física, mental y espiritual tienes que ser fuerte. Así que ellos no me decían nada; y como yo les contaba algo y ellos como que solo me escuchaban y no decían algo que me ayudara a resolver el problema, pues al poco tiempo ya no les contaba yo.

Una vez, fue casi en la última pelea que tuve en secundaria, mi amigo, uno muy calmado, porque ya me estaba juntando con puros calmados en la secundaria, ya empecé a cambiar en tercero, y le pegaron y fui y lo defendí, pero como yo me juntaba con él y era calmado y me estaba influenciando por él, me golpearon, pero nunca metí mano y se resolvió el problema y nunca tuve que usar la violencia; eso me dio una gran calma en lo que pensaba. Yo creía que todo lo podía solucionar con mi propia voluntad, si era necesario golpes, a golpes, pero era la primera vez que realmente tomaba en serio no golpear a alguien, sino hablar, aunque me estuvieran golpeando o agrediendo. Y no puedo decir que me agradara tanto, pero..., no me agradó la idea, pero me agradó la sensación que daba..., la sensación de paz, de ya no tener más problemas. Me agradó bastante seguir este ejemplo, hasta el día de hoy,

y desde que salí de la secundaria, hasta hoy que ya estoy terminando la prepa, no he tenido ningún problema.

El ejercicio empezó desde la primaria, creo que casi, casi desde los seis años, y era más porque a mi papá le gustaba el ejercicio, pero por gusto, correr y hacer esas cosas. En secundaria, a los trece años, fue cuando ya empecé a hacer ejercicio para ganar fuerza, y eso fue por lo mismo, por querer demostrar que era fuerte, y porque en mi casa tenías que ser fuerte. Yo trabajo cada vez que puedo, e igual mis hermanos y mis papás, de chalán<sup>4</sup>, de albañil; como crecí también con mis papás que fueron así, no tienen alguna profesión, pues no tenía alguna idea de conseguir otro trabajo. Nunca se me pasó por la cabeza conseguir otro trabajo de cajero o cerillito, el único trabajo al que mi papá me quería llevar era de chalán, o trabajar la tierra, o ayudarle a un herrero, o carpintero, así que nunca conocí otro tipo de empleo.

En mi casa ellos lo ven más como una palabra de motivación, para que no te puedas afectar en la vida a futuro. Lo hacen ver como si fuera tan necesario, no solo te quieren hacer fuerte física, mental y espiritualmente, sino que no te dan ni el permiso de estar triste en su casa; hasta para eso debes de ser fuerte. Y es hostigante, es muy cansado, tanto así que no tenemos mucha comunicación entre mis padres y hermanos; mis hermanos nos llevamos bien, pero entre mis padres no tenemos mucha comunicación. Igual los dos nos enseñaron eso, aunque nos quieren mucho, y entendemos su amor, no saben expresarlo con tantos detalles. Incluso en mis cumpleaños no lo celebran tanto y siento que faltó más atención ahí, vaya, no supieron impulsarme cuando era niño a mi creatividad y ahorita estoy muy estancado en el estudio. Voy muy bien, pero me cuesta mucho aprender.

Un día, de la nada, mi papá me habló para darle un consejo a mi hermano, y era la primera vez que mi papá me tomaba en cuenta para dar un consejo, y no di ninguno, sino solo lo ignoré, porque realmente no tenía un consejo bueno. Así que empecé a estudiar para ver qué consejo podía dar, y a raíz de ese estudio me fui más por la filosofía, y no sé supongo que empecé a estudiar más a Dios, ahorita soy más creyente de Dios y eso me ayudó mucho.

En la prepa peleas no ha habido, pero si unas cuantas agarraditas, tiraditas, no son golpes, pero es agarrar a tu amigo y tirarlo al piso y, si cae, pues tú ganas, son juegos, pero son algo rudos, o sino luego insultos o esconder alguna mochila, luego se arman problemas, pero creo que ya están acostumbrados también. En primero sí, cuando yo iba en primero si había mucho acoso a un compañero, lo insultaban, le aventaban cosas de la nada, venía y lo zapeaban y ya fue que yo le dije que se tenía que defender o tenía que quejarse y yo recuerdo que, casi, casi, llego a

---

<sup>4</sup> Término coloquial utilizado para referirse a algún ayudante.

pelear por él. Pero fuera de eso no se ha vuelto a repetir (Carlos, ESE2P8-19-11-19).

El anterior relato, pertenece a un estudiante de la preparatoria ocho del estado, si bien será retomado en capítulos posteriores, en este momento me permite ilustrar los modos en que las encarnaciones de la violencia escolar cobran sentido al revisarlas en el marco de las trayectorias biográficas de los sujetos. Ciertamente, las regiones de la experiencia se imbrican en el cuerpo de la persona; así pues, el conjunto de lugares transitados por el sujeto joven (familia, comunidad, amistades, trabajo, etc.), las relaciones construidas allí y el conjunto de condicionamientos y disposiciones sociales apropiados se constituyen en vectores de la acción, el sentido y el sentimiento individual.

En este fragmento, particularmente, es posible hallar los vasos comunicantes que existen entre los comportamientos de un joven violento y su historia de vida. Se pueden identificar y analizar las formas en que un sujeto apropia y significa sus experiencias de violencia escolar, la falta de atención y austeridad paterna, el sentimiento de miedo e indefensión vivenciado por la víctima de maltrato escolar, así como los modos en que dispone de su cuerpo como un recurso defensivo para tomar posición dentro del espacio escolar a partir del uso de la violencia y de comportamientos agresivos. Se trata de un sujeto joven que se emplaza a sí mismo dentro de la escuela a partir de prácticas corporales dirigidas a fortalecer el cuerpo y demostrar destreza en batalla.

El testimonio acentúa el lugar del cuerpo como destinatario de vejaciones, maltratos, restricciones y negaciones acaecidos dentro de la escuela y el hogar; da pie para reflexionar en torno al conjunto de disposiciones sociales que median la conformación de los cuerpos, en este caso ligadas al género y al uso de la violencia como recurso defensivo; pero, también, subraya la facultad que tiene cada corporalidad de participar en su realización y emplazar su capacidad de autogestión para generar otro tipo de relaciones.



Así pues, a lo largo de este documento el lector encontrará una variabilidad de regiones de la experiencia atravesadas por sucesos de violencia que representaron rompimientos, dislocaciones, cambios y resignificaciones de las estructuras del sentir de cada sujeto. Indudablemente, es en la sucesión de experiencias vividas dentro de nichos socio afectivos donde se produce la socialización, enculturación, subjetivación, construcción identitaria y corporealización del individuo. Cada sujeto es producto de una concatenación de tesituras y disposiciones colectivas imbricadas en la corporalidad, la memoria y la narrativa individual.

En este sentido, solo es viable rastrear la región de la experiencia mediante acercamientos biográfico narrativos, ya que estas brindan la posibilidad de acercarse al conjunto de nichos sociales donde los/las jóvenes experimentan, sienten, imaginan, interactúan, encuentran y construyen su devenir. “La experiencia estudiantil construye actos, otorgando sentido; en tanto que actor, el estudiante está inserto en una trama de significados, por lo tanto, (...) [Así pues,] resulta urgente rescatar el mundo de la experiencia vivida de los alumnos” (Velázquez Reyes, 2005, p. 740).

Atendiendo a ello, para el estudio se consideraron algunas observables para rastrear las regiones de la experiencia involucradas en el fenómeno de la violencia escolar: los actores, las prácticas y significados, los espacios y tiempos y las conexiones entre los espacios de socialización por los que transitan los/las jóvenes y la experiencia de la violencia escolar. En primer lugar, se contempló revisar ¿quiénes son los actores?, ¿qué formas de violencia escolar ponen en escena?, ¿qué piensan sobre dichas prácticas? ¿cómo la apropian y qué estrategias ponen en juego? En segundo lugar, se rastrearon los espacios y los tiempos en los que acontece la violencia al interior de las escuelas. Y finalmente, se revisaron las conexiones entre la experiencia de la violencia escolar y otros espacios vividos por los que transitan los/las jóvenes.

## 2.4. Conclusiones

El propósito de este capítulo fue delinear el concepto de región de la experiencia como un aparato analítico dispuesto para rastrear los modos en que las experiencias de violencia vividas por los/as estudiantes jóvenes se subsumen dentro de continuos vitales y existenciales. Se trata, principalmente, de un recurso heurístico empleado para indagar en el espacio biográfico de los sujetos en busca de las relaciones existentes entre la vivencia de nichos socioafectivos, la variabilidad de las vivencias y las actitudes, sentidos, percepciones y prácticas puestas en escena al interior de la escuela.

Así pues, se tomó como punto de partida el marco de entendimiento ofrecido por los estudios regionales para analizar los modos en que se produce, conflictúa y problematizan la violencia escolar encarnada. En tal sentido, por medio de la mirada multiescalar e interdisciplinar brindada por este campo de estudios, se emplazó una lectura dispuesta a atender tanto a las intersecciones suscitadas entre lo micro social y lo macro social, como a la variabilidad de dimensiones territoriales, pedagógicas, sociológicas y antropológicas que atraviesan al objeto de estudio.

Desde esta postura, la región no fue pensada como una extensión de territorio homogénea o como un espacio físico y medible, sino, más bien, como un escenario heterogéneo, multiescalar, contradictorio, conflictivo y en permanente transformación. Más allá de las posturas tradicionales, se entendió la región como una figura estratégica del investigador dispuesta para situar la mirada y delimitar territorialmente una problemática social.

Consecuentemente, se pensaron las encarnaciones de la violencia como parte de las regiones de la experiencia de los sujetos, es decir, sus biografías; estas últimas, a su vez, fueron analizadas como producto de la mediación de un territorio administrado y simbolizado localmente (Tuxtla Gutiérrez). Esta operación brindó la posibilidad de analizar los vasos comunicantes

existentes entre los procesos culturales locales y las formas en que se produce, significa y apropia individualmente la violencia escolar.



## CAPÍTULO 3

### **CAPÍTULO 3. LO BIOGRÁFICO COMO LUGAR DE EXPLORACIÓN**

Para el desarrollo de esta investigación partí del supuesto de que los/las jóvenes interpretan, incorporan y subjetivan las figuraciones socioculturales locales relacionadas con la violencia y las ponen en escena en sus espacios de socialización, en este caso la escuela. De tal modo, la violencia escolar no fue pensada como un fenómeno aislado, sino, más bien, como el resultado de un proceso dialéctico entre las estructuras familiares, institucionales, socioculturales, la experiencia vivida y la capacidad de actuación de los/las jóvenes. Este supuesto me sirvió de base para plantear una estrategia metodológica que permitiera acercarme a la experiencia vivida de los/las jóvenes, en procura de comprender los modos en que han encarnado experiencias de violencia escolar.

Consecuentemente, fue necesario realizar una serie de reflexiones que me permitieran confeccionar una arquitectónica de la investigación donde se asentaran los diversos quehaceres y operaciones desarrolladas en el proceso de recolección, análisis y sistematización de los datos (Pons y Hernández, 2012). Dicha arquitectónica debía ser adaptable a la naturaleza del objeto de estudio, proveer de los recursos necesarios para interactuar con él y comprenderlo, además de emplazar un entrecruzamiento entre las dimensiones de la investigación de tal forma que se vincularan en un *continuum* permanente (Pons y Hernández, 2012).

Siguiendo este tenor, este capítulo está elaborado con el propósito de puntualizar la forma en que fui dando respuesta a las interrogantes que iban surgiendo en el transcurso de este proceso investigativo, así como de los itinerarios epistemológicos, teóricos y metodológicos que elegí para escudriñar mi objeto de estudio. Para tal efecto, ha sido dividido en cuatro apartados. El primero se ocupa de sustentar la fenomenología hermenéutica como enfoque epistemológico; entre otras cosas, se describe la actitud ontológica, epistemológica y metódica emprendida desde el principio, y cómo esta justificó la elección de dicha postura.

El siguiente apartado, ofrece una serie de reflexiones de orden epistemológico y teórico relacionadas con las teorías del cuerpo y las formas en que estas brindan un horizonte comprensivo favorable para el estudio de la violencia escolar. Así pues, entre otras cosas se comentan aspectos como la naturaleza corporal de los seres humanos; las formas en que se construyen social y corporalmente los sentidos; los vínculos existentes entre cuerpo y subjetividad; y los entrecruzamientos entre cuerpos, poder y espacios sociales.

Subsecuentemente, en el apartado tres, se traza una serie de meditaciones vinculadas a la elección de la perspectiva biográfica narrativa como itinerario metodológico. Entre otras cosas, doy cuenta de los porqués de esta decisión, los usos que se le dieron al método y las ventajas aportadas por este. Asimismo, detallo la elección de la técnica de los relatos de vida, así como los usos y consideraciones instrumentales contempladas. Por último, describo los modos en que se llevó a cabo el proceso de registro, transcripción, análisis y organización de la información recolectada.

Finalmente, en tanto el estudio se identifica como una investigación sobre el cuerpo y desde el cuerpo, comparto algunas cavilaciones, experiencias y problematizaciones que fui viviendo en el desarrollo de este. Entre otras cosas, comento los vínculos que encuentro entre el objeto de estudio y mi propia vida, mis consideraciones en torno a la investigación

sobre procesos humanos y los obstáculos que fui teniendo durante el desarrollo de este estudio.

### **3.1. La fenomenología como enfoque epistemológico**

En primera instancia me gustaría señalar, siguiendo la postura de Aranguren Romero (2010), que emprender un estudio en torno a temas que despiertan todo tipo de preocupaciones y sensibilidades, como, en este caso la violencia escolar, envuelve una necesaria reflexión ética sobre el quehacer del investigador. Precisa examinar tanto la forma en que se realiza investigación (método, tipo de entrevista, manejo de las fuentes testimoniales o la confidencialidad de cierta información, formas de clasificar la información, etcétera) como “las consecuencias de esta producción de conocimiento sobre los contextos a los que hace referencia y sobre los sujetos a los que alude” (Aranguren Romero, 2010, p. 3).

En referencia a las derivaciones esperadas con esta investigación, considero oportuno precisar que se intentó generar un acercamiento lo más isomórfico posible a la realidad que viven los/las estudiantes de las instituciones educativas a lo largo de su trayectoria en la educación básica, secundaria y media superior. Ciertamente, mediante la elección del objeto de estudio, el enfoque epistemológico, el método y las técnicas seleccionadas se logró recopilar un cúmulo de experiencias de violencia escolar vividas por los/las colaboradores no solo en las preparatorias, sino a lo largo de toda su vida escolar; ello permitió escudriñar en las formas en que se construye este fenómeno a nivel local en los diferentes ámbitos de formación, y cómo estas experiencias median los procesos de socialización y corporealización de los educandos.

En esa medida, por un lado, se procuró recopilar la cantidad suficiente de relatos de vida como para alcanzar un acercamiento regional al fenómeno indagado. A diferencia de otros estudios que procuraron obtener una muestra amplia de este fenómeno en la ciudad (Carrillo González, et al.,

2017; INEGI, 2015a; INEE, 2016; INSP, 2010), cuyas conclusiones arrojaron datos numéricos de la frecuencia, nivel escolar y cantidad de casos, esta investigación ofrece una lectura abiertamente cualitativa, desde el relato vivido por el sujeto.

Sin menospreciar los estudios cuantitativos que se han hecho en la ciudad, una de las principales contribuciones de este acercamiento es que aporta datos sobre las formas en que la violencia escolar es vivenciada y asumida por los/las educandos, ello permite acercarse al conjunto de factores que movilizan y problematizan las existencias de los/las jóvenes al interior de las instituciones educativas. En otras palabras, facilitó realizar una lectura de los aspectos sociales involucrados en las formas en que cada sujeto apropia la experiencia de la violencia escolar, al igual que los aspectos subjetivos, de significado y representación que matizan este fenómeno.

Con todo ello, se procura aportar, en primera medida, una base empírica sólida que sirva como marco de referencia tanto para la elaboración de futuros estudios cualitativos como para la elaboración de estrategias de contingencia destinadas a canalizar el fenómeno de la violencia sobre derroteros más apropiados. La cuestión es que, a pesar de los esfuerzos que se han impulsado desde distintas plataformas institucionales y sociales, el fenómeno de la violencia dentro de las escuelas no parece disminuir, por el contrario, aumenta, así pues se precisa de nuevas estrategias, nuevos lenguajes y marcos comprensivos que posibiliten la creación de formas alternativas de intervención pedagógica.

En segunda medida, se espera involucrar a la teoría del cuerpo en el estudio de la violencia escolar. En efecto, la relación cuerpo-violencia ha resultado de gran validez para producir acercamientos profundos a otras formas de violencia como la violencia de género, la discriminación racial, étnica, o por particularidades estéticas. Así pues, estudiar este fenómeno desde la corporalidad acaece como un elemento innovador y de alto valor heurístico en tanto sitúa el foco de interés en la experiencia vivida y en los modos en que los entramados simbólicos e institucionales que se configuran



en torno a la corporalidad de las personas son, en la mayoría de los casos, el factor detonante de la violencia.

Ciertamente, existe una suerte de silencio o silenciamiento social, una especie de acuerdo colectivo para no hablar de los temas estructurales y culturales que median los brotes de violencia escolar, esta situación es reforzada en muchos casos por la creencia de que la violencia al interior de las escuelas obedece más a la efervescencia de la edad y a cuestiones que se dan “normalmente” entre estudiantes. Así pues, se soslaya la base cultural y simbólica que legitima las violencias en las instituciones educativas.

En tal medida, recuperar el lugar de la corporalidad brinda la posibilidad de pensar en los modos en que se significan e institucionalizan corporalidades imaginadas, corporalidades hegemónicas y mandatos corporales que se manifiestan en distintas formas de exclusión, violencia y segregación. Asimismo, brinda la posibilidad de abrir espacios de discusión y reflexión que viabilicen la consolidación y aceptación de contra corporalidades o corporalidades múltiples.

En ese orden de ideas, la primera pregunta que me surgió al momento de emprender esta investigación fue: ¿qué enfoque epistemológico elegir? Era consciente de que mi elección acarrearaba consigo una posición con respecto a lo que investigaba (Pons y Hernández, 2012); representaba asumir una actitud ontológica, en torno a la naturaleza de lo cognoscible, o, más bien, a la naturaleza del ser y de la realidad; epistemológica, en torno a mi relación como sujeto-cuerpo con intención de conocer, mis posibilidades de acceder al conocimiento y a lo conocible; y metodológica, en torno a los modos en que podía generar conocimiento de la realidad (Guba y Lincoln, 2002, 2012; Sandín Esteban, 2006). En síntesis, entendía que la elección que tomara involucraba dar respuesta a las preguntas filosóficas inaugurales de todo proceso de investigación.

Así pues, dado que mi intención en todo momento fue generar conocimiento de experiencias vividas, relaciones, significados, intenciones y

acciones puestas en escena en procesos de interacción humana, mi posicionamiento y recursos se orillaron sobre una actitud comprensiva. Es decir, necesitaba de un enfoque que se ajustara a estas demandas.

Esta disposición de entender la realidad a partir de los modos en que es aprehendida desde el mundo interno de los individuos prontamente me conectó con los postulados de Dhilthey (1949). Ciertamente, su obra resulta seminal en tanto se emplaza como base epistemológica, ontológica y metodológica de las ciencias que tienen por objeto el estudio y comprensión de las dinámicas históricas y sociales del ser humano, o ciencias del espíritu, como él mismo las denomina.

De acuerdo con su postura, la naturaleza misma de los problemas humanos —su historicidad, complejidad, inaprehensibilidad y el hecho de estar mediados por estados anímicos, horizontes imaginativos, pasiones, tramas colectivas, etc.— impulsa la necesidad de trazar una escisión ontológica, epistemológica y metódica con las ciencias que estudian los fenómenos de la naturaleza.

Como lo que se nos da lo es por medio de esta experiencia interna, y lo que tiene valor para nosotros o lo que es un fin se nos presenta como tal en la vivencia de nuestro sentimiento y de nuestra voluntad, resulta que en esta ciencia se hallan los principios de nuestro conocimiento que determinan hasta qué grado la naturaleza puede existir para nosotros, los principios de nuestra acción que explican la existencia de fines, medios, valores en que se funda todo trato práctico con la naturaleza (Dhilthey, 1949, p. 17).

Sobre el entendido de que el mundo espiritual integra tanto al complejo de desplazamientos internos mediante los cuales aprehendemos el mundo, como al cúmulo de interacciones y entramados intersubjetivos constituidos para dar sentido a la realidad cotidiana, el autor argumenta que el estudio de los procesos humanos es incomparable con cualquier experiencia sensible acerca de la naturaleza. En otras palabras, en tanto las relaciones trazadas con otros sujetos y con nosotros/as mismos/as devienen inconmensurables con los fenómenos de la naturaleza, las primeras precisan de un acercamiento ajustado a su especificidad.

Sobre el suelo de lo físico aparece la vida espiritual: está ordenado dentro de la evolución, como su más alto nivel sobre la tierra. Las condiciones en las que aparece la desarrolla la ciencia de la naturaleza, descubriendo en los fenómenos físicos un orden que obedece a leyes. Entre los cuerpos dados fenoménicamente se halla el humano, y con él está dada, de un modo que no admite ulterior explicación, la vivencia. Mas con la vivencia salimos del mundo de los fenómenos físicos y entramos en el reino de la realidad efectiva espiritual. Este reino es el objeto de las ciencias del espíritu, y la reflexión sobre éstas y su valor gnoseológico es totalmente independiente del estudio de sus condiciones físicas (Dilthey, 2000, p. 121).

Como se puede observar, para Dilthey, la vivencia ocupa un lugar fundamental dentro de las ciencias del espíritu, la razón es que, a partir de ella se constituye el sujeto y brota el mundo espiritual, el espacio de los sentidos y el significado. Entonces, dado que las categorías del mundo histórico brotan de la realidad vivida, las ciencias del espíritu sobrevienen dispuestas para escudriñar el contenido de las vivencias de los sujetos. Ciertamente,

la vivencia se da fenoménicamente en un cuerpo, y está enraizada por ello en el mundo físico, pero marca también el límite donde comienza el reino de lo espiritual, el mundo propiamente humano. No sólo porque en la vivencia se den ya, por primera vez, y de modo estructurado, el sentimiento, el dolor, la percepción, o las representaciones mentales; sino, sobre todo, porque en la vivencia «se enlazan los juicios sobre lo vivido, con lo cual esto último es objetivado». Es decir, el hecho mismo de la vivencia, en cuanto represamiento del tiempo, permitía una primera objetivación de la vida humana, dándole una cierta consistencia que permite retornar sobre ella. Pero además, la estructura de ese bucle del flujo temporal enlaza juicios sobre lo vivido —sobre lo que ha sido ya vivencia—. Juicios que son lenguaje y expresión sobre la que se puede ejercer la comprensión. Más adelante, como escritura, esos juicios permitirán la fijación de las vivencias en el tejido del espíritu objetivo. Cada vivencia, de hecho, es un punto estructuralmente conectado con ese tejido (Dilthey, 2000, pp. 126-127).

Sobre la base de lo anterior, se entiende que existimos solo a partir de nuestras vivencias, estas nos constituyen, nos otorgan lenguaje, tesituras y sentidos; acaecen como aquello que nos atraviesa, nos dislocan; al suceder se convierten en presencias permanentes, en tanto no se pueden desvivir, son un represamiento del pasado experimentado sobre el cual se puede

retornar, es decir, son incorporadas en la memoria, en nuestras narrativas personales, se convierten en parte de nuestras cadenas biográficas.

La vivencia se emplaza como “unidad en la presencia, representada dentro del flujo del tiempo (...) El incesante transcurrir del tiempo hace que el presente —lo que es— se precipite enseguida hacia lo que ya no es, a lo que fue” (Dilthey, 2000, p. 125). Así pues, aunque existimos en un permanente presente, el ser del pasado se manifiesta permanente en el ahora como fuerza que modula el momento actual y nuestra proyección hacia el futuro.

Al lado de ello, la vivencia, un fenómeno ontológicamente corporal y subjetivo, se emplaza como vínculo entre un yo-encarnado y el mundo. Por medio de lo vivido accedemos al lenguaje y a las disposiciones colectivas, la apropiación de esto nos conduce al sentido. La vivencia nos habita, pero al mismo tiempo es habitada en tanto acaece revestida de significados.

En ese orden de ideas, dado que la experiencia de la realidad sobreviene en los linderos de los símbolos, las paradojas, las antinomias y lo irrepresentable, la capacidad de comprender(nos) acaece fundamental para la constitución del mundo espiritual. Nos comportamos ante nuestras vivencias, como ante las ajenas a partir de la comprensión de categorías propias y extrañas. Todas las manifestaciones de la vida, ya sea la ciencia, las acciones, la expresión de la vivencia, etc., sobrevienen como exteriorización de algo espiritual, inaprehensible, y como tal son susceptibles de ser conocidas solo por medio de la comprensión y la interpretación.

En efecto, la capacidad de comprender nos vincula permanentemente a los otros y a nosotros mismos, se fundamente en el hecho de estar configurados dentro de un mundo de sentidos que nos antecede. Desde nuestros primeros años de vida nos vinculamos a un espíritu objetivo<sup>5</sup>,

---

<sup>5</sup> Término empleado por el autor para referirse a la cultura, los estilos de vida y la historia colectiva.

sobre su base aprendemos a conocer nuestro ser interior, a nuestros semejantes y lo que estos esperan de nosotros.

Todo aquello en lo que el espíritu se ha objetivado contiene en sí algo común al yo y al tú (...) esta acomodación de las manifestaciones individuales de la vida dentro de algo común resulta facilitada por el hecho de que el espíritu objetivo contiene en sí un orden articulado (Dilthey, 2000, p. 167).

El orden establecido por la cultura, los estilos de vida colectivos o las matrices de sentido configuradas por un grupo social en un espacio-tiempo específico hace posible que las palabras, los gestos, las actitudes, los ademanes, los movimientos, los sonidos, los silencios, los tonos de la voz, y la vivencia misma sean comprendidos como tal. “Este suelo común donde todas las manifestaciones de la vida se insertan viene a expresar una comunidad originaria en la cual surgen los individuos mismos con sus diferencias” (Dilthey, 2000, p. 167).

De acuerdo con estos postulados, la comprensión de las vivencias, de los sentimientos, las pasiones, las acciones, los sentidos, puede llevarse a cabo “solo en virtud de su entretreído con los estratos supraindividuales del espíritu objetivo” (Dilthey, 2000, p. 173). Entonces, lo que se comprende es “la trama conjunta del espíritu objetivo y la fuerza del individuo” (Dilthey, 2000, p. 184). La primera sobreviene como el producto de un pasado colectivo incorporado en forma de matriz de sentido que le permite al sujeto articularse a un mundo cambiante, anterior a su existencia. La segunda se emplaza como la capacidad proyectiva del ser, su facultad de nombrarse y tomar posición dentro del mundo social. Bajo esa tesitura,

la forma superior del comprender [la del investigador] consiste en alcanzar una conexión vital en la expresión que no se hace accesible de modo inmediato al comprender elemental; pero ello solo es posible cuando la conexión vuelve a ser efectivamente vivida, cuando la vivencia que se articula en la conexión buscada es repetida de nuevo. No se puede experimentar la vivencia desde fuera, como un observador ajeno y neutral —sería esto lo que hace el científico natural—, sino sumergiéndose de nuevo en la vivencia ajena, hasta que se articula retrospectivamente el contexto dinámico específico en el que se originó la expresión de la vivencia en cuestión. Para ello, es preciso que el sujeto

que comprende se transponga a sí mismo, con todo su bagaje de experiencias propias, en el individuo o la obra que trata de comprender. (Dilthey, 2000, p. 192).

Estas premisas me condujeron a la fenomenología hermenéutica. Este enfoque se caracteriza fundamentalmente por ubicar el foco de análisis en la experiencia vivida de las personas. De acuerdo con Álvarez-Gayou (2003), está sustentado en cuatro elementos principales: el tiempo vivido, el espacio vivido, el cuerpo vivido y la relación humana vivida. En ese sentido, “considera que los seres humanos están vinculados con su mundo y pone el énfasis en su experiencia vivida, la cual aparece en el contexto de las relaciones con objetos, personas, sucesos y situaciones” (Alvarez-Gayou, 2003, p. 86).

Ciertamente, posicionarme en los derroteros del enfoque fenomenológico hermenéutico implicaba tomar una distancia cautelosa de las posturas (pos) positivistas. A decir verdad, no consideraba —ni considero— que la realidad social sea un fin en sí misma, pueda ser aprehensible en alguna medida, esté impulsada por leyes inmutables o esté separada de la conciencia (Guba y Lincoln, 2002, 2012; Sandín Esteban, 2006). Mucho menos buscaba explicar o predecir cómo funciona la violencia escolar, y mucho menos clasificarla. Trataba de acercarme y comprender los modos en que es experienciada por los/las jóvenes en sus formas cotidianas locales y específicas. Por lo tanto, frente al realismo ontológico que plantean las miradas positivistas, opuse el entendimiento de que los objetos de la realidad social son aprehendidos por la conciencia humana en unas condiciones espacio temporales específicas, luego para entenderlos es necesario indagar las formas en que las cosas aparecen ante la conciencia por medio de la experiencia vivida.

De acuerdo con Husserl (1982), la fenomenología acaece como un método propicio para alcanzar el fundamento último de las cosas, es decir, una vía para ir a las cosas mismas. Atendiendo a ello, plantea que la única

forma de acceder a las cosas mismas es dirigir la mirada sobre la conciencia y escudriñar cómo los objetos aparecen ante ella.

Según este autor la realidad no es independiente de la conciencia, por el contrario, nos es dada por mediación de la conciencia. Esta última es la fuente de todo conocimiento y sentido. No se trata de un estado psicológico de lucidez, sino de la condición de posibilidad fundamental de la constitución del objeto. En otras palabras, no existe un objeto sin que un sujeto, dotado de conciencia, le otorgue sentido. Así pues, la fenomenología se encarga de captar los objetos tal y como son aprehendidos por la conciencia.

Heidegger (s/f) por su lado sostiene que la característica principal que tenemos los seres humanos es nuestra capacidad para preguntarnos por nosotros mismos e intentar comprender nuestra naturaleza. Sólo el *ser* llega a preguntarse qué es el *ser*, por ende, se trata de un *ser* que sabe que está y que por el hecho de estar *Es*. Así pues, el *ser* se distancia del mundo de las cosas, va más allá de lo natural-científico —como veíamos con Dilthey, no es algo cósmico, sino, más bien, existe y se pregunta por su existencia.

Atendiendo a ello, Heidegger plantea el término *ser* como sinónimo de *Dasein* (*estar ahí*), esto con el fin de entender que el *ser* es un permanente *estar ahí*, un estar en el mundo, un saberse preguntándose por el estar en el mundo. El *Dasein* no es un algo en el mundo, sino un *estar en el mundo*, es el ente que se inquieta por comprender su estadía en el mundo, su ser.

En cuanto a la noción de fenómeno, Heidegger, señala que

La expresión griega φαίνόμενον, a la que remonta el término “fenómeno”, deriva del verbo φαίεσθαι, que significa mostrarse; φαίνόμενον quiere decir, por consiguiente: lo que se muestra, lo automostrante, lo patente; φαίεσθαι es, por su parte, la forma media de φαίω: sacar a la luz del día, poner en la claridad. Φαίω pertenece a la raíz φα-, lo mismo que la luz, la claridad, es decir, aquello en que algo puede hacerse patente, visible en sí mismoxlii. Como significación de la expresión “fenómeno” debe *retenerse*, pues, la siguiente: *lo-que-se-muestra-en-sí-mismo*, lo patente. Los φαίόμενα, “fenómenos”, son entonces la totalidad de lo que yace a la luz del día o que puede ser sacado a luz, lo que alguna vez los griegos identificaron, pura y simplemente, con τὰ ὄντα (los entes) (Heidegger, s/f, p. 38).

Al lado de ello, el término fenómeno puede tener una segunda acepción: como apariencia de algo, no obstante, el autor se enfoca en su noción positiva, aquello que se muestra, pero que no se muestra en sí mismo, es decir, se trata de aquello que puede hacerse visible, pero que al mostrarse no necesariamente aparece como aquello que es (Heidegger, s/f). Para realizar una diferenciación entre el fenómeno apariencia y el fenómeno en sí el autor señala que la fenomenología es aquella que puede “hacer ver desde sí mismo aquello que se muestra, y hacerlo ver tal como se muestra desde sí mismo” (Heidegger, s/f, p. 44). Se trata entonces de una serie de operaciones que realiza el pensamiento para llegar a las cosas mismas tal cual como se muestran ante la conciencia. Bajo esa tesitura,

fenomenología es el modo de acceso y de determinación evidenciante de lo que debe constituir el tema de la ontología. *La ontología sólo es posible como fenomenología*. El concepto fenomenológico de fenómeno entiende como aquello que se muestra el ser del ente, su sentido, sus modificaciones y derivados (...) puesto que fenómeno, en sentido fenomenológico, muestra siempre y solamente el ser, y ser es siempre el ser del ente, para la puesta al descubierto del ser se requerirá primero una adecuada presentación del mismo. Por su parte, el ente deberá mostrarse en el modo de acceso que corresponde a su propia condición. De esta manera, el concepto vulgar de fenómeno se torna fenomenológicamente relevante. La tarea preliminar de asegurarse “fenomenológicamente” del ente ejemplar como punto de partida para la analítica propiamente dicha, ya está siempre bosquejada por la finalidad de esta (Heidegger, s/f, p.p. 45-46).

La fenomenología sobreviene como una forma de aproximación a la realidad que busca acercarse al ser del ente tal cual como se manifiesta a la conciencia. Así pues, “el sentido de la descripción fenomenológica en cuanto método es el de la interpretación [*Auslegung*](...) La fenomenología del Dasein es hermenéutica, en la significación originaria de la palabra, significación en la que designa el quehacer de la interpretación” (Heidegger, s/f, p.p. 46).

Para Gadamer, el aporte fundamental de Heidegger a la fenomenología y a la comprensión del ser es que lo interpreta a partir de la temporalidad absoluta, en otras palabras, sobre la idea de que “el tiempo se revela como



el horizonte del ser (...) lo que el ser significa debe ahora determinarse desde el horizonte del tiempo” (1999, p. 322). Según Gadamer, “todo sentido del ser (...) solo se hace posible y demostrable desde la temporalidad e historicidad del estar ahí” (Gadamer, 1999, p. 320). El discernimiento de que el ser está ahí y se pregunta por su ser, y que se distingue de otros entes por este impulso de comprender el ser, no es el aporte cardinal heideggeriano; lo es su planteamiento de que el fundamento que posibilita una comprensión del ser es la existencia de un *ahí*, el tiempo.

En efecto, el análisis de la historicidad del estar ahí supuso “una renovación general del problema del ser” (Gadamer, 1999, p. 323), a partir de entonces, la comprensión del ser fue emplazada en el horizonte de su temporalidad. En ese contexto, la comprensión sobreviene como

la forma originaria de realización del estar ahí, del ser-en-el-mundo. Antes de toda diferenciación de la comprensión en las diversas direcciones del interés pragmático o teórico, la comprensión es el modo de ser del estar ahí en cuando es poder ser y posibilidad (...) comprender es el carácter óntico de la vida humana misma (Gadamer, 1999, p. 325).

En ese orden de ideas, dado que la comprensión es la vía que le permite a los seres humanos estar en el mundo, constituirse y pensarse como parte del mundo en un momento histórico específico, sobreviene como la vía necesaria para generar entendimientos sobre el propio ser y de las cosas que lo problematizan, dinamizan y conflictúan.

El que comprende un texto “no solo se proyecta a sí mismo, comprendiendo, por referencia a un sentido — en el esfuerzo del comprender—, sino que la comprensión lograda representa un nuevo estadio de libertad espiritual” (Gadamer, 1999, p. 326). La comprensión de cualquier expresión humana involucra una comprensión de sí mismo. Desde luego, comprender no solo involucra la captación del sentido de una expresión, se trata del

descubrimiento de la interioridad oculta que la comprensión permite realizar, de manera que finalmente se llega a conocer también lo oculto. Pero esto significa que uno se entiende con ello. En este sentido vale

para todos los casos que el que comprende se comprende, se proyecta a sí mismo hacia posibilidades de sí mismo (Gadamer, 1999, p. 326).

Cabe aclarar que, lo anterior no debe asumirse como un estado de homogeneidad entre conocedor y conocido, no se trata de una trasposición psíquica. Recibe su sentido de “la peculiaridad del modo de ser que es común a ambos. Y esta consiste en que ni el conocedor ni lo conocido se dan ónticamente sino históricamente, esto es, participan del modo de ser de la historicidad” (Gadamer, 1999, p. 327). Así pues, la historicidad y la pertenencia se oponen a la homogeneidad. “La historicidad del estar-ahí humano en toda su movilidad del esperar y el olvidar es la condición de que podamos de algún modo actualizar el pasado” (Gadamer, 1999, p. 327). Dicho de otro modo, “la pertenencia a tradiciones pertenece a la finitud histórica del estar ahí tan originaria y esencialmente como su estar proyectado hacia posibilidades futuras de sí mismo” (Gadamer, 1999, p. 32). El ser está arrojado a una temporalidad, pero a la vez es proyecto; arrojamiento e intención operan aquí en una relación de mutua afectación.

En ese orden de ideas, encontré en este enfoque la opción más apropiada. Principalmente porque trataba de comprender una realidad socio cultural, en movimiento continuo, inasible, inacabada y (co) construida contingentemente. Considero que objetos socioculturales, como la violencia escolar,

son comprensibles en la forma de construcciones mentales múltiples e intangibles, basadas social y experiencialmente, de naturaleza local y específica (aunque con frecuencia hay elementos compartidos entre muchos individuos e incluso entre distintas culturas), y su forma y contenido dependen de los individuos o grupos que sostienen esas construcciones. Las construcciones no son más o menos ‘verdaderas’ en ningún sentido absoluto; simplemente son más o menos informadas y/o sofisticadas. Las construcciones son alterables, como lo son también sus realidades relacionadas (Guba y Lincoln, 2002, p. 128).

En resumidas cuentas, la empresa de comprender la violencia escolar desde los modos en que es encarnada por los jóvenes tuxtlecos me posicionaba ante una realidad dotada de voz, lenguaje y conciencia que le

permiten narrarse a sí misma. Darles la espalda a estos atributos habría conllevado una negación de su propia naturaleza (Beltrán, 1985). Tal como señala Ferraroti,

los hechos sociales no son susceptibles de elaboraciones de segundo grado en sentido matemático. ¿Por qué? Por la sencilla razón de que el hombre no es un dato, sino un proceso, y que las “leyes” que tienen que ver con él, no pueden ser *timeless* y *spaceless*, válidas en cualquier contexto e intemporales (2007, p. 21).

Una de las principales riquezas de este enfoque es se propone “conseguir descripciones perspicaces y agudas sobre el modo en que experimentamos el mundo de una manera prerreflexiva, sin taxonomizarlo, clasificarlo ni resumirlo” (Van Manen, 2003, p. 27). Por consiguiente, “la cuestión típica formulada no es ‘¿qué causa X?’ (...) se preocupa por los aspectos esenciales de tipos de experiencia o conciencia (...) enfatiza los aspectos individuales y subjetivos de la experiencia” (Sandín Esteban, 2006, p. 151).

Entiendo que,

existen dos premisas en la fenomenología. La primera se refiere a que las percepciones de la persona evidencian para ella la existencia del mundo, no como lo piensa, sino como lo vive; así, el mundo vivido, la experiencia vivida, constituyen elementos cruciales de la fenomenología. La segunda señala que la existencia humana es significativa e interesante, en el sentido de que siempre estamos conscientes de algo, por lo que la existencia implica que las personas están en su mundo y sólo pueden ser comprendidas dentro de sus propios contextos. De esta forma, los comportamientos humanos se contextualizan por las relaciones con los objetos, con las personas, con los sucesos y con las situaciones (Morse y Richards, citado por Alvarez Gayou, 2003, p. 86).

En cuanto a mi actitud epistemológica, cabe señalar que la fenomenología resultó isomorfa con mis intenciones de hacer investigación del/desde el cuerpo. En otras palabras, permitió asumirme desde la relación trazada con el fenómeno que investigaba: como un cuerpo que interactúa con otros para comprender un fenómeno. Esta condición marcó una oposición a las miradas convencionales que consideran al investigador y al

objeto de estudio como categorías dicotómicas aisladas en una relación irreconciliable.

Mientras estas miradas, desde una actitud dualista objetivista, consideran que el conocimiento verdadero puede ser alcanzado exclusivamente mediante la objetividad, esa distancia fundamental entre la subjetividad del sujeto investigador y el objeto de estudio (Guba y Lincoln, 2002, 2012; Sandín Esteban, 2006), el enfoque fenomenológico piensa el conocimiento de la realidad como una creación de la conciencia humana y un producto intersubjetivo que se construye a lo largo de la investigación. En otras palabras, ofrece una actitud transaccional-subjetivista (Guba y Lincoln, 2002).

Bajo esa tesitura considero que tanto la dualidad sujeto-objeto, como la idea de objetividad son ficciones, inconmensurables con el estudio de las dinámicas humanas. Me resulta difícil “la idea de que existe una verdad objetiva esperando ser descubierta. La verdad, el significado emerge a partir de nuestra interacción con la realidad. No existe el significado sin mente. El significado no se descubre, sino que se construye” (Sandín Esteban, 2006, pp. 48-49).

En coherencia con lo anterior, opté por una vía metodológica de carácter interpretativa-dialéctica (Guba y Lincoln, 2002). Así, para obtener conocimiento sobre las formas en que es encarnada la violencia escolar juvenil acudí a la voz de las personas, a las memorias de sus experiencias vividas, su subjetividad, sentidos y acciones. La razón es que,

la naturaleza variable y personal (intramental) de las construcciones sociales sugieren que las construcciones individuales pueden ser producidas y refinadas solo mediante la interacción entre el investigador y quienes responden. Estas construcciones variadas se interpretan utilizando técnicas hermenéuticas convencionales, y se comparan y contrastan mediante un intercambio dialéctico (Guba y Lincoln, 2002, p. 128).

Cierto es que, no habría sido posible comprender mi objeto de estudio mediante pruebas controladas o verificaciones empíricas. En primer lugar,

debido a las implicaciones éticas que habría conllevado asumir estos procedimientos. Y, en segundo, por causa de la naturaleza inasible de la experiencia vivida y las significaciones que construyen los seres humanos. Así pues, dado que el propósito del estudio era analizar una construcción biográfica previa, consideré la retrospectiva como la mejor vía, al fin y al cabo, hacer fenomenología involucra emplazar a los colaboradores a reflexionar sobre su experiencia pasada (Van Manen, 2003). El producto final es una producción consensada del objeto de estudio.

En ese orden de ideas, hasta ahora he dado a conocer la actitud ontológica, epistemológica y metodológica que asumí al posicionarme en el enfoque fenomenológico, he señalado cómo concibo la realidad, la relación sujeto-objeto de investigación y el proceso de indagación de la realidad. Sólo resta, para finalizar este apartado, compartir con el lector los criterios de validez que se tomaron en cuenta para legitimar la investigación.

Cierto es que, ningún enfoque o método garantiza por sí sólo un acercamiento absolutamente confiable a la realidad. No obstante, considero que al elegir enfoques que atiendan a las cualidades narrativas de las vidas de las personas, como la fenomenología, es posible focalizar aquellos elementos experienciales que conflictúan, movilizan y problematizan la existencia (Guba y Lincoln, 2012). De tal modo, más que una búsqueda incesante de objetividad y verdad, procuré elaborar teorizaciones lo más cercanas posible a la realidad. Para ello, en acuerdo con la propuesta de Guba y Lincoln (2002), se tuvieron en cuenta cinco criterios de validación:

*La justicia:* o parcialidad a la hora de integrar todas las voces involucradas en una problemática.

*La autenticidad ontológica y la autenticidad educativa:* determina el nivel de conciencia de los participantes de la investigación y “de los individuos acerca de aquellos que los rodean o con quienes tienen contacto por algún fin social u organizacional” (Guba y Lincoln, 2012, p. 62).

*La autenticidad catalítica y la autenticidad táctica:* se refiere a la capacidad del estudio para motivar y capacitar la acción social y política, siempre y cuando sea el deseo de los participantes.

Aunado a ello, consideré como criterios de validez el consentimiento y participación de los colaboradores en la producción de los resultados, así como la rigurosidad reflejada en el proceso de interpretación (Pons y Hernández, 2012).

### **3.2. Sobre los cuerpos, el poder y el significado**

En el apartado anterior traté de situar al lector en el posicionamiento filosófico del estudio. Consecuentemente, en este apartado trato de situar las teorías del cuerpo como el marco interpretativo que permitió delinear el horizonte comprensivo para interpretar los procesos de interacción, subjetivación, simbolización, estructuración y acción humana involucrados en el fenómeno de la violencia escolar.

Ciertamente, a lo largo de las últimas décadas las ciencias sociales han atravesado un proceso de redescubrimiento del cuerpo, han reconocido el hecho de que somos un ser corporal en el mundo (Gallo Cadavid, 2006); que la corporeidad es una dimensión constitutiva de cada ser; y que ofrece posibilidades teóricas ilimitadas, en tanto recurso narrativo y heurístico (Cabra y Escobar, 2013; Esteban, 2013). Así, programas de investigación afines a disciplinas como la antropología, sociología, filosofía, pedagogía, psicología y campos de conocimiento como los estudios culturales, de género, feministas, la comunicación y la educación física han integrado la corporeidad humana a sus itinerarios académicos. Así, el cuerpo ha dejado de ser visto como algo separado de la producción de conocimientos para convertirse en eje axial del análisis de los fenómenos humanos (Cabra y Escobar, 2013; Planella, 2006).

Este conjunto de campos científicos, programas de investigación y objetos de estudio, que valoran epistemológica y teóricamente el cuerpo

como un espacio medular para generar saberes, es conocido como teoría social del cuerpo. Bajo esta mirada heterodoxa la corporalidad acaece en el mundo “como el corazón en el organismo: mantiene continuamente en vida el espectáculo visible, lo anima y lo alimenta interiormente, forma con él un sistema” (Ponty, 1993, p. 219).

Del mismo modo, sobreviene como un mecanismo de ruptura con los dualismos que han permanecido en el pensamiento científico hasta el día de hoy: cuerpo/alma, biología/cultura, sujeto/objeto, estructura/acción (Esteban, 2013; García Selgas, 1994), de tal forma ha permitido consolidar nuevas formas de acercarse teóricamente a los procesos experienciales que conflictúan, movilizan y problematizan la existencia de las personas.

### **3.2.1. Ser corporal en el mundo**

Aunque a primera vista la afirmación *somos cuerpo* parece incontrovertible, a lo largo de este apartado señalaré que la relación sujeto-cuerpo ha sido una de las más problemáticas al interior del pensamiento moderno. Como señala Le Breton “el cuerpo parece algo evidente, pero nada es, finalmente, más inaprehensible que él” (2002a, p. 14). Basta solo con detenernos en el debate de si somos o tenemos cuerpo para avizorar el grado de complejidad que representa y las implicaciones socio culturales que conlleva inclinarse por una u otra mirada.

Para dar lugar a esta discusión, es preciso recalcar que en sus inicios el pensamiento moderno se sustentó sobre una hermenéutica que separó al ser de su propia corporalidad. Según Le Breton (2002a) la modernidad se sustentó en una división ontológica materializada en la constitución de un sujeto antropológico escindido de sí mismo, de los otros y de la naturaleza. Esta hermenéutica, originada a luz de los avances médicos renacentistas, la física mecánica y la filosofía cartesiana, marcó la forma en que las ciencias entendieron la existencia humana a lo largo de más de dos siglos, y sirvió

de base para la construcción de marcos referenciales deterministas, consolidados a partir de la relación entre opuestos.

Le Breton (2002a), Aguilar Ros y Morfin Otero (2007) y Planella (2006) señalan sobre ese respecto, que entre los siglos XV y XVII en el pensamiento científico europeo se empezaría a aceptar una serie de supuestos antropológicos fundamentados en el entendido de que la corporalidad es una máquina, una cosa o un sobrante. Esta mirada ubicaría la razón humana en una escala superior y sería detractora del cuerpo.

En contexto, existieron una serie de circunstancias sociales que confluyeron para que esta mirada se consolidara, extendiera y naturalizara. Entre ellas, en primera medida, se encuentra el nacimiento y ascenso del individualismo europeo a lo largo del renacimiento. Según Le Breton (2002a), la imagen del individuo que se distancia de los mandatos comunitarios para seguir sus propias convicciones jugó un papel importante en los avances del pensamiento occidental, sobre todo, en lo concerniente a realizar cosas hasta entonces prohibidas por la comunidad y los valores cristianos. Así pues, la distensión de los constreñimientos medievales, originados por una serie de descentramientos teológicos, económicos y políticos, van dando lugar a un individuo burgués, dueño de sí mismo, que busca respuestas.

En segunda medida, se encuentra la desacralización de la naturaleza. Según esto, el conjunto de cismas axiológicos acaecidos durante el renacimiento llevó a que el individuo empezara a ver el mundo “como una forma pura, indiferente, una forma ontológicamente vacía” (Le Breton, 2002a, p. 45) moldeable y manipulable a su voluntad; este evento jugaría un papel fundamental en el nacimiento de la anatomía. Recordemos que en el transcurso del medioevo la iglesia cristiana concebía el cuerpo como algo sagrado, un fruto divino, por lo tanto, manipularle era considerado un tabú, algo inconcebible. No obstante, en el transcurrir del siglo XV las transformaciones en el sentimiento colectivo brindarían el escenario adecuado para que se empezaran a realizar las primeras disecciones



humanas; más tarde, en los siglos XVI y XVII se iría conformando una *episteme* del cuerpo a partir de esta práctica (Aguilar Ros y Morfín Otero, 2007; Le Breton, 2002a).

Allí se encuentra el origen del dualismo contemporáneo que comprende, también de manera implícita, al cuerpo aisladamente, en una especie de indiferencia respecto del hombre al que le presta el rostro. El cuerpo se asocia al poseer y no al ser (...) Con los anatomistas, el cuerpo deja de agotarse por completo en la significación de la presencia humana. El cuerpo adquiere peso; disociado del hombre, se convierte en un objeto de estudio como realidad autónoma. Deja de ser el signo irreductible de la inmanencia del hombre y de la ubicuidad del cosmos (Le Breton, 2002a, p. 47).

En tercer lugar, se encuentran los avances en mecánica, geometría, y matemática. Durante el siglo XVII, con los adelantos en física mecánica, el entendimiento del mundo se libera de cualquier vestigio teológico para encontrar explicaciones verificadas por la razón humana. Durante este tiempo las matemáticas se convertirán en el lenguaje que permitirá develar los misterios del cosmos, sin la necesidad de recurrir a las emociones, el sentimiento o el mito (Le Breton, 2002a).

Bajo la égida de las matemáticas, conviene establecer las causas que rigen la recurrencia de los fenómenos. El conocimiento racional de las leyes le debe dar al hombre la capacidad para provocarlas a gusto o para contrariarlas de acuerdo con su interés. Carente de sus misterios, la naturaleza se convierte en un 'juguete mecánico' (Rober Lenoble) en manos de los hombres que participan de esta mutación epistemológica y técnica (Le Breton, 2002a, p. 65).

Esta mirada es apreciable en la filosofía cartesiana. Ciertamente, Descartes no será quien inaugure este pensamiento, pero sí condensará y revelará la complejidad de la sensibilidad de su época (Le Breton, 2002a). Así pues, quedará eternizada en su obra la visión mecanicista del cuerpo que había empezado a labrarse con el nacimiento de la anatomía. Para este filósofo, el *yo*, el espíritu o *res cogitans*, es una sustancia, pensante, distinta e independiente del cuerpo, o *res extensa*, este último será visto como un accesorio de la razón (Aguilar Ros y Morfín Otero, 2007), una cosa medible: un cadáver (Le Breton, 2002a). Para Waldenfels,

el destino de la era moderna está profundamente marcado por el hecho de que la matematización de la naturaleza y el entronamiento del ego caminan de la mano y se fortalecen recíprocamente. Debido a este doble proceso, todo lo que pertenece a nuestra existencia corporal es oscurecido por la doble sombra del sujeto autónomo y de la naturaleza hecha cálculo. En ningún sitio se hace esto más patente que en el pensamiento de Descartes. En él nos encontramos al yo pensante, que se refiere a las cosas. En una de esas cosas se encuentra de nuevo a sí mismo como *res cogitans*; algunas cosas resultan ser otros que, al igual que yo, piensan; y la mayoría de las cosas son puros ejemplos físicos de una res extensa (2006, p.166).

Así, la idea de un individuo disociado de su cuerpo, sus semejantes y la naturaleza va a encarnarse en el sujeto moderno y va a fecundar los valores y prácticas científicas y técnicas de la modernidad (Le Breton, 2002a), las cuales explican la realidad desde esquemas reduccionistas que representa los procesos cognitivos en una distancia ontológica de la experiencia estético-afectiva y el mundo de la vida.

Este pensamiento moderno dio origen a una visión del conocimiento y del ser humano que ha trascendido en el sentimiento colectivo hasta nuestros días. Por un lado, fue precursor de un dualismo epistemológico que trazó un abismo entre sujeto y objeto y se materializó en la actitud objetivista que les representa como contrarios. Una perspectiva sustentada en el entendido de que sólo se puede acceder a la verdad (u objeto absoluto) mediante métodos despersonalizados que garanticen la eliminación de cualquier sesgo humano (emociones, sensaciones, imaginación, experiencias previas, etcétera).

Y, por otro lado, suscitó un dualismo antropológico sustentado en la idea de que el sujeto que conoce está constituido por dos dimensiones antagónicas: razón y cuerpo. En este esquema la razón es representada como dimensión superior o manifestación pura del sujeto; por su parte, el cuerpo es relegado al lugar de objeto o instrumento de la primera. En otras palabras, somos entendidos como una sustancia pensante, la razón es aquello que somos, el *yo* en esencia. Asimismo, dado que para pensar no hacemos uso de ningún objeto material, sino exclusivamente de nuestra

facultad de raciocinio, el *yo* que somos es independiente del cuerpo (Aguilar Ros y Morfín Otero, 2007) por lo que este último se convierte en una cosa, un objeto: una máquina al servicio de la razón.

Planella señala que esta postura “propone un cuerpo que se convierte en sobrante, porque sin su presencia sería mucho más fácil acceder a determinados conocimientos, pensamientos o situaciones” (2006, p. 74). La corporalidad y todos sus atributos (sensaciones, imaginación, impresiones estético afectivas, emociones, etcétera) es representada como aquello que la razón (esencia del sujeto) debe abandonar para poder acercarse a la verdad.

En ese sentido, cuando Le Breton (2002a) señala que el hombre moderno se separó de sí mismo, de los otros y del cosmos hace referencia a la materialización del dualismo razón-sujeto/cuerpo-objeto en formas de estructuración social que sobrestiman la racionalidad individual en detrimento de la corporalidad, la comunidad y la naturaleza, todas estas vistas como máquinas susceptibles de ser explicadas por la *episteme*.

Luego, al concebirse como sustancia explícitamente racional, más no corpórea, el sujeto cartesiano se emplaza como conciencia de sí, puede dar cuenta de las operaciones de su razón, de la existencia de un pensamiento individual, un *self* inmaterial, no obstante, todo aquello externo a su razón (cuerpo, otredad, naturaleza) pasa a formar parte del mundo material: objetos que pueden ser manipulados, analizados, moldeados, medidos y explicados.

Esta discusión nos brinda elementos para el debate de si somos o tenemos cuerpo en la medida que

si yo digo: tengo un cuerpo, yo no soy ese cuerpo y entonces lo asumo como algo exterior (...) El ser que soy excede pues cada una de las cosas nombradas. Por otra parte, si digo: "yo soy mi cuerpo", hago una afirmación que enuncia una identificación más que una identidad; es decir, que supone un sujeto reflexionando que elabora esta correspondencia (Aguilar Ros y Morfín Otero, 2007, pp. 17-18).

Ciertamente, el nacimiento de la fenomenología del cuerpo supuso un nuevo horizonte para el entendimiento de la existencia humana, ya que le

otorgó otro estatus filosófico a la corporalidad dentro del pensamiento moderno, así esta dejó de ser vista como un objeto que poseemos, para ser comprendida como aquello que somos (Gallo Cadavid, 2006). Dicha idea encuentra sustento en tanto nuestra corporalidad es inseparable de nosotros. De acuerdo con Waldenfels este entendimiento encuentra fundamento en una simple revisión de las experiencias sensitivas y de las expresiones lingüísticas:

yo soy el que se refiere a las cosas, a sí mismo y a los otros, pero que se debe añadir que esto sólo ocurre por medio de mi cuerpo, el cual está continuamente involucrado. No hay manipulación sin manos, no hay comunicación sin boca ni oídos, no hay sentimiento sin presión sanguínea ni latidos del corazón, etc. (2006, p. 166).

De acuerdo con Ponty, un objeto solo es objeto en tanto representa una posible ausencia; por el contrario, nuestro cuerpo es invariable, su ausencia es impensable, puesto que ella implicaría la inexistencia propia. De modo contrario, nuestro cuerpo siempre persiste de nuestro lado.

La permanencia del propio cuerpo es de un tipo completamente diverso: no se halla al extremo de una exploración indefinida, se niega a la exploración y siempre se presenta a mí bajo el mismo ángulo. Su permanencia no es una permanencia en el mundo, sino una permanencia del lado de mí. Decir que siempre está cerca de mí, siempre ahí para mí, equivale a decir que nunca está verdaderamente delante de mí, que no puedo desplegarlo bajo mi mirada, que se queda al margen de todas mis percepciones, que está conmigo (Ponty, 1993, p. 108).

Nuestro cuerpo es indisociable de nuestro ser, resulta imposible alejarnos de él. Cualquier objeto es susceptible de ser observado en perspectiva, no obstante, sobreviene como espacio inalterable de percepción. La presencia de nuestro cuerpo no se compara con la de cualquier objeto, no es un objeto que aparece ante mí, “es aquello gracias a lo que existen objetos (...) [por ende, es] una permanencia absoluta que sirve de fondo a la permanencia relativa de los objetos eclipsables” (Ponty, 1993, p. 110).

El cuerpo nos impone un punto de vista sobre el mundo, se emplaza como campo de presencia primordial, el de existencia misma, el-estar-ahí

permanente. Así pues, la presencia o ausencia de los objetos del mundo solo es una variación de los modos en que se presenta el mundo ante nuestro cuerpo.

El cuerpo no es, pues, un objeto exterior cualquiera, con la sola particularidad de que siempre estaría ahí. Si es permanente, es de una permanencia absoluta que sirve de fondo a la permanencia relativa de los objetos eclipsables, los verdaderos objetos (Ponty, 1993, p. 110).

Al lado de ello, el cuerpo también es un espacio de afectos, es decir, puede ser afectado, nos puede pasar o nos pueden hacer cosas: las expresiones “me lastima”, “me duele”, implican vivencias de un estado de sufrimiento constituyente, al menos temporalmente. Ya sea un dolor físico o un estado de abatimiento emocional, en tales condiciones la corporalidad se emplaza como espacio que es invadido por el padecimiento de algo que nos pasa y ante lo cual respondemos. “El ámbito del cuerpo incluye todo lo que realmente tiene que ver conmigo sin haber sido hecho por mí” (Waldenfels, 2006, p. 170).

La fenomenología del cuerpo de Ponty revisa la corporalidad desde la propia experiencia, “el cuerpo viviente y actuante, el cuerpo gestual, cercano a la palabra a la obra de arte por su valor expresivo, comunicativo y simbólico” (Scribano, 2005, p. 1). Bajo esta lectura, la corporalidad, la palabra y la obra de arte devienen entrecruzadas como extensiones creativas de la gestualidad de un sujeto encarnado que responde ante las disposiciones de un mundo sensible que le interpela. Para Scribano,

la gestualidad corpórea no es fruto de un resorte fisiológico, no es una respuesta mecánica a un estímulo externo cuya explicación sería causal y perfectamente objetivable por el discurso científico. La gestualidad corpórea es un movimiento guiado o modulado por el sentido, un sentido latente que se constituye (...) en el comercio con el mundo de nuestra existencia encarnada (2005, p. 3).

Esta perspectiva subraya el valor expresivo del cuerpo. Ciertamente, todo uso, movimiento, palabra o acción sobreviene como expresión gestual, como registro corpóreo de la capacidad creativa del sujeto encarnado, de su

potencia y de la facultad para situarse, apropiarse y significar el mundo. “La comprensión de los órdenes corpóreo y lingüístico revierten el uno en el otro y son reconducidos finalmente al fenómeno fundamental de la encarnación del sentido” (Scribano, 2005, p. 4).

Así pues, cuando sostengo que somos cuerpos no procuro posicionarme en un dualismo invertido (cuerpo-razón en lugar de razón-cuerpo) (Planella, 2006), sino lo hago sobre el entendimiento del sujeto como unidad psicosomática. En otras palabras, en oposición al dualismo antropológico de la filosofía cartesiana esta pesquisa se posicionó en una lectura monista del sujeto, donde corporalidad y espíritu son vistas como sustancias constitutivas, o materias primas, del sujeto, indisolubles.

Siguiendo esa idea, entiendo que en la medida que somos cuerpos también disponemos de él como nuestro medio de ser hacia el mundo (Gallo Cadavid, 2006). Ese cuerpo que somos a la vez nos permite estar y comunicarnos con el mundo; posee una cualidad excéntrica, en tanto disponemos de él para habitar horizontes posibles de experiencia, pero a la vez somos ese mismo medio. Berger y Luckman, lo señalan de la siguiente manera:

por una parte, el hombre es un cuerpo, lo mismo que puede decirse de cualquier otro organismo animal; por otra parte, *tiene* un cuerpo, o sea, se experimenta a sí mismo como entidad que no es idéntica a su cuerpo, sino que, por el contrario, tiene un cuerpo a su disposición. En otras palabras, la experiencia que el hombre tiene de sí mismo oscila siempre entre ser y tener un cuerpo, equilibrio que debe recuperarse una y otra vez. Dicha excentricidad de la experiencia que tiene el hombre de su propio cuerpo provoca ciertas consecuencias para el análisis de la actividad humana como comportamiento en el ambiente material y como externalización de significados subjetivos (Berger y Luckman, 2003, p. 69).

El cuerpo es nuestra conciencia hecha carne, acto y presencia. Este entendimiento representó un giro copernicano en el pensamiento moderno; no sólo por el hecho de que este deja de ser visto como una cosa, sino, también, porque permite pensar “al mundo, no ya como suma de objetos determinados, sino como horizonte latente de nuestra experiencia” (Ponty,

1993, p. 110). Así pues, se emplaza una correspondencia entre nuestra subjetividad y nuestra corporalidad, al igual que entre nuestra existencia, los Otros y el mundo. Evidentemente, esta correspondencia no es dada de antemano, sino, más bien, es descifrada por el pensamiento complejo y el lenguaje (Aguilar Ros y Morfin Otero, 2007), por lo que al decodificarla construimos otros mundos posibles de sentido y acción.

### **3.2.2. *La construcción corporal del sentido***

Desde las teorías del cuerpo, la corporalidad deviene como aquello que somos y como un espacio inagotable de producción de significados (Le Breton, 2002b; Sabido Ramos, 2012). Acaece como nuestra “habitud primordial, [aquella] que condiciona todas las demás y por la que se comprenden” (Ponty, 1993, p. 109); ese emplazamiento invariable de pertenencia, experiencia, volición, comunicación y estructuración.

Es el lugar donde ocurre el acontecimiento del existir, pues 'en el' cuerpo y 'por el' cuerpo es posible gozar, padecer, sufrir, querer, comunicar, sentir, pensar, reír, llorar, experimentar y hablar, porque todo ello está arraigado al cuerpo. La corporalidad materializa el existir y actualiza la existencia, en el cuerpo y a través del cuerpo se registran los acontecimientos de la existencia (Gallo Cadavid, 2009, p. 233).

Al lado de ello, la corporalidad sobreviene como origen y medio de comunicación de los sentidos que dan textura a las realidades colectivas (Le Breton, 2002b), es una fuente inacabable de sentidos. Es desde el cuerpo y por medio de este que acaece la lucha por la construcción del significado.

Las acciones que tejen la trama de la vida cotidiana, desde las más triviales y de las que menos nos damos cuenta hasta las que se producen en la escena pública, implican la intervención de la corporeidad. Aun cuando más no sea por la actividad perceptiva que el hombre despliega en todo momento y que le permite ver, oír, saborear, sentir, tocar...y, por lo tanto, establecer significaciones precisas del mundo que lo rodea (Le Breton, 2002b, P. 7).

En resumidas cuentas, el cuerpo es un atributo constitutivo e indisoluble de la existencia. Somos entes dotados de conciencia de sí

mismos, conciencia de un mundo interior y uno exterior que se revelan a través de la corporalidad, en tal ecuación, nuestro cuerpo acaece como la ventana sensible y práctica de nuestro *self*, aquello que nos vincula a un mundo que se manifiesta fuera de nosotros.

Desde luego, al mencionar que desde el cuerpo otorgamos sentido al mundo “no implica de manera alguna una suerte de visión prometeica del individuo solitario” (Berger y Luckman, 2003, p. 69). Como señalan Berger y Luckman, nuestra (auto) producción “es siempre, y por necesidad, una empresa social” (2003, p. 70). La fuente de toda realidad es la (inter) subjetividad, todas las formaciones socioculturales y psicológicas de la conciencia humana son resultado de nuestra naturaleza social.

En efecto, la experiencia corporal nos vincula a los Otros y a las redes de significación que nos anteceden. De tal modo, en la medida que habitamos corporalmente esas redes, nuestra corporeidad se emplaza como un vector simbólico que nos permite (re)producir y transformar las certidumbres que condicionan la experiencia individual y colectiva. Los sentidos que dan forma a las conductas, las prácticas, el orden social, las configuraciones simbólicas y los significados son construcciones intersubjetivas incorporadas.

Si bien somos corporalidades conscientes, dicha conciencia no es solo conciencia de sí, está dirigida al mundo, siempre es conciencia de algo; no se encuentra desligada de la experiencia corporal colectiva que la antecede, de las condiciones sociales y de la historia, sino, más bien, se encuentra mediada por el complejo de interacciones, procesos comunicativos, instituciones, lenguajes y prácticas de un entramado sociocultural local. Así pues, los sentidos que otorgamos a la vida son construidos como apropiación o, más bien, encarnación de las formaciones socioculturales del orden social en el que nos inscribimos. La vida cotidiana se presenta entonces como realidad encarnada.

En ese orden de ideas, resulta indispensable entender que todo esfuerzo por comprender las vicisitudes humanas debe sustentarse en una



revisión de la realidad que sobreviene cotidiana para los sujetos, aquello a lo que Schütz denomina el “mundo de la vida”. De acuerdo con su postura, el mundo de la vida integra el complejo de ámbitos transitados cotidianamente por los seres humanos en formas inevitables y pautadas.

Es la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado. Al mismo tiempo, las objetividades y sucesos que se encuentran ya en este ámbito (incluyendo los actos y los resultados de las acciones de otros hombres) limitando su libertad de acción (Schütz y Luckman, 1973, p. 25).

Para estos autores, el mundo de la vida abarca tanto las instancias naturales y socioculturales transitadas cotidianamente, como los mundos ficticios de la fantasía y de los sueños; se trata del ámbito de los actos corpóreos, del espacio-tiempo de realidad eminente, aquel que integra todos los escenarios finitos de sentido que constituyen las experiencias vividas de los sujetos.

En el mundo de la vida los cuerpos constituyen escenarios comunicativos, repertorios corporales y simbólicos en el cual fundarse como parte de una narrativa común, una historia, un mundo de sentidos compartidos e incorporados. Así pues, en la medida que los sujetos construyen pautas de interacción, narrativas, símbolos, entramadas perceptivos y comportamentales que les permiten entender y ser entendidos por sus semejantes, cualquier estudio comprensivo, desarrollado con la intención de adentrarse al entendimiento de un objeto de estudio social, debe tomar en cuenta la región de sentidos subyacentes a los actos, pensamientos y percepciones de los sujetos.

Siguiendo con esta idea, Schütz y Luckman agregan que la configuración de nuestro mundo privado, es siempre una empresa colectiva, “la estructura fundamental de su realidad consiste en que es compartido” (1973, p. 26), se fundamenta sobre un marco común de sentido e interpretación. Así pues, dentro de esta realidad intersubjetiva tenemos la capacidad de entender a los demás y de entendernos a nosotros mismos en los otros. Bajo esa tesitura, los

autores establecen algunos principios vinculados con la constitución corporal del mundo de la vida:

La existencia corpórea [ propia y ] de otros hombres; b) que esos cuerpos están dotados de conciencias esencialmente similares a la mía; c) que las cosas del mundo externo incluidas en mi ambiente y en los de mis semejantes son mismas para nosotros y tienen fundamentalmente el mismo sentido; d) que puedo entrar en relaciones y acciones recíprocas con mis semejantes; e) que puedo hacerme entender por ellos (lo cual se desprende de los supuestos anteriores); f) que un mundo social y cultural estratificado está dado históricamente de antemano como marco de referencia para mí y mis semejantes, de una manera, en verdad, tan presupuesta como el “mundo natural”; g) que, por lo tanto, la situación en que me encuentro en todo momento es solo en pequeña medida creada exclusivamente por mí (Schütz y Luckman, 1973, pp. 26-27).

Conforme a lo dicho, el mundo de la vida involucra no solo el espacio geográfico y/o natural en el que sobrevenimos, sino además el espacio sociocultural sedimentado en el tiempo sobre el que se cimentan y consolidan las interacciones de los sujetos que integran cada unidad social: las constelaciones de sentidos, las relaciones que familiarizan a los cuerpos, los gestos, las acciones, las comunicaciones y todos aquellos espacios del significado que nos permiten apropiarnos la realidad como objeto cultural compartido.

Nos integramos corporalmente en un mundo social anterior a nuestra existencia, allí construimos relaciones de reciprocidad, familiaridad, significado y entendimiento; nuestros movimientos, acciones, gestos, procesos comunicativos, etcétera, están insertos en este universo de sentido que, a su vez, ofrece una suerte de resistencia que debemos superar o aceptar. Dicho de otro modo, se trata de una realidad que modifica nuestras acciones, pero al mismo tiempo puede ser modificada por estas. Luego, “nuestra actitud natural de la vida cotidiana está determinada totalmente por un motivo pragmático” (Schütz y Luckman, 1973, p. 28).

Ciertamente, en la medida que acontece nuestro existir vamos construyendo certezas del mundo dispuestas para orientar nuestras acciones en contexto, se trata de horizontes de entendimiento constituidos a partir

de las experiencias propias y de los otros. La continuidad misma de la vida nos emplaza ante la posibilidad de configurar y replantear, contingentemente, nuestros horizontes de sentido. Así pues, cada vez que una nueva experiencia no se ajusta a nuestros esquemas de referencia, tomamos conciencia de la deficiencia de estos y los replanteamos. De acuerdo con estos autores,

el acervo de conocimiento correspondiente al pensar dentro del mundo de la vida no debe entenderse como un contexto transparente en su totalidad, sino más bien como una totalidad de “evidencias” que cambian de una situación a otra, puestas de relieve en un momento dado por un fondo de indeterminación. Esta totalidad no es captable como tal, pero está co-dada en el flujo de la experiencia como cierto fundamento confiable de toda explicitación situacionalmente determinada (...) Lo presupuesto es el ámbito de lo familiar: presenta soluciones para los problemas planteados por mis experiencias y actos anteriores. Estas se constituyen en interpretaciones de la experiencia (es decir, explicitaciones del horizonte) (Schütz y Luckman, 1973, p. 29).

Tal como se observa en la cita, interpretamos, asumimos y apropiamos las experiencias, percepciones y acontecimiento de la vida de acuerdo con los esquemas de referencia que tenemos a la mano, pero a su vez, estos esquemas no se constituyen de manera cerrada, están rodeados de incertidumbres, luego las nuevas experiencias, aquello que aparece como no familiar, tienen la posibilidad de replantear dichos esquemas de referencia.

Toda nueva situación puede tener aspectos ontológica, biográfica y socialmente determinados, que hacen aparecer la tipificación hasta ahora suficiente como insuficiente para mí en lo que respecta a alguna experiencia concreta, y me impulsa a avanzar, mediante esa experiencia, hacia nuevas explicitaciones (Schütz y Luckman, 1973, p 33).

Conforme a lo planteado se entiende que los horizontes de sentido constituidos a partir de la experiencia corporal de un mundo social funcionan como vectores de la acción, la interpretación y la conducta de los sujetos. Estos horizontes se constituyen tanto a partir de la vivencia individual como de la colectiva, luego, pueden ser transmitidos, en forma de recetas para la acción, a través de la comunicación, la enculturación o la normalización, en

tal sentido, “la primera garantía de las recetas es de carácter social” (Schütz y Luckman, 1973, p. 35).

Volviendo al tema del mundo de la vida, los autores remarcan su naturaleza intersubjetiva, se trata de un contexto (inter) subjetivo de sentido (Schütz y Luckman, 1973). En ese contexto, como seres dotados de conciencia y de proyecto personal, volcamos nuestra voluntad sobre el mundo conforme a ciertos intereses e intentamos solventar o adaptarnos a las resistencias que este ofrece. Algo similar sucede con nuestros semejantes. El mundo de la vida es constituido por corporalidades dotadas de conciencia que interactúan en el marco de un escenario común de sentidos y ponen en escena motivaciones y proyectos personales.

El sentido no es una cualidad de ciertas vivencias que emergen nítidamente en el flujo de conciencia, es decir, de las objetividades constituidas dentro de este. Es más bien el resultado de mi explicitación de vivencias pasadas que son captadas reflexivamente desde un Ahora actual y desde un esquema de referencia actualmente válido (...) solo en la explicitación mi propia conducta adquiere sentido para mí. Pero, a su vez, la conducta de mis semejantes se me hace “inteligible” mediante la interpretación en mi acervo de conocimiento de sus gestos corporales, sus movimientos expresivos, etc., con lo cual simplemente acepto como dada la posibilidad de su conducta con sentido (Schütz y Luckman, 1973, pp. 35-36).

Dicho lo anterior, en tanto tenemos la posibilidad de otorgar sentido a nuestras acciones y a las ajenas, y, al mismo tiempo, los demás tienen la posibilidad de otorgar sentido, mediante la interpretación, a nuestras acciones, el mundo de la vida sobreviene eminentemente intersubjetivo. Todas las acciones están dotadas de sentido y son susceptibles de ser explicitadas. En tal contexto, la capacidad de comprender e interpretar sobrevienen fundamentales en la constitución de la realidad de los sujetos.

Desde luego, “no solo la acción actualmente comprendida de mis semejantes (o mía) se experimenta subjetivamente como conducta motivada o tendiente a un fin, es decir, con sentido, sino también las institucionalizaciones de la acción en encuadres sociales” (Schütz y Luckman, 1973, p. 36).

La capacidad de asignar sentido a la acción brinda la posibilidad a los seres humanos de (re) configurar sistemas de signos, códigos, lenguajes y normas orientadoras del comportamiento, el pensamiento y la percepción. Este cúmulo de construcciones son sedimentadas en el tiempo y a la larga se convierten en habituaciones, certezas colectivas, dispuestas para re-explicitar y ordenar la realidad sobre ciertas constantes relacionales. Así pues, en el proceso de nuestra constitución corporal en el mundo, somos advertidos de la historicidad sociocultural de los objetos que nos anteceden. “Estos diversos estratos culturales de sentido se adhieren siempre al objeto, aunque yo no tenga ante mi reflexión los actos dadores de sentido” (Schütz y Luckman, 1973, p. 37).

En ese orden, hemos planteado que nuestra capacidad de proyectar nuestra conciencia sobre el mundo, de experimentar corporalmente lo exterior y de otorgar sentido a lo que aparece ante nosotros nos brinda la posibilidad de constituir mundos de sentido compartido dispuestos en forma de matrices sociales, culturales, institucionales, etc., asimismo, hemos observado que la constitución de estos mundos de sentido es siempre una empresa intersubjetiva sedimentada históricamente.

Así pues, es preciso decir que si bien compartimos un horizonte de sentido moldeado espaciotemporalmente nuestras explicitaciones más íntimas sobrevienen como puntos de vistas, como fruto de una posición encarnada dentro del orden social. Si bien el mundo de la vida es intersubjetivo, nuestra apropiación, significación y acción sobre él se desprende de los “encadenamientos biográficos” (Schütz y Luckman, 1973) o regiones de la experiencia que nos atraviesan y nos constituyen.

Ciertamente, es a través de la acción propia, la “mediación somática” (Schütz y Luckman, 1973), que mediamos con las restricciones opuestas por la naturaleza y por los escenarios sociales transitados. En cada situación tenemos la posibilidad de actuar, no actuar o comportarnos a conveniencia. Si bien nuestros encadenamientos biográficos oponen una

serie de condicionamientos sobre las experiencias posibles, algunos de estos elementos son alterables por medio de la acción.

En nuestro pensar del mundo de la vida estamos, ante todo, orientados hacia el futuro. Lo que ya ha sucedido puede ser reinterpretado, pero no es posible modificarlo. En cambio, lo que está por venir es, en parte, ajeno a nuestra influencia (como sabemos por nuestra experiencia anterior), pero en parte modificable mediante nuestros actos posibles. (...) Con respecto a los sucesos futuros que no pueden ser influidos somos, en verdad, meros espectadores. Sin embargo, no por ello somos no participantes; más bien estamos motivados por el dolor y la esperanza (Schütz y Luckman, 1973, p. 38).

Acaecemos en un mundo de la vida configurado natural y socialmente que, como hemos visto hasta ahora, nos antepone frente a una serie de estructuraciones y encadenamientos del significado anteriores a nosotros (incorporados por medio de la experiencia social, la formación, la memoria, las decisiones, etc.), estos sobrevienen como sistemas interaccionales, aparentemente uniformes, en los cuales debemos desplazarnos estratégicamente conforme a proyectos, decisiones e intenciones individuales, en tales interacciones nuestros actos tienen el potencial de generar modificaciones por más minúsculas que puedan parecer.

De lo anterior se desprende que las dinámicas humanas se construyen en un proceso dialógico entre corporalidad, intersubjetividad y orden social. Un proceso que, según Berger y Luckman (2003), pasa por tres fases: externalización, objetivación e interiorización. Así, la actividad de la conciencia es externalizada en forma de actividades que son institucionalizadas en la medida que se habitúan como formas de orden, estabilidad y dirección de la cotidianidad y la experiencia colectiva. Esta institucionalización conlleva un proceso de objetivación, en tanto ese orden de cosas se consolida y es percibido como realidad objetiva. Y finalmente, todos nuestros procesos de socialización nos llevan a incorporar e interpretar ese orden social y ordenarlo de forma subjetiva (Berger y Luckman, 2003).

En relación con lo último, señalar que el orden social es incorporado por las personas en forma de disposiciones, no refiere a que el primero juegue como determinante u homogenizante de los sentidos subjetivos. Así, del mismo modo que los contextos y formaciones socioculturales son irrepetibles, este proceso es original y singular para cada cuerpo, y puede ser modificado (Berger y Luckman, 2003). En otras palabras, si bien los sistemas socioculturales pueden condicionar las prácticas, sentidos y modos de vida de las personas, también es cierto que estos se encuentran “constituidos, entre otros factores, por las experiencias conscientes de sus actores sociales” (Pujadas, 1992, p. 42). Luego, los procesos de estructuración de los modos de vida trazan una relación dialéctica con la forma que las personas apropian y dotan de sentido su realidad.

El orden social objetivado aparece en una interrelación ontológica con la subjetividad corporal, ambas sobrevienen como dos dimensiones de la realidad social en permanente diálogo. Este entendimiento brinda la posibilidad, por un lado, de pensar en la sociedad como un movimiento continuo; un fenómeno de ida y vuelta entre procesos de significación y de estructuración social (Mejía-Arauz y Sandoval, 1998). Y por otro, sustentar que la mejor forma de acercarse a los modos en que los sujetos encarnan y dotan de sentido su realidad es a través de vías fenomenológicas y narrativas.

El cuerpo acontece como relato de los entramados socioculturales que transita. Es “es ese vector semántico por medio del cual se construye la evidencia de la relación con el mundo (Le Breton, 2002b, p. 7). “Forma parte de los sujetos que han vivido todos y cada uno de los momentos históricos y la historia se ha ido construyendo a base de cuerpos que eran encarnados por los sujetos que los vivían” (Planella, 2006, p. 53), por lo tanto, la corporalidad es una producción de los significados que otorgan sentido a la experiencia individual y colectiva.

### **3.2.3. *Cuerpo y subjetividad***

En el anterior apartado quedó señalado que somos una existencia corporal y que el cuerpo es inmanente a la conciencia. Así pues, en este punto, es necesario hacer hincapié en la estrecha vinculación que hay entre cuerpo y subjetividad. Para ello, primeramente, considero necesario señalar que al hablar de subjetividad se hace referencia a la forma en que se configura un sujeto (Cabra y Escobar, 2013). Luego, si el cuerpo es la materia prima del sujeto, la subjetividad también está relacionada con los modos en que se conforma y despliega una corporalidad en un orden social específico.

Ahora bien, entiéndase que cuando hablo de sujeto lo hago apelando a los dos significados del término: como anclaje o sometimiento del individuo a una estructura sociohistórica, y como atadura del individuo a una conciencia de sí mismo (Foucault, 1988) que funge como ficción reguladora. Cabe subrayar que ambas acepciones del término no pueden ser entendidas como procesos aislados, puesto que, por un lado, la construcción de una conciencia de sí sobreviene *in situ*, es decir, a partir de la experiencia de un orden societal determinado. Asimismo, este último es habitado desde la narrativa que un individuo construye de su propio *self*.

Bajo esa tesitura, el cuerpo deviene como un producto sociocultural, pero a la vez como un producto de sí mismo. Es decir, el sujeto es sujeto de una estructura social y de sí mismo en la medida que la experiencia, que siempre es corporal, le permite desplegarse y constituirse como unidad en el mundo. La corporalidad sobreviene como la forma en que el sujeto se manifiesta en el mundo. Según (Pera, 2012, p. 22) “en cada cuerpo se sustenta una experiencia vital y la conciencia de una entidad personal, volcada al mundo exterior en el que se mueve, del que percibe y asimila parte de lo que este contiene”

Volviendo a lo anterior, si la subjetividad es el proceso de constitución de un sujeto en unas coordenadas espacio temporales concretas, en tanto



proceso, su despliegue es dinámico, inacabado, se desarrolla en un *continuum* vital que marcha al compás de las experiencias del cuerpo, de ahí que “en la medida que las posibilidades del sujeto van cambiando, la experiencia corporal viable también se transforma” (Cabra y Escobar, 2013, p. 53).

La experiencia corporal viene siendo aquello que moviliza el despliegue de la subjetividad, “es la base existencial de la persona y la cultura” (Reyes Pérez, 2011, p. 51). Es el proceso por el cual “uno se ubica o es ubicado en la realidad social y de ese modo percibe y comprende como subjetivas (referidas a u originadas en uno mismo) esas relaciones —materiales, económicas e interpersonales— que de hecho son sociales” (Lauretis, 1984, citada por Reyes Pérez, 2011, p. 51). En esa medida, la experiencia representa aquello que nos pasa y que al pasar forma y transforma, nos marca y constituye (Larrosa, 2003). El sujeto habita un mundo de posibilidades, se configura y reconfigura como un ser que no es otro ser sino un sí-mismo-situado. En tal medida, acaece como sujeto de la experiencia.

Por otra parte, dado que la experiencia corporal es cambiante, la constitución de la subjetividad acontece en medio de mutaciones. Así, la corporeidad es tornadiza. Ciertamente, el sujeto es un devenir, no es algo estático, por ende, sus estructuras del sentimiento, de percepción y sentidos, así como los modos de resistir o articularse al tejido social sobrevienen en reconfiguraciones permanentes.

En ese orden de ideas, “en tanto la constitución de los sujetos acontece en y desde el cuerpo, la noción de subjetividad refiere a las maneras como estos son producidos, inscritos en las culturas, perfilados por vectores sociales, políticos y económicos de su momento” (Cabra y Escobar, 2013, p. 17). Desde luego, la configuración de los cuerpos no debe ser entendida como un proceso de determinación o incorporación de coordenadas socioculturales; del mismo modo, tampoco debe ser asumida como un proceso abiertamente libre en el que las subjetividades surgen como parte de proyectos personales independientes del orden social. Más

bien, podría decirse que es un proceso heterogéneo en cuya complejidad intervienen ambas fuerzas (García Selgas y Casado, 2010). Valdría lo mismo decir que el despliegue de la subjetividad no puede reducirse a variaciones psicológicas o como reflejo de fenómenos macro históricos, dado que en esta se conjugan tanto desplazamientos micro históricos como macro históricos (Zemelman, 2010).

Según Zemelman, aquello que llamamos realidad sociohistórica no es una externalidad pura, sino, más bien, un espacio de posibilidad en el cual los sujetos despliegan su capacidad de construcción; en esta ecuación si bien el sujeto/cuerpo es portador de un potencial para construir, también se encuentra con lo construido (Zemelman, 2010), por ende, en la medida en que estos se constituyen y trazan relaciones de cooperación o pugna, desde sus posibilidades de despliegue, van dando forma a esta en un *continuum* variante. En otras palabras, la realidad sociohistórica se constituye en un proceso inacabado y variante marcado por el movimiento de los cuerpos.

La constitución de la subjetividad es inherente a la configuración social del cuerpo, a su vínculo con los Otros, en otras palabras, el despliegue de un sí-mismo está mediado por la apropiación que el sujeto hace de sus interacciones con la realidad sociohistórica, los lenguajes, las prácticas, discursos y sentidos y espacios.

En ese orden de ideas, la subjetividad juvenil acaece, por un lado, como resultado de las experiencias vividas por los individuos en cada uno de los espacios de interacción transitados, incluidas las instituciones educativas y, por otro, como fruto de los proyectos e intencionalidades que pone cada uno en escena. En este proceso las instituciones educativas sobrevienen como uno de los múltiples escenarios que transitan los/las jóvenes en sus procesos de socialización, enculturación y subjetivación; son un componente medular de la región de la experiencia de cada sujeto.

#### **3.2.4. *Cuerpo, espacio y poder***

Toda estructura social, cultural, política y económica está constituida por sujetos que coexisten en complejas relaciones de reciprocidad o divergencia conforme a las texturas espacio temporales de sus contextos históricos (Zemelman, 2010). Desde luego, dentro de esta se conforman significados diferenciados “según los sujetos, ya que pueden tener sentido para unos pero no para otros, ello debido a que pueden representar espacios para sus despliegues, a la vez que no serlo para otros sujetos” (Zemelman, 2010, p. 357). De tal modo, nos encontramos con el hecho de que la constitución de los cuerpos no está exenta de tensiones (Cabra y Escobar, 2013), es decir, se constituye en medio de espacios de conflicto entre las fuerzas que pugnan por otorgarle sentido a la realidad.

La construcción del sentido, la subjetividad y los cuerpos, no es neutral, acaece en un espacio de posibilidad jerarquizado de lucha, está articulada con los procesos de validación de lo legítimo y lo ilegítimo, lo dominante y lo subalterno, la jerarquía y la desigualdad, la inclusión de unos y la exclusión de otros (Grimson y Caggiano, 2010)

De acuerdo con Foucault (1988), el ser humano no solo se encuentra inmerso en relaciones de producción y significación de la realidad, sino también en relaciones de poder. Una de sus principales preocupaciones fue develar las formas en que se organiza la racionalidad humana en la sociedad moderna y los modos en que esta ordena lo que hacemos y decimos de las cosas, de nosotros mismos y de los otros (Castro, 2014). En ese sentido, la particularidad de su lectura es que se ocupó de analizar las formas en que se construyen significados y sentidos desde su vinculación con dinámicas de producción poder. Una de sus tesis centrales es que el poder forma parte de nuestra experiencia del mundo, por lo que no se puede pensar en la existencia de un sujeto, o, más bien, de un cuerpo, previo al poder, sino que este es producido en escenarios de confrontación entre las fuerzas

dominantes y formas de resistencia (Pedraza, 2004, citada por Cabra y Escobar, 2013).

La producción del significado y de regímenes multiescalares de poder no constituyen procesos aislados, sino, por el contrario, acaecen como dimensiones yuxtapuestas en las relaciones humanas. Así, más allá de las teorías del poder sustentadas en modelos legales o institucionales, el autor ofrece una lectura de cómo la producción del poder juega un papel medular en la experiencia del mundo, en la constitución de los significados y de los sujetos (Foucault, 1988). En otras palabras, el poder, “lejos de estorbar al sentido, lo produce” (Foucault, 1979, p. 107), está presente en la construcción de las relaciones entre individuos; acaece como algo material, discursivo y corporal.

Ciertamente, la teoría del cuerpo es deudora de los postulados foucaultianos, su teoría “ha proporcionado una brillante explicación de cómo lo corporal ha sido procesado social y políticamente en diferentes contextos y, también, sobre cómo esto ha permitido a los sujetos resistir desde sus propios cuerpos” (Esteban, 2013, p. 24). Foucault ofreció una visión renovada del poder y de los modos en que este se articula con los procesos que movilizan la existencia social. De acuerdo con esto, el poder no es una cosa o instrumento que se tiene y que puede cambiar de manos, sino, más bien, se trata de sistemas relacionales constituidos asimétricamente y de procesos de establecimiento de normas o reglas que rigen las prácticas corporales, los usos del cuerpo, las percepciones, el sentimiento, las dinámicas interpersonales, etcétera. En síntesis, el poder acaece como una serie de relaciones y disposiciones sobre las corporalidades de unos u otros.

Al lado de ello, la teoría de Bourdieu (1997, 2000a) sobre los campos de interacción y del *habitus*, como cultura incorporada, ha representado un parteaguas teórico-metodológico en los estudios del cuerpo y de las relaciones de dominación que se establecen en los espacios sociales. Su teoría representa un modelo explicativo aceptable a la hora de analizar los

modos en que se configuran los espacios sociales. En ese sentido, sostiene que todo escenario social, hablemos en este caso de los entornos educativos, acaece como una unidad empírica situada y fechada, “como un caso particular de lo posible” (Bourdieu, 1997, p. 12). Así, en cada lugar se dan una serie de transacciones simbólicas y políticas particulares que dan lugar a jerarquías intersubjetivas, dinámicas de diferenciación y a matrices de sentido que median la interacción entre unos y otros.

Todo espacio social se configura como un “conjunto de posiciones distintas y coexistentes, externas unas a otras, definidas en relación unas de otras, por su exterioridad mutua y por relaciones de proximidad, de vecindad o de alejamiento y asimismo por relaciones de orden” (Bourdieu, 1997, p. 16). Al transpolar esta representación a la realidad que se vive al interior de una institución educativa, encontraremos que al interior de estas coexisten una serie de actores ubicados en distintas posiciones de poder (directivos, maestros, personal de limpieza, prefectos, alumnos) y que entre estos se trazan diversos tipos de relaciones de reciprocidad, diferenciación, proximidad o alejamiento. Así pues, al interior del espacio escolar las personas “se distribuyen en función de su posición” (Bourdieu, 1997, p. 18).

De acuerdo con el autor, las posiciones que asumen cada individuo dentro del espacio social se configuran en función de unas disposiciones de pensamiento, sentimiento y acción, o *habitus*, que operan como matrices de sentido incorporadas. Ciertamente, estas disposiciones están íntimamente ligadas con la región de la experiencia de cada persona. Dicho de otro modo, cada individuo está configurado a partir de un *habitus* producido por los condicionamientos sociales que ha encarnado a lo largo de su trayectoria de vida. Estos *habitus* le confieren posiciones de poder de acuerdo con el espacio en el que se moviliza.

El *habitus* es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas. Como las posiciones de las que son producto, los

*habitus* se diferencian; pero asimismo son diferenciantes (Bourdieu, 1997, p. 19).

Entendamos por *habitus* a las formaciones culturales o matrices de sentido apropiadas, o encarnadas, por cada individuo a partir de trasegar su región de la experiencia. Una de las características de ese *habitus*, aparte de mediar las formas de pensar, actuar y percibir el mundo, es que acaece como “principio generador de prácticas distintas y distintivas” (Bourdieu, 1997, p. 20). En ese sentido, supongamos que en una misma escuela preparatoria de Tuxtla Gutiérrez encontramos a un sujeto A, que ha vivido toda la vida en esta ciudad, pertenece a una familia de origen mestizo, de clase media, cuyos padres solo culminaron su educación media superior. Al lado de suyo, encontramos a un sujeto B, de origen indígena y campesino, que vivió la mitad de su vida en contextos rurales, proviene de una familia de clase baja y de padres que solo culminaron su educación primaria. Por último, tenemos a un sujeto C procedente de una metrópolis como la Ciudad de México, de origen mestizo, de clase media alta, cuyos padres culminaron estudios universitarios. Cada sujeto ha vivido una región de la experiencia única e irrepetible, materializada en la encarnación de un *habitus* que los lleva a hacer usos diferenciados del cuerpo, condiciona sus prácticas corporales y sus matrices de percepción.

En efecto, a partir de los *habitus* se generan procesos de diferenciación al interior del espacio y la cultura escolar que otorgan posiciones a cada uno de los sujetos mencionados, en otras palabras, opera como un principio de clasificación. Desde luego, tanto los *habitus*, como los sistemas de clasificación y jerarquización están emparentados con el devenir histórico y el lugar asignado diacrónicamente a cada corporalidad dentro de los procesos culturales locales.

Lo esencial consiste en que, cuando son percibidas a través de estas categorías sociales de percepción, de estos principios de visión y de división, las diferencias en las prácticas, en los bienes poseídos, en las opiniones expresadas, se convierten en diferencias simbólicas y constituyen un auténtico lenguaje (Bourdieu, 1997, p. 20).

De acuerdo con esto, la realidad es significada por los actores según “diferentes principios de visión y división” (Bourdieu, 2000a, p. 135), como divisiones étnicas, económicas, sexo genéricas, nacionales, religiosas, etarias, etcétera. De tal modo, las relaciones que se dan al interior de un espacio social se constituyen a partir de sentidos y signos distintivos que le otorgan un lugar en la economía del poder a cada corporalidad.

Con todo ello, el autor sostiene que “el espacio social tiende a funcionar como un espacio simbólico, un espacio de estilos de vida y de grupos de estatus” (Bourdieu, 2000a, p. 136). Así, existir en un espacio involucra ser diferente. “‘Ser distintivo y ser significativo es lo mismo’. Significativo por oposición a insignificante en sus diferentes sentidos” (Bourdieu, 1997, p. 21).

En ese orden de ideas, si bien el trabajo de Bourdieu es generoso e invaluable, podría objetársele que las relaciones humanas no son predecibles, y que en el encuentro con el otro operan una serie de condicionamientos tanto estructurales como subjetivos que hacen que las relaciones de proximidad o distancia entre unos y otros se tornen difíciles de ajustar a modelos predictivos. Del mismo modo, las matrices de percepción que median nuestras prácticas y sentidos tampoco son incorporadas de manera mecánica y bidimensional como se manifiesta en la teoría. No obstante, su teoría es significativa en tanto nos brinda la posibilidad de considerar que la constitución de los espacios sociales se da en relaciones de heterogeneidad y no de homogeneidad, de conflicto y no de consenso. De tal modo, las luchas simbólicas, y materiales, por la constitución de los sentidos acaecen como un elemento vertebral de la interacción humana. Del mismo modo, permite subrayar que en cada lugar se constituyen categorías de percepción, dinámicas de significación, de diferenciación, de agrupación y jerarquización de las corporalidades. Bajo esa tesitura, el espacio escolar sobreviene como un lugar de encuentro de la diferencia, pero también como un escenario de disputa y confrontación entre

individuos que buscan distinguirse significativamente y ocupar una posición de poder.

### **3.3. El método biográfico narrativo**

Como ha podido notar el lector, esta investigación halló en las voces, memorias, experiencias y testimonios de las personas un horizonte de inteligibilidad para acercarse al modo en que es encarnada la violencia escolar juvenil; se trató de comprender los procesos de subjetivación, significación, corporealización y estructuración que median este fenómeno de manera individual y colectiva. Así pues, la experiencia narrada de los/las jóvenes representó un recurso de comprensión valioso, puesto que, en un intento de “retorno al sujeto”, facilitó rastrear el conjunto de vivencias, relaciones, sentidos y estructuras locales que se yuxtaponen al interior de las escuelas de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas y median el fenómeno de la violencia escolar juvenil.

Ciertamente, asumir una actitud comprensiva ante un fenómeno social involucra explorar aquello que “unifica en una acción total y completa lo diverso constituido por las circunstancias, los objetivos y los medios, las iniciativas y las interacciones, los reveses de fortuna y todas las consecuencias no deseadas de los actos humanos” (Ricoeur, 2004, p. 32), conlleva asumir al lenguaje y la capacidad de narración como vehículos fundamentales para generar acercamientos sobre las experiencia humanas.

Es Ricoeur (2004) quien otorga un lugar central a la narratividad como eje fundamental de la constitución de la identidad. De acuerdo con sus postulados, los seres humanos elaboramos entramados narrativos sobre nosotros mismos y sobre el mundo; estos ensamblan y condicionan las experiencias de nosotros mismos y del mundo en tanto acaecen como horizontes de sentido.

Al lado de ello, el autor entiende que la identidad narrativa de los seres humanos no se constituye cerrada sobre sí misma, no es una isla apartada



de los otros, sino, más bien, sobreviene como imbricación de tramas contadas, relatadas y entretejidas a partir de diferentes hilos narrativos. Dicho de otro modo, somos un entrecruzamiento de historias. Somos el resultado de la historia que contamos y que nos contamos de nosotros mismos, los relatos de nuestras familias, de nuestros antepasados, de los lugares donde vivimos etc. Somos el resultado de una serie de relatos entrecruzados.

En ese sentido, las narrativas configuradas por los seres humanos acerca de sí mismo y del mundo que los rodean median permanentemente la configuración de lo vivido. La identidad (entendidas por el autor como mismidad e ipseidad) se construyen en un *continuum* temporal en el que el sujeto va narrando, registrando, prescribiendo y configurando la historia de su propia vida.

La narración y el lenguaje son los vehículos empleados por los seres humanos para construir el sentido, para otorgar significado al mundo, lo vivido y a su devenir en el tiempo; en tal medida, acaece también como un recurso comprensivo que brinda la posibilidad de comprender lo vivido y lo narrado por las personas. A través de la narración (re) interpretamos lo que somos, así pues, por medio de esta es posible comprender las experiencias vividas por las personas.

Esta actitud teórico-epistemológica me llevó a encontrar en el método biográfico narrativo una estrategia adecuada. De acuerdo con Bolívar y Domingo (2006) este método ha cobrado gran relevancia al interior de la academia debido a una serie de descentramientos que se han dado al interior de las ciencias sociales, entre ellos podría nombrarse el detrimento de las miradas ilustradas, las actitudes totalitaristas y deterministas; el relativo deterioro del positivismo; el llamado “giro hermenéutico” de las ciencias sociales y la prioridad que se le atribuye actualmente a lo micro, lo personal y subjetivo en la investigación social. Ciertamente, en la actualidad, existe “cierto desengaño ante las explicaciones de la subjetividad por referentes extraterritoriales, ya fueran sociológicos o históricos, [lo que]

ha hecho emerger con fuerza la materialidad dinámica de la palabra del sujeto como constituyente de sus vivencias, memoria e identidad” (Bolívar y Domingo, 2006, p. 4). Todo ello ha confluído para que el método biográfico narrativo se convierta en un recurso prominente de la investigación de los fenómenos que movilizan y problematizan la experiencia humana.

Este método “se interesa principalmente de las ‘voces’ propias de los sujetos y del modo cómo expresan sus propias vivencias” (Rivas, 2012, p. 81). Se caracteriza por indagar y comprender lo nombrado por los sujetos, y a partir de ello escudriñar la manera en que apropian el mundo. Aporta, por lo tanto, una visión de los procesos sociales a través de los actores, según su horizonte interpretativo.

En esa medida, el punto de partida es el “sentido que para el actor tiene la realidad social que vive, las acciones propias y de otros actores” (Reséndiz García, 2013, p. 135). Recurre a lo biográfico como un medio de exploración de los significados construidos por las personas y de las experiencias y prácticas que movilizan y dan textura a su existencia.

Uno de los postulados del método biográfico narrativo es que

La subjetividad es, también, una condición necesaria del conocimiento social. El juego de subjetividades que se produce en un relato biográfico, basado en un diálogo consigo mismo y con el oyente en busca de una verdad consensuada, es un proceso dialógico, privilegiado de construcción de comprensión y significado. Es una manera de hacer aflorar y priorizar un yo narrativo y dialógico, con una naturaleza relacional y comunitaria (Bolívar y Domingo, 2006, p. 4).

Se trata entonces de un método que emplea las facultades comunicativas, descriptivas, reflexivas e interpretativas que los seres humanos ponemos en juego a la hora de narrar como un mecanismo para consolidar propósitos investigativos y comprender la vida social. Bajo esa tesitura, la realidad deviene como “una construcción colectiva que tiene lugar a partir de las narraciones de los sujetos que formamos parte de ella” (Rivas, 2012, p. 81).

Para Bernasconi Ramírez

si la narrativización es una forma de vida social, un género de enunciación de acciones y representaciones de mundo y un recurso para conocer, entonces, la acción social y la cultura pueden ser aprehendidas a través del estudio de los relatos que sobre ellas elaboramos. Aquí, la narrativización no se concibe “meramente como una herramienta literaria, sino como una forma fenomenológica y epistemológica de comprensión y de expresión”, de aprendizaje y de socialización (2011, p. 14).

En resumidas cuentas, la riqueza de este método es que aprovecha la capacidad que tienen los seres humanos para narrarse a sí mismos con la finalidad de reconstruir un relato sobre un aspecto de su historia personal y social. De tal modo, permite recuperar a partir de las narraciones de las personas aspectos vividos, imágenes de sí mismos, valores, conflictos de roles y trayectorias de vida, así como las estructuras de producción de estas (Rojas Wiesner, 2013).

Emplear el método biográfico narrativo brinda la posibilidad de leer las experiencias vividas de las personas como textos con los que se puede dialogar, con los que se puede conocer el posicionamiento contingente y móvil de su devenir. Mediante esta vía es posible reconstruir fragmentos de su vida, así como analizar “lo que dice esa vida sobre lo social, la comunidad y el grupo” (Reséndiz García, 2013, p. 136).

Investigar la narrativa vital de las personas permite escudriñar los mecanismos que ponen en juego para atribuir sentidos y negociar con su realidad, lo que posibilita una comprensión de los modos en que un actor construye y significa una dimensión de su realidad. Así pues, en este caso, ha permitido generar derroteros comprensivos sobre cómo los/las jóvenes de las preparatorias tuxtlecas vivencian y ponen en juego una serie de sentidos relacionados con la violencia escolar.

En este punto, es importante señalar que la intención de emplear en este método no fue, en ninguna medida, situarse en un subjetivismo ingenuo, es decir, partir de la idea de un sujeto libre y desarticulado de la realidad que lo precede. Tal como señalan Bolívar y Domingo “los análisis biográfico-narrativos no están exentos de peligros y limitaciones (...) si bien

permiten dar la voz a los agentes, son también unos dispositivos de saber y de poder” (2006, p. 4). Después de todo, no hay que olvidar que la construcción del conocimiento de la vida se enmarca en escenarios jerarquizados de luchas por el dominio y el privilegio de instituir sentidos. En tal escenario, para los autores, este querer saber sobre la vida del otro puede representar, por un lado, una “tecnología del yo”, una forma de confesión moderna y, por otro, preservar la idea de un individuo “autónomo y libre”. Luego, tratar los datos narrativos sin conectarlos con el contexto social y político en el que se sitúa conduciría a una lectura ingenua de las fuerzas que median la acción y el significado.

García Selgas indica que analizar los fenómenos sociales desde el cuerpo, o, más bien, desde los modos en que son encarnados, no significa en ninguna medida que se desconecte la experiencia vivida del contexto en el que sitúa, para el autor “accedemos al sentido de un texto, de unas ideas o de una acción cuando lo ubicamos en el seno de la interrelación social, histórica y comunicativa” (1994, p. 51). Para el autor la comprensión de los sentidos que los actores ponen en juego solo es posible si se conecta con el entramado práctico que le da fondo. En otros términos, “comprender una acción requiere captar el sentido que el agente imputa a su conducta (la intención con que la realiza) y el complejo de significado práctico en que se sitúa (el marco de sentido vivido por los agentes)” (García Selgas, 1994, p. 54).

Bajo esa tesitura es preciso contemplar que “los relatos que la gente cuenta sobre la vida personal hablan de lo que hacen, sintieron, les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situadas en relación otros; no desde un yo solitario o imparcial” (Bolívar y Domingo, 2006, p. 6). Para Reséndiz García (2013) el método apunta “tanto a lo subjetivo-individual como a lo estructural”, en otras palabras, se trata de acercarse tanto a las estructuras que condicionan los modos de vida de las personas, como a las formas en que estas interpretan, incorporan y apropian dichas estructuras de forma contingente y móvil.

### El método

combina, dialécticamente, su aproximación a la subjetividad de los testimonios biográficos contextualizados dentro de las matrices de relaciones objetivas con el contexto y cohortes con las que está implicado el sujeto en su trayectoria vital. De este modo, los relatos personales muestran la complejidad de las trayectorias vitales de los sujetos y de los grupos sociales —especialmente los primarios (pequeña comunidad)- (Bolívar y Domingo, 2006, p. 6).

Como mencionaba atrás, tanto las personas como la sociedad son construcciones intersubjetivas; “el individuo no nace miembro de una sociedad nace con una predisposición hacia la sociabilidad, y luego llega a ser miembro de una sociedad” (Berger y Luckman, 2003, p. 162). Así las personas pasan por procesos de socialización en los que experimentan, incorporan e interpretan los modos de vida del grupo en los que se adscriben. Un proceso de estructuración de la subjetividad y de subjetivación de lo estructural. De tal manera, por medio de los relatos se puede generar acercamientos a las condiciones contextuales en las que se producen las experiencias y a los modos en que los sujetos atribuyen sentido a lo vivido (Rivas, 2012).

En ese orden de ideas, el método biográfico narrativo me permitió escudriñar en las relaciones que trazan los/las jóvenes con diversos grupos (familia, amigos, comunidad, compañeros de estudio, etcétera) y en las disposiciones sociales que incorporan en sus trayectorias y experiencias en estos espacios de socialización. Considero que este método

nos introduce en profundidad en el universo de las relaciones primarias. A través del relato de vida podemos desplazar fácilmente nuestro foco de análisis hacia las relaciones familiares, hacia las pautas de formación y funcionamiento de las relaciones sociabilidad (pandillas, grupos de bar, relaciones de vecindaje, asociacionismo), o hacia las relaciones entre compañeros (Pujadas, 1992, p. 44).

En ese tenor, me permitió generar un acercamiento a la experiencia pasada de los/las jóvenes, sus significados, sus espacios de socialización y las condiciones contextuales que los/las han llevado a subjetivar y corporeizar la violencia escolar de una manera u otra. Al lado de ello, me

permitió orientar al colaborador en un “ir y venir entre la individualidad y la colectividad, la singularidad y la universalidad, la subjetividad y la objetividad, la implicación y el distanciamiento” (Demarais, 2009, p. 34) con la intención de buscar los significados que atribuye a su experiencia vivida.

Ciertamente, este método me llevó a encontrar en la narrativa y la memoria dos espacios potentes para acercarme a los mundos de posibilidades que construimos y nos construyen. Pero, sobre todo, a plantearme una reflexión epistemológica sobre cómo conocemos la realidad social; por qué los objetos se nos aparecen de una forma y no de otra; y por qué es imposible concebir a los objetos por fuera de las conciencias que los configuran y los contextos que median nuestras subjetividades.

### **3.3.1.      *Relatos de vida***

El hecho de situarme en una perspectiva epistemológica de corte fenomenológico y de optar por el método biográfico narrativo como estrategia de acercamiento a mi objeto de estudio supuso, por sí mismo, que mis esfuerzos se enmarcaban en una forma particular de hacer investigación: una que indaga en los relatos vividos de los actores para comprender el modo en que dan sentido a sus existencias individuales y colectivas.

Según Bernasconi Ramírez (2011), dos de los preceptos fundamentales de esta forma de investigar es el entendido de que las personas otorgan sentido a sus vivencias a través del relato de sí mismos y que la capacidad de narrar(se) constituye un recurso fundamental de comunicación humana. Dicho de otra forma, las narrativas que construimos los seres humanos sobre la realidad y nosotros mismos van dando lugar a los modos en que pensamos nuestras acciones y a los procesos volitivos que nos movilizan. Nos habitamos y habitamos el mundo por medio del relato, por lo que, según Bernasconi Ramírez (2011), la voz narrada se convierte en un recurso de comprensión y de expresión.

En ese sentido, al momento de seleccionar las técnicas de recolección de datos tomé en cuenta que la vivencia narrada de mis colaboradores era un recurso analítico primordial para el desarrollo de mi estudio, pero también consideré las dificultades que, según Pujadas (1992), se asumen al elegir el método biográfico narrativo, como por ejemplo: la dificultad para tener buenos informantes, las circunstancias aleatorias que pueden impedir la recolección de un buen relato, la impaciencia del colaborador o el investigador, la falta o exceso de suspicacia del investigador, la sobrevaloración o fetichización del relato, entre otras mencionadas por el autor. Con ello en mente, siguiendo las orientaciones de Reséndiz García (2001), una de las estrategias que adopté para otorgar rigurosidad y validez a mi estudio fue asegurar una saturación de datos y de informantes. La intención con ello fue compilar una cantidad de datos narrativos lo suficientemente amplia y diversa como para sortear las dificultades que se pudieran presentar en la fase de recopilación.

Al lado de ello, seleccioné una técnica que posibilitara recuperar la voz de los actores involucrados en mi objeto de estudio: la entrevista semiestructurada. Esta me permitió situarme en el lugar del oyente y recabar experiencias de violencias vividas por los/las estudiantes a lo largo de sus trayectorias estudiantiles.

En ese contexto, primeramente, señalaré que al hablar de relato de vida hago referencia a una descripción aproximada de lo que una persona ha vivido en relación con un tema particular de su realidad (Bertaux, 2005). Sobre ese respecto, es preciso distinguir que cuanto hablamos del relato biográfico o el relato de vida en ningún momento se debe confundir con la técnica de la historia de vida. Si bien, tal como lo señala (Bertaux, 1999, 2005), generalmente ha existido una confusión y una indecisión terminológica, la diferencia central se encuentra en que la historia de vida reconstruye la totalidad de la biografía de una persona (su vida interior, relaciones interpersonales y contextos de interacción) –al menos hasta donde es empíricamente posible–, tomando en cuenta todas sus etapas y

vicisitudes (Bertaux, 2005); esta técnica generalmente se acompaña la voz del colaborador con otro tipo de fuentes como la historia clínica, el expediente judicial, los *tests* psicológicos, los testimonios de allegados, etc. (Bertaux, 1999). En ese sentido, si bien esta ofrece una gama de posibilidades, presenta dificultades a la hora de abordar un fenómeno desde una perspectiva regional, como en este caso, la razón es que el/la investigador/a debe centrar sus esfuerzos en la construcción de un par de historias de vida representativas, o casos específicos, del fenómeno analizado. Por el contrario, el relato de vida “examina una vida, o una parte significativa de esta, tal como es contada por los individuos” (Rojas Wiesner, 2013, p.184), de tal modo, los datos recogidos son los relatos que los individuos hacen de su propia vida. Esta técnica ofrece la posibilidad de que un sujeto narre y reflexione sobre una dimensión o una experiencia particular de su vida.

Según Rojas Wiesner (2013) el relato de vida desarrolla un objeto de estudio a partir de la trayectoria vital de los informantes, lo que permite acceder a los antecedentes familiares, comunitarios, los sentimientos, decisiones, convicciones y prácticas que los colaboradores ponen en juego en relación con el fenómeno. En otros términos, examina una parte significativa de la vida de los actores –el objeto investigado– a partir de su propio testimonio.

Siguiendo a Bertaux (2005), considero que los relatos de vida brindan la posibilidad de que la producción discursiva del sujeto adopte un formato narrativo, es decir, que contenga una descripción densa de los personajes, de sus relaciones mutuas, sus razones e intenciones y sus contextos de interacción. Según el autor, se debe tener en cuenta que, si “el discurso se reduce a descripciones, o si, aun relatando una serie diacrónica de acontecimientos, se limita a yuxtaponerlos sin decir nada de sus relaciones mutuas (es la forma de la crónica), no adopta una forma narrativa” (Bertaux, 2005, p. 36). En ese sentido, el relato de vida recopila las experiencias de



vida a modo de texto, pero, a su vez, emplaza al investigador a develar el complejo relacional y societal que subyace al texto.

Para Bertaux (2005) la recopilación de múltiples relatos de vida en unas condiciones y situaciones específicas brinda la posibilidad de deslindarse de los componentes singulares y subjetivistas del relato y hallar un núcleo común, o componente social, que permita construir generalidades sobre la base de los conocimientos que los sujetos han configurado a partir de esas situaciones. Una perspectiva claramente socio estructural.

Por su parte, Ferrarotti (1991, citado por Rojas Wiesner, 2013), desde una postura socio simbólica, considera que un relato de vida es netamente subjetivo en tanto narra una realidad social desde el punto de vista de quien la vive en unas condiciones de existencia particulares. De acuerdo con esto, “los elementos cuantificables de una biografía, en general son poco numerosos y marginales, por lo que lo biográfico se ubica casi por completo en el campo de lo cualitativo” (Ferrarotti 1991, citado por Rojas Wiesner, 2013). Bajo esa lógica, el relato de los sujetos se emplaza como un derrotero comprensivo que posibilita un acercamiento a los espacios de la experiencia vivida, la subjetividad y el sentido.

En ese orden de ideas, puede observarse que los relatos biográficos permiten al investigador desarrollar tanto estudios socio estructurales como socio simbólicos, desde luego cada uno con sus propias formas de proceder, sistemas conceptuales y modos de análisis. Según Bertaux (1993, citado por Rojas Wiesner, 2013), es el objeto de estudio el que emplaza un centro de interés sobre el cual el/la investigador/a debe trabajar. En esa medida, dado que esta investigación se centró en rastrear vivencias, actitudes, representaciones y valores relacionados con la violencia, se hizo uso del relato de vida desde una perspectiva socio simbólica.

En coherencia con lo anterior, al elegir esta técnica procuré situar la mirada en las formas en que los/las jóvenes han vivido y significado el fenómeno de la violencia escolar, el modo en que dan sentido a sus acciones y estrategias, así como rastrear los vínculos que existen entre su experiencia

familiar, comunitaria y escolar. En otras palabras, la emplee para analizar el complejo de elementos que atraviesan la corporalidad en la experiencia de la violencia escolar, lo que involucró un acercamiento no solo a las intenciones, significados y deseos de los/las jóvenes, sino también a los nichos sociales que han configurado los sentidos que trazan.

Sobre el método biográfico narrativo, Pujadas (citado por Resendiz García, 2001) señala que existen cuatro vías de construir un relato biográfico: mediante revisiones documentales, mediante diarios o registros en solitario de los informantes, mediante entrevistas biográficas y mediante observación participante. Atendiendo a ello, opté por aplicar entrevistas semiestructuradas a estudiantes y orientadores/as como mecanismo para recopilar la información.

Ciertamente, la técnica de la entrevista es uno de los recursos más promisorios del método biográfico. Se trata de un diálogo controlado entre el/la investigador/a y el/la colaborador/a desarrollado con finalidad de recabar información sobre un tema al que no se puede acceder por otros medios como saberes, creencias, deseos, testimonios o puntos de vista. Esta “permite al investigador tener un contacto verbal, visual, auditivo y sensorial con el entrevistado” (Cabrera Fuentes, et al., pp. 173-174) lo cual brinda la posibilidad de generar una interacción directa con los informantes y obtener información relacionada con experiencias, eventos pasados, normas y representaciones colectivas, el contexto y las rutinas escolares vinculadas a la violencia escolar.

De acuerdo con Arfuch (2007), más allá del formato o tipo de entrevista que se elija, esta técnica brinda la posibilidad de dar lugar a la estructura dialógica y comunicacional necesaria para la producción interlocutiva del relato, brinda la posibilidad de escuchar la voz del otro y hace del encuentro entre el colaborador y el/la investigador/a “una escena fundante de la investigación” (Arfuch, 2007, 178) en tanto la pregunta se convierte en un vehículo que moviliza al deseo de conocimiento y da lugar al despliegue de la respuesta.

Siguiendo ese tenor, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los informantes, lo que permitió brindar cierto grado de libertad al momento de narrar sus experiencias e impresiones relacionadas con el objeto de estudio, sin perder de vista las observables que se tenían contempladas para el estudio. Para llevar a cabo esto se elaboraron dos instrumentos, una guía de entrevista a estudiantes de último semestre de preparatoria (véase anexo 1) y otra guía para orientadores educativos de las instituciones (véase anexo 2), ello permitió triangular la mirada de los actores implicados en las experiencias de violencia y los profesionales encargados de atender y canalizar las problemáticas que se dan entre los/las jóvenes al interior de las preparatorias.

En ese sentido, para la entrevista a los/las estudiantes se tuvieron en cuenta las siguientes observables, todos ellos pensados a partir de una descomposición de los objetivos de investigación:

**1. Prácticas y significados:**

- a) Saberes
- b) Acciones y estrategias
- c) Actores implicados

**2. Zonificación del espacio educativo**

- a) Violencia en zonas anteriores o lugares con presencia de autoridades educativas.
- b) Violencia en zonas posteriores o lugares sin presencia de autoridades educativas.

Tras desarrollar las primeras entrevistas se encontró que debía agregarse otro elemento a este observable:

- c) Violencia en escenarios virtuales.

**3. Cultura local y experiencia de la violencia escolar**

- a) Patrones sociales en el hogar
- b) Patrones sociales en la comunidad

En el caso de las entrevistas a los educadores se agregaron y/o cambiaron algunas observables, quedando de la siguiente manera:

**1. Aspectos generales**

- a) Número de estudiantes
- b) Procedencia y pertenencia social de la mayoría.

**2. Prácticas y actores**

- a) Frecuencia de los casos.
- b) Actores generalmente involucrados.

**3. Zonificación del espacio educativo**

- d) Violencia en zonas anteriores o lugares con presencia de autoridades educativas.
- e) Violencia en zonas posteriores o lugares sin presencia de autoridades educativas.
- f) Violencia en escenarios virtuales.

**4. Cultura local y experiencia de la violencia escolar**

- c) Patrones sociales en el hogar
- d) Patrones sociales a nivel local

Así pues, haciendo uso de grabadoras de voz, en cada institución se procuró entrevistar a un hombre y una mujer. El método de selección de los informantes fue aleatorio, la razón de esta elección es que se procuró que fuera un proceso libre en el que el alumno o la alumna decidieran colaborar con la investigación compartiendo sus experiencias. Si bien en un principio se pensó en pedirle a los orientadores educativos que seleccionaran jóvenes que tuvieran historial de violencia, se descartó esta alternativa con el fin de no asignar categorías monológicas o perfiles preestablecidos –como víctima o victimario– a los colaboradores.

Vale comentar, para futuras oportunidades, que, aunque esta elección resultó fortuita en tanto fueron los/las alumnos/as quienes decidieron contar libremente sus historias, en algunos casos resultó contraproducente en la medida que a veces se ofrecían como voluntarios personas que afirmaban no haber sufrido ninguna experiencia de violencia escolar.

Al terminar la aplicación de las entrevistas se obtuvieron un total de 35 entrevistas a alumnos/as de las ocho preparatorias del estado, con una

duración promedio de entre 10 y 25 minutos, y 5 entrevistas a orientadores/as de las instituciones (aquellos que estuvieron de acuerdo con la aplicación de la entrevista), con una duración promedio de entre 20 y 40 minutos; así se puede evidenciar en la tabla 2.

Tabla 1 Cantidad total de entrevistas realizadas.

Institución	Entrevista a estudiantes	Entrevista a orientadores/as
Preparatoria 1 del estado.	4	1
Preparatoria 2 del estado.	4	1
Preparatoria 3 del estado.	4	No se aplicó la técnica
Preparatoria 4 del estado.	4	No se aplicó la técnica
Preparatoria 5 del estado.	4	1
Preparatoria 6 del estado.	4	1
Preparatoria 7 del estado.	7	1
Preparatoria 8 del estado.	4	No se aplicó la técnica

Una vez recolectada la totalidad de los datos de campo se procedió a realizar una organización minuciosa de la información. De tal modo, las entrevistas fueron rotuladas y separadas en carpetas diferenciando la preparatoria en la que se había desarrollado y si esta pertenecía a un estudiante o a un orientador educativo. Una vez distribuidas se procedió con el proceso de transcripción.

### **3.3.2. Codificación, interpretación y presentación**

El hecho de trabajar con la voz de los colaboradores encierra, en sí mismo, un grado de complejidad, después de todo, el lenguaje del otro no es “una materia inerte, donde el/la investigador/a buscaría aquellos contenidos, afines a su hipótesis o a su propio interés, (...) sino, por el contrario, [acaece] como un acontecimiento de palabra que convoca una complejidad dialógica y existencial” (Arfuch, 2007, p. 190).

En ese contexto, el acto de transcribir (de poner un punto, una coma, antes o después) conlleva darle una orientación inicial al texto que se emplea

como cuerpo de análisis, en tal situación es inevitable no pensar que lo que dice el texto transcrito también involucra lo que ya no dijo. Según Cruz Ocaña (2018, p. 177) “la oralidad vaciada en la escritura conlleva ya una paradoja sobre el verdadero *corpus* con el cual se trabaja”, representa una forma de poblar el texto por parte investigador. No obstante, como señala el autor, el método biográfico no debe ser aplicado de forma acrítica, pensando “que los relatos dicen todo por sí mismos” (Cruz Ocaña, 2018, p. 177), razón por la cual es necesario atender los puntos de conexión e intersección que se dan entre texto, contexto e intertexto (Ferraroti, 2007).

Atendiendo a ello, a la hora de realizar de vaciar las entrevistas a texto, procuré, en primera instancia, escuchar y re-escuchar las grabaciones de los colaboradores, esto con el fin de apreciar la totalidad de los relatos y familiarizarme con ellos. Posteriormente, durante la transcripción, hice uso del programa *Audacity* el cual me permitió ralentizar, detener y devolver los audios. Así pues, se pasaron a archivos de texto de *word* la totalidad de las grabaciones, procurando preservar la mayor literalidad posible: sus pausas, jergas, giros narrativos, etcétera. Finalmente, con el fin de darle mayor inteligibilidad, una vez transcrito se reprodujo nuevamente el audio procurando ajustar aquellos desaciertos suscitados en el proceso de transcripción.

Una vez culminado lo anterior se dio inicio a la dinámica de codificar, clasificar y ordenar la información en códigos, conceptos y categorías analíticas que permitieran contrastar la información. Para este proceso se partió del entendimiento de que cuando se trabaja con las experiencias vividas de las personas nos encontramos ante un campo, una superficie viva, “colmada de progresiones y regresiones, con contornos sumamente precisos, con sus cifras y significados” (Ferraroti, 2007, p. 28), ante la cual es necesario aproximarse con atención humilde y un silenciamiento de la propia identidad en pro de conservar respeto a la alteridad. Como señala Arfuch (2007) esta actividad demanda asumir una posición comprensiva y abierta a la pluralidad narrativa.

Del mismo modo, siguiendo a Pujadas (1992), se tuvo en cuenta elegir un proceso de análisis y codificación de los relatos que resultara coherente con el enfoque epistémico y metodológico de la investigación. Según este autor es preciso mantener un estado de vigilancia que permita concretar este proceso manteniendo una coherencia transversal con la ruta planteada. Así, a diferencia de la investigación positivista, donde las

categorias teóricas están preconstituidas y descienden sobre el material empírico, con el fin de reordenarlo según un diseño preestablecido fuera de la investigación en su hacerse efectivo. En la investigación cualitativa, el proceso de categorización parte de la base; está menos definido de manera apriorística; más que considerar los resultados, tiende a indicar, problemáticamente, las direcciones en las cuales se necesita excavar y explorar. En este sentido, la investigación cualitativa es una búsqueda típicamente “abierta” (Ferraroti, 2007, p. 27).

En correspondencia, Van Manen (2003) señala que la fenomenología emplea tres formas de reflexionar sobre relatos vividos de las personas: holísticamente, selectivamente y línea por línea. Con la primera se procura encontrar la idea central de todo el relato. La segunda forma consiste en elegir frases que den cuenta del tema central del texto. Finalmente, la tercera plantea un acercamiento a todas las ideas que puedan estar contenidas en el testimonio. Atendiendo a esta última, se sometió cada transcripción a un proceso de microanálisis, línea por línea, con el fin de hallar categorías iniciales para su posterior ordenación y clasificación.

Cabe señalar que, no se hizo uso de ningún *software* especializado para procesamiento de datos; únicamente se empleó *Word* para este proceso. En ese contexto, de acuerdo con autores como Strauss y Corbin (2002) y Cabrera Fuentes (2012), el proceso de microanálisis involucra un primer momento de codificación abierta y un segundo momento de codificación axial. En ese sentido, la codificación abierta consiste en una revisión del *corpus* de información con el fin de descomponer el texto y extraer categorías que representen los fenómenos evidenciados en él. Con el fin de ilustrar este ejercicio he seleccionado el siguiente fragmento

correspondiente a una entrevista realizada a una alumna de la preparatoria uno:

En la secundaria cuando me reintegré con otros compañeros hubo un grupo de niñas que me decía de cosas, por lo mismo, porque yo no había bajado de peso y porque era pequeña [**aspecto físico como detonante de la violencia**]. Me decían que..., como era yo pequeña, había personas que se creían capaz de hacerme menos o de pegarme, hacían lo posible por golpearme [**establecer superioridad por medio del maltrato físico**] (comunicación personal tomada el 8-mar-2019).

Como se puede observar, en el *corpus* del relato se fueron asignando categorías —señaladas en negrilla y encerradas en corchetes— a ciertos sucesos considerados relevantes. De tal modo, en la medida que avanzaba con esta entrevista, y con otras, se iban asignando categorías ya registradas a los fenómenos que se consideraban conceptualmente similares o se configuraban otras que representaran el hecho. Con ello se reunieron “acontecimientos, sucesos u objetos similares bajo un encabezamiento clasificativo común” (Strauss y Corbin, 2002, p. 112). Cada segmento del contenido del texto correspondiente a una categoría representó una unidad de registro. Estos fragmentos figuraron como evidencia y se emplearon al momento de “enunciar el contenido de la categoría” (Cabrera Fuentes, 2012, p. 195).

Al lado de ello, se iba poniendo comentarios o “memorandos” que se distinguían del resto del texto mediante fuente roja. En estos memorandos se iba registrando impresiones, relaciones, pensamientos, preguntas o interpretaciones que iban surgiendo en el proceso de microanálisis y que necesitaba consignar con el fin de no olvidarlos en las fases posteriores.

Conjuntamente, se creó un archivo de *Word* paralelo en el que se fueron registrando cada uno de los códigos que iban apareciendo. En este documento se realizaba una definición detallada de cada categoría y se especificaba las propiedades o características y dimensiones o escalas que componían y definían a cada una de estas (Strauss y Corbin, 2002). Por ejemplo, la categoría “*aspecto físico como detonante de la violencia*” se usó



para dar cuenta de aquellas situaciones en las que la apariencia física o imagen corporal de una persona era motivo de vejaciones físicas, verbales o simbólicas por parte de otros. Así, entre las propiedades que se podían encontrar en esta categoría se encontraban rasgos corporales relacionados con la talla, la estatura, el color de piel, el peso, la forma de vestir entre otras. Todos estos elementos eran analizados como marcadores corporales diacríticos que sumaban o restaban valor a las personas y les asignaba una posición de poder dentro del complejo relacional escolar.

Cabe señalar que, en el acto de asignar categorías a ciertos sucesos existe, *per se*, cierto grado de interpretación del texto, esto ocurre principalmente porque se trata de un sujeto-investigador que está reaccionando de manera activa ante un dato. Se trata de una dinámica interactiva (Strauss y Corbin, 2002). Sobre ese respecto, Ferraroti (2007) señala que a la hora de analizar un relato de vida este es habitado por el investigador, es poblado, sin que ello involucre que la propia identidad, o la alteridad, prevalezcan sobre el texto. Ciertamente, ante un mismo texto dos investigadores pueden recuperar distintas categorías (Pujadas, 1992; Strauss y Corbin, 2002). Por ello se procuró que del texto emergieran las áreas problemáticas,

esas en las cuales el relato se mueve con más rapidez, [donde] los momentos de crisis se vuelven preciosos, epifánicos y reveladores. [Y] es el vínculo entre texto y contexto lo que da la medida y el carácter de las áreas problemáticas y de los temas emergentes de una vida (Ferraroti, 2007, p. 28).

Una vez codificadas todas las entrevistas se obtuvo una lista de códigos y unidades de registro dispuestos para ser ordenados. Fue así que procedí con el proceso de codificación axial u organización, agrupamiento y jerarquización de las categorías y subcategorías, lo que me permitió, posteriormente, generar sistemas explicativos de los fenómenos contenidos en las categorías.

Siguiendo ese tenor, conforme a los lineamientos de Strauss y Corbin (2002) y Cabrera Fuentes (2012), se ordenaron las categorías y

subcategorías a partir de sus características, propiedades y su nivel de saturación —este último dado por la cantidad de unidades de registro que alimentaban a cada categoría—. Se tomó en cuenta que las subcategorías debían responder a preguntas sobre cuándo, dónde, por qué, quién, cómo y qué consecuencias del fenómeno nombrado con las categorías. Al lado de ellos, se exploraron los vasos comunicantes que existía entre estos elementos y los objetivos de investigación. Así, al final de este proceso se construyó, con ayuda del programa *Cmap tools*, un mapa conceptual en el que estaban integradas las categorías, subcategorías y los propósitos de la investigación (véase anexo 3). Este mapa figuró como una guía a la hora de elaborar el proceso de presentación de los resultados.

En ese orden de ideas, a partir del siguiente capítulo el lector hallará un conjunto de discusiones teóricas entre las categorías analíticas arrojadas por el proceso de codificación y ordenación de la información y las aproximaciones teóricas que han elaborado diversos autores en relación con el tema de la violencia escolar, el poder, el significado y la corporalidad. En tal proceso los relatos de los colaboradores fungirán como sustrato empírico de las discusiones que se vayan presentando.

En efecto, para presentar los relatos de vida de los/las jóvenes se recurrió a las orientaciones brindadas por Arfuch (2007, p. 193), quien da cuenta del modo en que los relatos de vida pueden ser presentados a modo de “fragmentos” que orienten al lector sobre los significados que subyacen tras los testimonios. Esta estrategia, si bien involucra una suerte de renunciamiento a la literalidad de las transcripciones, ofrece la posibilidad de “rescatar en la articulación de fragmentos de distintos enunciadores, una tonalidad expresiva a la vez lejos de los tropiezos de lo oral como de la artificiosidad de lo ‘escrito’” (Arfuch, 2007, p. 193). Se trata, como afirma Cruz Ocaña (2018), de abrir la oportunidad de que los relatos dialoguen entre sí. “Este diálogo no es sólo una estrategia de presentación, sino que también forma parte del proceso mismo de análisis, donde el/ investigador/a aparece, con sus respectivos riesgos, como un orquestador

de voces cercanas o lejanas, semejantes o disímiles” (Cruz Ocaña, 2018, pp. 177-178).

Ahora bien, en este punto el lector se estará preguntado cómo presentar tantos relatos recolectados. Después de todo, como ya habrá podido notar, el *corpus* de datos fue bastante extenso, lo que representa una posible paradoja en relación con la intención de comprender estos desde una mirada fenomenológica. Sobre ese respecto, es necesario aclarar que, si bien la cantidad de información y de testimonios es extensa, en la presentación de los resultados no se recuperarán la totalidad de estas, sino, más bien, aquellos casos que sean más representativos y neurálgicos para entender cada fenómeno. De esta manera se espera preponderar la experiencia vivida, el proceso de significación, toma de decisiones, las estrategias individuales, así como el modo en que la encarnación de la violencia acaece como un elemento constitutivo de la región de la experiencia de algunos jóvenes tuxtlecos.

Recordemos que el estudio ofrece una mirada regional del fenómeno, particularmente desde un acercamiento socio simbólico, por lo que la saturación de información y la recolección de una cantidad generosa de voces posibilitó un acercamiento a las vicisitudes colectivas que se construyen al interior de las escuelas tuxtlecas en el momento de realizar el proceso de categorización de la información. Sin embargo, a la hora de presentar e interpretar la información se procura dar primacía a la unicidad de la experiencia encarnada.

En otro orden de ideas, dado que una de las premisas a la hora de realizar las entrevistas y recolectar las narrativas autobiográficas fue mantener oculta la identidad de los colaboradores, se hará uso de nombres falsos, así como de códigos asignados de acuerdo con la procedencia del testimonio. En ese sentido, al lado del nombre se encontrarán las letras “E” y “O” para distinguir las entrevistas realizadas a estudiantes y a orientadores/as educativos/as. En seguida, se asignará un número de acuerdo con el orden en que fue desarrollada la entrevista, de tal modo,

encontraremos las siglas “E1, E2, E3, E4, E5...” para simbolizarlo. Dado que por preparatoria solo se entrevistó a un orientador, se empleará la letra “O” para hacer referencia a estos/as. Posteriormente, se emplearán los monogramas “P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8” para indicar al lector en qué preparatoria se aplicó determinada entrevista, así pues, la etiqueta “P1” señalará que dicha técnica fue aplicada en la Preparatoria número uno de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, etc. Finalmente, se señalará la fecha en la que fue aplicada la técnica, empleando el formato D-M-A.

Entonces, supongamos que a lo largo de los siguientes capítulos el lector encuentra abajo del relato la siguiente etiqueta “Érica, E1P2, 27-2-19”, esta le hará saber que el fragmento expuesto pertenece a una entrevista realizada a una estudiante y que esta fue la primer entrevista de la preparatoria dos; por último, sabrá que la entrevista fue aplicada el día 27 de febrero del 2019.

### **3.4. Investigar el cuerpo desde el cuerpo**

A lo largo de este apartado quiero poner al tanto al lector de las vicisitudes que experimenté al emprender esta investigación. Con ello, quiero subrayar que el proceso de investigar también es un proceso vivido, es encarnado por un investigador que reacciona activamente ante una realidad que intenta comprender. Asimismo, deseo recalcar la estrecha relación que vislumbro entre el/la investigador/a y su objeto de estudio. Luego, considero que el resultado de un estudio de esta índole es una producción colectiva en tanto involucra un proceso de interacción entre las voces de los colaboradores y la voz del investigador.

Ciertamente, si bien hoy en día han emergido una serie de corrientes teóricas y programas de investigación que mantienen una distancia cautelosa de las visiones objetivistas, no se puede negar que la resistencia al cambio de los sistemas de creencias y prácticas positivistas, así como el nivel de legitimidad que gozan al interior de las ciencias sociales, siguen

brindando las condiciones para que se conserve la narrativa de la división entre el sujeto y el objeto de estudio. Así pues, frente a la narrativa del ascetismo científico en las ciencias sociales, este estudio ofrece una mirada interdependiente, es decir, se piensa en el sujeto y el objeto como dos dimensiones que interactúan en una relación de mutua afectación.

Si bien el científico social tiene como objeto de estudio la acción, el pensamiento humano y las formas en que estos están mediados por procesos subjetivos, relacionales, simbólicos, estéticos, históricos y estructurales, estos procesos también atraviesan su mirada y las perspectivas teóricas a las que recurre para otorgar sentido a sus acercamientos. En otras palabras, la producción del pensamiento científico no está separada de su marco de posibilidades posibles, de su espaciotemporalidad y de las condiciones de su producción.

Entonces, a la hora de acercarse a la realidad social el/la investigador/a se encuentra con que está involucrado directa o indirectamente con su objeto de estudio, y que sus decisiones, tomadas desde sus propias actitudes, preceptos y valores, son las que llevarán el estudio a un puerto u a otro. En tal sentido, a pesar de que se toman una serie de estrategias para otorgar rigurosidad al proceso de investigar los fenómenos humanos, esta empresa no es lineal, acaece, más bien, como una madeja de relaciones y sucesos que confluyen. Ya sea de forma consciente o inconsciente, cada elección, aproximación, recurso y discernimiento puesto en escena por quien investiga está vinculado con su propia existencia, con el mundo de posibilidades posibles que imagina.

Ciertamente, aquellos objetos que despiertan nuestro asombro e interés, así como los modos en que los indagamos, están emparentados con nuestros espacios biográficos, con las formas en que hemos tejido una narrativa propia y con el modo en que valoramos lo que podemos y debemos hacer. En otras palabras, por más que se quiera mitificar, nuestro *self académico* es indisociable de nuestros *múltiples self*.

Todo aquel que se dedique a la investigación habrá vivido en carne propia las cavilaciones que enfrentamos a la hora de optar por un tema de investigación. En tal situación, elegir se nos aparece como una bifurcación, un punto de inflexión, donde, desde luego, nuestras elecciones involucran no sólo lo que elegimos, sino, también, lo que no elegimos. Por alguna razón nos inquietan unas problemáticas más que otras. Existe una suerte de fuerza, convicción o impulso que nos lleva a emplazarnos en ciertos derroteros académicos y a descartar otros. Esto lo he podido corroborar a lo largo de la maestría y el doctorado, no solo en mí, sino también en aquellos que me han acompañado. Por lo general, al conocer la vida de mis compañeros y compañeras de posgrado era posible avizorar la conexión existente entre sus objetos de estudio y sus vidas. Al elegir nuestros objetos de investigación todos y todas poníamos sobre la mesa nuestras propias experiencias, angustias, incertidumbres, anhelos y, sobre todo, el complejo de matrices étnico raciales, sexo genéricas, socioeconómicas, simbólicas y estructurales que nos han atravesado de una u otra manera.

En mi caso, no me percaté — o, tal vez, no quise— de la profunda relación que había entre la elección de mi objeto de estudio y mi propia historia hasta un año después de haber emprendido este camino. En efecto, cuando inicié el posgrado tuve la convicción de elegir un objeto de estudio que —a diferencia de otras investigaciones realizadas atrás— no se emparentara directamente con mi historia personal, sino, más bien, respondiera a una necesidad social del momento. Así pues, dado que por aquel entonces se había concretado el acuerdo de paz entre las guerrillas de las FARC y el gobierno colombiano, encabezado por el presidente Juan Manuel Santos, encontré en el tema de la violencia una forma de escudriñar una de las problemáticas que más ha afectado a mi nación. Consideré que al profundizar en el tema de la violencia en México —un país con una historia totalmente diferente a la de Colombia, pero con índices de violencia igualmente alarmantes— podría configurar un aparato analítico que me permitiera comprender un poco más los entramados socioculturales que

subyacen a la violencia. En esa medida, demarqué el fenómeno de las encarnaciones de la violencia escolar como objeto de estudio, por un lado, atendiendo a los requerimientos de mi línea de formación, y, por otro, sobre el entendido de que las raíces de esta no se encuentran al interior de la escuela, sino en el complejo relacional sobre el que están configurados los procesos de producción de símbolos y poder de una sociedad. En otras palabras, procuré analizar la violencia escolar como una extensión de las formas en que una sociedad configura la violencia.

En un principio estuve seguro de que el motivo de mi elección devenía exclusivamente de la contingencia del proceso de paz. A mi modo de ver, era imposible que el hecho de nacer y crecer en un contexto donde la violencia se ha convertido en un eje constitutivo de las estructuras del sentimiento de sus habitantes (enfrentamientos entre grupos armados, narcotráfico, crimen organizado, delincuencia común, inseguridad, violencia callejera, etcétera) no me trastocara y me impeliera a asumir acciones y actitudes desde mi *self académico*. Ciertamente, ese conflicto, esa violencia, a mis veinticinco años, ya era parte de mí, de mi modo de ver e imaginar la vida, las relaciones humanas, el mundo, etcétera.

No obstante, en la medida que iba desarrollando la investigación noté que el vínculo entre mi objeto de estudio y mi propia narrativa iba mucho más allá de mi interés por convertirme en un agente de cambio de las estructuras del sentimiento de la sociedad colombiana. Involucraba mis procesos de socialización. Así, mientras desarrollaba el estudio, escuchaba a los alumnos, leía sus narrativas y analizaba los testimonios de los orientadores educativos, comprendí que mi objeto de estudio no sólo se emparentaba con mis posicionamientos ético-políticos, sino que está relacionado con mi propia experiencia vital (crecer en un suburbio; la muerte de mi tío en una riña; mi experiencia de violencia intrafamiliar; la violencia de mis compañeros de escuela hacia mí y de mí hacia ellos; las riñas juveniles, etcétera). Entendí entonces la razón por la cual lo había elegido.

En efecto, el desarrollo de esta investigación me llevó a repensar, reencontrar y cuestionar mi propia historia vital; a entenderme y buscar día a día una real deconstrucción de mí mismo, una empresa inacabada e inacabable. Por lo tanto, no se trata solo de un ejercicio de recolección, análisis de datos y organización de resultados, sino de un vestigio de mi propio trasegar como investigador y como *ser en el/del mundo*. Un camino que he vivenciado, me ha afectado y me ha llevado a confrontarme a mismo.

En relación con lo anterior, el lector notará que el estudio no está narrado en el lenguaje despersonalizado con el que se suelen desarrollar las investigaciones, sino, por el contrario, se presenta en la primera persona del singular. La razón de esta elección es mantener coherencia con mi postura de distancia ante el mito objetivista. Ciertamente, considero que el hecho de delinear como objeto de estudio la figura de las encarnaciones involucra la conciencia de hacer estudios sobre el cuerpo/desde el cuerpo. Así como la experiencia corporal de los colaboradores es articulado sobre un modo narrativo, este informe acaece como itinerario corporal propio, como un modo de “hacer consciente y explícita la interconexión entre experiencia corporal propia y proceso de investigación en torno al cuerpo” (Esteban, 2004, p. 1).

Asimismo, cabe destacar que esto último no involucra ausencia de rigurosidad en el desarrollo de la investigación, puesto que, como notará el lector, a lo largo de este informe doy cuenta de la vigilancia permanente que procuré tener para garantizar coherencia epistemológica entre mis posicionamientos, métodos, técnicas, estrategias de análisis y presentación de la información; así como de los criterios de validez que construí para desarrollar el estudio.

Volviendo a lo anterior, el desarrollo de este estudio me llevó a plantearme una serie de interrogantes que fui resolviendo conforme iba avanzando. Ciertamente, al iniciar un estudio, es inevitable enfrentarse a la incertidumbre; sea como nativo del lugar o como externo a él, emprender un proceso de investigación te emplaza en una vorágine de cuestionamientos



que debes ir asumiendo en la medida que transitas el proceso. En ese sentido, las primeras interrogantes que surgieron una vez elegidos mi objeto de estudio, posicionamientos filosófico, teórico y metodológico fueron ¿dónde realizar mi trabajo de campo?, ¿con quién?, ¿en cuánto tiempo?, ¿cómo lograr acercarme a esos espacios?, entre otras.

Así, en la medida que indagaba sobre violencia escolar noté, en gran parte de la bibliografía encontrada, que esta se presenta con mayor preeminencia durante la educación básica, específicamente en primaria y secundaria,<sup>6</sup> o al menos se tiene más información sobre estos grados. De ahí que, en un principio pensara en desarrollar la investigación en escuelas secundarias. No obstante, finalmente decidí inclinarme por las escuelas preparatorias como universo de investigación. Las razones de esta decisión fueron las siguientes: en primer lugar, existe escasa bibliografía sobre violencia escolar en escuelas preparatorias. Como ya lo mencioné, los datos hallados en investigaciones sobre violencia escolar se centran en los ámbitos de la educación primaria y secundaria.

La segunda razón fue la intención de acercarme a la experiencia de los/las jóvenes a lo largo de su proceso educativo, y el lugar de la violencia en su proceso de sociabilización escolar. Mi supuesto fue que al elegir a quienes estaban terminando su formación básica y media superior tendría la posibilidad de analizar cómo fueron encarnando la violencia escolar en su devenir como estudiantes; este ejercicio me acercaría a las memorias, sentidos y los saberes que fueron construyendo sobre este fenómeno a lo largo de su proceso escolar.

En tercer lugar, se encuentra el hecho de que estos jóvenes están próximos a culminar el proceso de sociabilización escolar previo a la vida adulta, de tal modo, a lo largo de su trayectoria han acumulado un amplio grado de experiencias no sólo en sus hogares y escuela sino en otros

---

<sup>6</sup> Cabe aclarar que, en México la educación básica está compuesta por el nivel preescolar, el de primaria y el de secundaria, este último se imparte en tres grados, que generalmente se corresponde con jóvenes que transitan entre los trece y los dieciséis años de edad

espacios de socialización, lo que les ha puesto en contacto con los sentidos colectivos y las formas en que se significa la violencia en los entramados socioculturales de la región. Así sus relatos no sólo permitieron acercarse a su propia experiencia, sino a lo que esa experiencia dice de lo local. Por último, consideré que debido a la etapa en la que se encuentran estos jóvenes resultarían informantes claves en tanto cuentan con más recursos analíticos y comunicativos para narrar y reflexionar sobre su propia experiencia.

Luego de ello, me vi en la labor de determinar qué tipo de escuelas preparatorias serían las que me servirían como muestra: públicas, privadas, estatales o federales. Decidí elegir las escuelas públicas sobre el supuesto de que en estas confluyen jóvenes de diversas capas sociales y procedencias. Por su parte, la razón de que el estudio se realizara en las escuelas preparatorias del estado fue de carácter contingente: se debió, principalmente, a la cercanía que tenemos mi directora de tesis y yo con el doctor José Luis Madrigal, un reconocido docente de la ciudad, quien nos conectó con la directora de Educación Media, la maestra Rosalía Palacios. Una vez entablado el contacto con esta instancia tramité las peticiones correspondientes para tener acceso a las ocho preparatorias estatales de la ciudad. No obstante, debido a contingencias magisteriales del momento este proceso llevó cuatro meses, que correspondientes a los meses de agosto y noviembre de 2018, tiempo que dediqué para diseñar mis instrumentos de recolección. Ciertamente, si bien la obtención de los permisos representó un retraso en el desarrollo de la fase de campo, resultó una estrategia bastante acertada, en tanto me permitió acceder a las preparatorias sin inconveniente alguno y contar con la colaboración de los directores y profesores de cada institución. Fue así como inicié el trabajo de campo en enero de 2019.

Al llegar a cada una de las preparatorias, generalmente, antes de dirigirme a los/las estudiantes, entablaba contacto con el/la director/a encargado/a del plantel educativo, la finalidad era comentar los objetivos

del estudio y solicitar los permisos respectivos para que mi presencia en las instituciones no alterara la continuidad y cotidianidad de las clases. Este trámite en algunas escuelas llegaba a tardar entre una semana o dos, dependiendo de la disponibilidad de los funcionarios de cada institución. Una vez que contaba con el permiso de los directivos, me dirigía a las oficinas de los orientadores educativos a quienes les solicitaba un espacio de sus horas de clase para el desarrollo de la recolección de las narrativas. En cuanto contaba con el beneplácito de estos, me dirigía al grupo que ellos me facilitarían y les exponía la actividad que realizaba y solicitaba la colaboración de estos para el desarrollo de las entrevistas.

Algo que me pareció muy particular en todas las escuelas visitadas era la hilaridad que provocaba el tema entre los/as alumnos, un fenómeno que se reprodujo en todas las escuelas a las que asistí. Por alguna razón se suscitaba cierta resistencia para que se ofrecieran como voluntarios para las entrevistas. En algunas ocasiones tenía que pasar por casi todos los grupos de último semestre para encontrar a los/as cuatro informantes que necesitaba para recolectar la información. Pude notar que el tema era motivo de vergüenza o mofa. Ninguno quería ser reconocido por sus compañeros/as como víctima o ejecutor de violencia escolar. En algunos casos, el hecho de que hubiera ciertos señalamientos por parte de unos/as compañeros/as a otros/as aumentaba la renuencia a participar. En otros, quienes se ofrecían como voluntarios/as eran objeto de burlas por parte del grupo, situación ante la cual me veía en la obligación de intervenir con el fin de sensibilizar sobre la mesura que involucra este asunto. A pesar de ello, pude recolectar relatos muy valiosos sobre el objeto de estudio..

En ese orden de ideas, la primera institución que visité fue la preparatoria 7. Podría decirse que esta representó un ejercicio piloto que me permitió hacer los ajustes posteriores a mis técnicas e instrumentos. Al llegar a esta institución había contemplado aplicar 8 entrevistas por institución (4 alumnas y 4 alumnos de diferentes áreas de formación); no obstante, después de aplicar la totalidad de las entrevistas, pensé en reducir

el número de entrevistas por institución. Fue así como, después de platicar con mi directora, decidimos aplicar 4 entrevistas en cada institución (2 a hombres y 2 a mujeres). Cabe señalar, además, que en la medida que se iba desarrollando la recolección de datos en las diferentes instituciones se iban modificando los instrumentos conforme a los datos que iba encontrando en el desarrollo de estas.

Para junio de 2019 se había completado casi la totalidad de la recolección de la información, para entonces solo hacía falta aplicar los instrumentos en la preparatoria 8. No obstante, el trabajo de campo se vio suspendido por dos coyunturas. En primera medida, había finalizado el año escolar, por lo que era imposible recolectar la información hasta que iniciaran el siguiente ciclo escolar, en agosto. Al lado de ello, realicé una estancia académica internacional entre los meses de agosto y noviembre, lo que me obligó a postergar esta recolección hasta mi regreso a la ciudad. Durante ese tiempo me dediqué al proceso de categorización de los datos recabadas hasta entonces y a analizar los vacíos temáticos que aparecían con el fin de profundizarlos en la última institución. Así pues, como en el mes de noviembre de 2019 di por terminada la fase de recolección de datos.

#### **3.5. Conclusiones**

Este capítulo se desarrolló con la intención de dar cuenta de los derroteros epistemológicos, teóricos y metodológicos que orientaron el desarrollo de esta investigación. Así pues, en primera medida quedaron establecidas las razones que sustentaron y justificaron la elección del enfoque fenomenológico hermenéutico como horizonte epistemológico. Entre ellas, se pueden destacar el hecho de ser un objeto de estudio que por su misma naturaleza reclama una actitud comprensiva para su indagación; un objeto que emplaza al investigador a rastrear en las experiencias vividas de los sujetos las claves para su análisis e interpretación. Al lado de ello, se encuentran la relación de mutua afectación que existe entre sujeto y objeto;

la relevancia de la vivencia en la delineación de objeto de las encarnaciones de la violencia y la importancia de indagar este último desde las formas en que se presenta ante la conciencia.

En segunda medida, se entabló una discusión profunda sobre las teorías de la corporalidad y los modos en que éstas guían el desarrollo de la investigación. Entre otras cosas, se estableció a la corporalidad como el enclave de la existencia humana, como vector de la experiencia vivida, la subjetividad, el sentido y el poder.

Por otra parte, entre las razones que justificaron la elección del método biográfico narrativo se nombró la disposición de rastrear las voces, memorias y experiencias vividas de los participantes para construir un horizonte comprensivo del fenómeno en mención. Ciertamente, este método tiene el potencial de emplazar un entendimiento profundo de los procesos de subjetivación, significación, corporealización y estructuración que median las encarnaciones de la violencia.

Posteriormente, se dio cuenta de cómo fue empleada la técnica de los relatos biográficos, recabados por medio de entrevistas semiestructuradas, en la fase de trabajo de campo. Del mismo modo, se comentaron las puntualidades adoptadas para ordenar el proceso de recolección, transcripción, análisis y presentación de los datos.

Finalmente, sobre el entendido de que la investigación se desarrolla sobre el cuerpo y desde el cuerpo, se ofrecieron una serie de reflexiones en torno a los modos en que fui experimentando el desarrollo de esta investigación.



## CAPÍTULO 4

## **CAPÍTULO 4. ZONIFICACIONES DE LA VIOLENCIA ESCOLAR**

Como quedó señalado en el capítulo anterior, todos los textos recopilados mediante las entrevistas semiestructuras fueron sometidas a un proceso de codificación abierto y axial que permitió ordenar y jerarquizar toda la información en rubros temáticos o conceptuales. En ese sentido, debido a la cantidad de información recabada, resultaría incongruente primar la cuantía en detrimento de la reflexión fenomenológica sobre lo vivido, así pues, a lo largo de los siguientes capítulos se presentarán aquellos relatos, que, conforme a la capacidad expresiva, narrativa y reflexiva de cada joven, resultaron más ilustrativos para dar cuenta de cada rubro conceptual. En correspondencia, se presentarán las narrativas seleccionadas y se discutirán conforme a las tres formas de aproximación fenomenológica propuestas por Van Manen (2003): holística, selectiva y línea por línea, según lo amerite el texto. Asimismo, las categorías analíticas contenidas en los relatos serán revisadas en diálogo con investigaciones y propuestas teóricas de otros estudiosos/as del tema.

En ese contexto, el presente capítulo está elaborado con el propósito de ofrecer una lectura de cómo se zonifica del fenómeno de la violencia escolar al interior de las escuelas preparatorias, con ello se procura emplazar una descripción densa de cómo se rutinizan y configuran las diferentes manifestaciones de la violencia escolar al interior de las instituciones estudiadas. No obstante, antes de pasar a ello, es importante revisar qué entienden los/as estudiantes por violencia escolar y cuáles son las

manifestaciones más regulares. Atendiendo a ello, en primera medida se discuten algunos testimonios de estudiantes que aseguran que la violencia es algo cotidiano en cualquier nivel educativo y en cualquier escenario social. Enseguida se ofrecen algunas reflexiones sobre cómo reconocer, definir y delimitar un acto violento. Más tarde, se expone una posible morfología de las violencias que se dan en el interior de las escuelas, de acuerdo a parámetros como: la cantidad de actores implicados, la frecuencia, el grado de intensidad, entre otras. En seguida, se presenta, mediante representaciones gráficas de los espacios, los escenarios intra escolares y extraescolares donde acontece predominantemente el fenómeno. Y, por último, se aborda el problema de la violencia en entornos virtuales.

#### **4.1. Violencia escolar: algo cotidiano**

Con el desarrollo del estudio se pudo evidenciar que la violencia escolar hace parte de las regiones de la experiencia de una gran cantidad de jóvenes tuxtlecos. Si bien algunos/as señalan nunca haber vivido una experiencia como tal, comentan que en algún momento de su trayectoria académica tuvieron que afrontarla de manera indirecta, ya fuera a través de la vivencia de personas cercanas, como familiares y amigos, o en el lugar de espectadores dentro de sus entornos educativos. En pocas palabras, se trata de un tema del que todo/a estudiante tiene algo que comentar:

Es como algo normal, desgraciadamente pasa en todos los lados y nadie se salva (Ernesto, E3P1, 8-3-19).

¿Hay violencia [en preparatoria]? claro que la hay, pero es tan común que uno lo deja pasar. Por ejemplo, un sape<sup>7</sup>, un insulto, un apodo es tan común que, vaya, lo ves como si dijeran tu nombre solamente o como si el golpe fuera una caricia. Cuando sucede, generalmente, lo ignoro o simplemente lo acepto, hago lo mismo (Carlos, E2P8-19-11-19).

Es más que nada como un fenómeno que se da en la adolescencia, en transición con la adultez. Es algo que muchas veces se ha intentado

---

<sup>7</sup> Término usado coloquialmente para referirse a un coscorrón.



como que exterminar, pero difícilmente se va a eliminar (Alejandra, E2P1, 8-3-19).

Como se puede apreciar, algunos/as jóvenes conciben la violencia como algo natural a cualquier escenario social, una problemática difícil de erradicar de las relaciones humanas. Se les presenta como algo inherente a las relaciones humanas, algo con lo que cualquier persona de enfrentar o asumir en cualquier momento de su trayectoria de vida. Estas afirmaciones coinciden con lo señalado por varios autores (Domenach, 1981; García Selgas y Romero Bachiller, 2006; García Selgas y Casado, 2010; Míguez, 2007, Blair Trujillo, 2009) quienes sostienen que la violencia ha sido parte de las relaciones humanas desde siempre, un fenómeno “presente (al menos potencialmente) en todos nosotros (...) aunque se constituya de formas muy distintas” (García Selgas y Romero Bachiller, 2006, p. 14). Incluso en los comportamientos más rutinarios se pueden distinguir formas latentes de violencia hacia otros (Galtung, 1981, 1998; García Selgas y Romero Bachiller, 2006; Zizek, 2009).

Al lado de ello, queda expuesto que las instituciones educativas no son la excepción, dentro de estas, la violencia llega a ser vivenciada y significada como parte de las relaciones de reciprocidad trazadas entre iguales. En muchas circunstancias, hace parte del trato común entre alumnos/as, es aceptada como parte de las rutinas e itinerarios corporales, por lo que no representa un motivo de asombro o sorpresa. Lo problemático de ello, según Gómez Nashiki es que “al aceptarse como algo normal, no sólo se promueve, sino que también se perpetúa” (Gómez Nashiki, 2005, p. 694). En la misma línea, advierte Tello que

cuando la violencia se convierte en parte del medio ambiente, la posibilidad de reconocerla disminuye y, por lo tanto, es introyectada por quienes la viven como algo natural; para advertirla, es necesario que aumente, sólo se reconoce en su nueva expresión porque el resto ya es parte de lo dado y, por lo dado, nadie se asombra (2005, p. 1172).

En relación con lo dicho, es posible inferir que la naturalización de la violencia al interior de las escuelas a la larga se manifiesta en

entorpecimientos o aletargamientos de los mecanismos y dispositivos colectivos dispuestos para identificarla y gestionarla. Dada la continuidad y frecuencia con que se presenta, solo aquellas situaciones que desbordan los límites de lo aceptable, es decir, aquellas capaces de rebasar las fronteras establecidas por una sensibilidad grupal condescendiente, son reconocidas y canalizadas como tal. Tal como señala Blair Trujillo “la violencia no se recuerda sino cuando se desborda y (...) no tenemos conciencia de ella hasta que se vuelve problema (2009, pp. 13-14). Por esa razón, en la mayoría de los casos solo se reconocen como violencia escolar las formas de maltrato físico o aquellas manifestadas en forma de efectos eminentemente nocivos para los/las estudiantes. Las violencias invisibles o latentes difícilmente son identificadas hasta que estallan en escalas mayores.

Uno de los testimonios señala, además, que la violencia suele presentarse como algo inherente a la etapa de la adolescencia, como un efecto de los cambios en la subjetividad y corporalidad experimentados por los individuos en dicho momento. Sobre tal respecto, Tello analiza y cuestiona la naturalización de una serie de narrativas que representan a los/as adolescentes y a sus comportamientos

como si fueran un problema (...) inclusive parte de una etapa evolutiva cuando, en realidad, la manera en que se le da significado a las opciones de comportamiento relacional que tiene el joven ante sí, son procesos sociales que conforman las características del sistema en que vivimos. (Tello, 2005, p. 1168).

Sobre ese respecto, Reguillo (2000) ofrece una reflexión profunda sobre la legitimación moderna de un complejo de discursos sociales (mediáticos, psicológicos, sociológicos y jurídicos) dispuestos a naturalizar una visión devaluada de la juventud; estos generalmente los representan como sujetos incompletos, sometidos a procesos de volatilidad emocional y en asocio con problemáticas sociales como la delincuencia, la violencia, entre otros.

Sobre ese respecto considero que, si la explicación de la violencia dentro de las escuelas se pudiera reducir exclusivamente a una variable como la edad, cómo explicaríamos las violencias que ocurren en primaria o

los elevados índices de violencia cotidiana manifiestos entre la población adulta. Ciertamente, este tipo de lecturas no pueden opacar el hecho de que este fenómeno es parte de nuestras sociedades y se acrecienta con las condiciones de desigualdad estructural y simbólica que las caracteriza.

No obstante, se pudo reconocer que la etapa de primaria y secundaria es cuando los/las jóvenes enuncian haber vivido más experiencias de violencia escolar, un dato que concuerda con los resultados arrojados por otros estudios realizados en México (Aguilera García, Muñoz Abúndez y Orozco Martínez, 2007; Furlan y Saucedo, 2012; INEE, 2016; INSP, 2010; Prieto García, 2005; QUADRATIN, 2016; Silva Méndez y Corona Vargas, 2010). Del total de voces recopiladas una porción considerable de estudiantes afirmó haber experimentado en carne propia alguna forma de violencia durante sus estudios de educación primaria y secundaria, mientras una pequeña parte aseguró vivirla en su etapa de preparatoria.

Desde luego, estos datos únicamente evidencian una prevalencia en cada etapa académica, no dan cuenta del conjunto de factores y los contextos interaccionales en que se desarrollan. Como lo expresaba al principio, por su misma naturaleza, la violencia física es la más fácil de identificar por los/las estudiantes, mientras que otras formas son naturalizadas.

En ese orden, aunque la violencia física generalmente se manifiesta con mayor frecuencia en los niveles de educación básica primaria y secundaria, ello no involucra su ausencia en los itinerarios corporales de los/las jóvenes bachilleres. Como veremos en este capítulo, existen lugares dentro y fuera de las preparatorias donde son habituales las confrontaciones físicas. Por otra parte, se encontró que al interior de las preparatorias suelen predominar diversas formas de violencia psicológica, verbal y relacional que en la mayoría de los casos se manifiestan de manera oculta, por lo que resultan más difíciles de identificar y mediar.

#### **4.1.1. Un acto de violencia**

A la hora de comprender la violencia escolar resulta difícil e insuficiente asir toda la variedad de acciones que se pueden considerar como tal; es necesario revisarlas en el contexto interaccional en que se constituyen: examinar las formas en que se significan (inter)subjetivamente y la red de relaciones subyacentes. La razón es que, una misma conducta puede ser considerada como violenta en un momento determinada y en otro no. Esta “cláusula contextual nos lleva a decir que la violencia no es algo específico u objetivo sino que se sitúa en el ojo que mira” (García Selgas y Romero Bachiller, 2006, p. 13).

Todas las manifestaciones de violencia escolar son irreducibles a un conjunto de criterios preestablecidos. No hay una línea de desarrollo común a todos los fenómenos que tratamos con este término, lo único que se puede entrever es que “guardan entre sí distintas cadenas de parecidos y contagios” (García Selgas y Romero Bachiller, 2006, p. 16). Esta situación hace de este un concepto con “límites borrosos”, no obstante, ello no implica que pierda utilidad, sino, más bien, lo hace maleable para acercarse a un fenómeno multiforme (García Selgas y Romero Bachiller, 2006). De acuerdo con Mingo, es preciso considerar que

la violencia cobra con frecuencia modalidades que dificultan identificarla como tal, pues se ejerce en formas sutiles o se ha naturalizado a través de su cotidianidad, y de usos y costumbres.<sup>1</sup> Esta dificultad se observa tanto en quienes la padecen como en quienes están presentes en el ejercicio de ésta, además de que también aparece en los sujetos que la ejercen, lo que se traduce en una ceguera (2010, p. 26).

De acuerdo con esta autora, la violencia se puede presentar en un polo, a través de las formas más horribles, brutales y deleznable de la acción humana, como atentados contra la vida o integridad física; y en otro, de maneras sutiles, como ataques cotidianos a la dignidad, la mayoría de las veces representados como parte de las interacciones normales. Esta diversidad de gradualidades, intensidades y visibilidades son las que tornan

más fácil de reconocer las formas más feroces y explícitas y dificultan la identificación de las micro violencias, naturalizando la ceguera colectiva ante estas últimas.

En ese sentido, la mayoría de autores que abordan el problema de la violencia coinciden en que no existe, hasta ahora, un modelo teórico o una definición capaz de explicar todas sus formas. Incluso, académicos como García Selgas y Casado (2010) sostienen que, por su variabilidad contextual, todas las definiciones de violencia deben ser necesariamente abiertas y contingentes. Para Blair Trujillo (2009) debido a lo extensivo del fenómeno, a sus múltiples rostros y a la diversidad de situaciones en que se presenta, el concepto mismo presenta un estado de inflación; por esa razón, la mejor alternativa a la hora de estudiar el tema es preguntar a los implicados qué entienden por violencia: este ejercicio le ofrece al investigador la oportunidad de situarse en un marco comprensivo.

Atendiendo a ello, al momento de realizar las entrevistas semiestructuradas procuré identificar los saberes que construyen los/las jóvenes en torno a la violencia, la razón fue conocer cómo aprehenden la violencia, cuáles son los sentidos que movilizan cotidianamente sus percepciones, pensamientos y acciones. Así pues, en los siguientes relatos se puede apreciar el entendimiento que han construido sobre qué es una acción violenta o en qué medida se puede distinguir un acto violento:

Como la agresión de un sujeto o un grupo de sujetos a otra persona, mayormente, con el propósito de agredirlos, ya sea física o emocionalmente (Laura, E3P2, 27-2-19).

Como algún tipo de discriminación o algo que hiera. Cuando haces sentir mal a una persona (José, E1P5, 8-4-19).

Todos los actos que se hagan en contra de alguien son violentos, para hacerlo quedar mal emocionalmente y físicamente (Ernesto, E3P1, 8-3-19).

Creo que hay diferentes tipos de violencia, ya sea la física y psicológica. Pero creo que la violencia en la que ha estado más presente en mi ha sido la psicológica, puede ser a través de opresión en algún pensamiento,

simplemente cuando una persona te insulta o dice una cualidad que no es muy buena tuya te duele, te sientes herida, te hiere por completo (Marcela, E4P2, 27-2-19).

Al contemplar estas narrativas se aprecia que es regular la mención a un perjuicio que ejerce alguien sobre otra parte, así, expresiones como: “dañar”, “herir”, “lastimar”, “sufrimiento”, “afectar”, “dolor”, “hacer sentir mal”, entre otras resultan recurrentes. Estas locuciones nos conducen a la acepción más general de que un acto de violencia aparece ante la conciencia como la experiencia de un daño. Se trata de una(s) corporalidad(es) que genera(n) algún tipo de malestar, ya sea físico, psicológico, verbal, sexual, relacional, etcétera, a otra(s).

Ciertamente, mientras leía los relatos de los/las estudiantes me resultó inevitable no pensar en las situaciones en las que yo mismo ejercí maltrato escolar hacia una persona, o en las que fui maltratado por otras, ya sea a través de formas verbales, psicológicas o físicas. Aquellos/as que hemos estado en esa situación, ya sea de un lado o de otro, sabemos que la intención de las partes encontradas es rebajar al otro, hacerlo sentir menos, llevarlo a saberse inferior. Algunas veces se ataca al cuerpo, se le hace blanco de vejaciones mediante las cuales se reafirma una superioridad física, una mayor destreza combativa. En otras ocasiones lo que se ataca es el alma del otro, llevándole a experimentarse inferior, hacerle saber que, por algún motivo, su valor está por debajo de otros/as.

Así pues, la violencia implica un acto destructivo. Es vivida y narrada como un perjuicio. Es la marca de un sujeto negado, imposible o contrariado (Wieviorka, 2001), un sujeto cuya dignidad es transgredida. Es “un intento de anular al otro de mil maneras distintas e intensidades” (Harendt, 1973, citada por Velázquez Reyes, 2005). Según Galtung (1981), esta, puede llegar a obstaculizar la autorrealización humana en tanto limita la satisfacción de sus necesidades.

En ese sentido, encontramos que la violencia escolar puede entorpecer el desarrollo de necesidades individuales y sociales y ser vivida como un

obstáculo para establecer una sana autoestima, dar sentido a la vida, sentir amor y apoyo, integrarse a una comunidad, tejer amistades, sentirse amado, respetado y aceptado, experimentar bienestar, felicidad y protección, entre otras.

Aunado a lo anterior, al analizar la violencia escolar es importante considerar las intenciones puestas en juego por quien ejerce el daño. Ello resulta importante a la hora de discernir sobre distintas formas de violencia periódicas, reactivas y latentes. Así pues, revisar la intencionalidad de los actos permite distinguir formas de transgresión que ocurren como proyecto, como acto rutinario o inconsciente y de forma espontánea. Sobre ese respecto giran los siguientes testimonios:

Todas las violencias lastiman. Es como “Oye, te voy a decir tonto, o, oye, te voy a decir una palabra más fuerte”, porque, pues igual, aunque conozcas o no a esa persona, si no te tratan con respeto, igual duele, igual es violencia; tanto física, verbal, psicológica, todas son iguales, todas van con la intención de herir a una persona, ya sea física, simplemente la hacen sentir mal (Jimena, E3P7, 20-2-19).

[La violencia es] como agresión hacia la persona, ya sea por palabras insultos o contacto físico. No todas las palabras son violentas, yo creo depende de la forma en que la digas y lo que quieres llegar con esas palabras. Si intentas hacer daño con las palabras, pues la intención de las palabras (Diego, E4P1, 8-3-19).

A través de expresiones, a través de la forma en que te lo dicen, porque no es lo mismo que te ..., tu identificas la intención con la que va el mensaje. Y también creo que involucra mucho si lo que te hacen es frecuente o digamos que, vaya, tiene un periodo más tardado de tiempo lo que te hacen. Por ejemplo, si a mí una niña me está callando todo el tiempo, o sea, siento que es contra mí, a pesar de que los demás estén hablando, pero si solamente me está callando a mí es directamente hacia mí (Marcela, E4P2, 27-2-19).

Como se observa en los relatos, la intencionalidad es un elemento medular de la configuración de la violencia escolar. Algunos autores señalan que, si bien existe violencia escolar cuando una corporalidad afecta deliberadamente a otra, también es preciso distinguir entre episodios aislados de violencia y aquellas formas de maltrato que se reproducen

continuamente (Herrera-López, Romera y Ortega-Ruíz, 2018; Ortega Ruiz, 2005; Ortega Ruíz y Angulo García, 1998). Existen escalas de intencionalidad y frecuencia que condicionan las violencias de forma variada. Al fin y al cabo, no hay la misma intencionalidad entre un sujeto A que golpea o insulta periódicamente a un sujeto B; entre un sujeto C que insulta o golpea a un sujeto D debido a un malentendido del momento; la intencionalidad de un sujeto E y un sujeto F quienes, a raíz de una situación detonante, deciden iniciar una pelea, etc. En todas estas situaciones se pueden identificar una diversidad de intencionalidades y sentidos que obligan a analizar cada situación desde su particularidad.

Otro elemento que se debe contemplar al analizar esta problemática es el daño expresado por la persona que es objeto de la transgresión. Ciertamente, en toda situación de violencia una de las partes acaece como corporalidad agraviada, como productora y emisora de signos (verbales y no verbales) de decaimiento. Esto es apreciable en los siguientes relatos:

Mayormente se ve que es violencia cuando le afecta a la otra persona, cuando se ve con el lenguaje corporal de que le está afectando, ya sea porque le duele lo que le están diciendo o porque le molesta de cierta forma (Laura, E3P2, 27-2-19).

Como acciones que dañan a las demás personas, tanto física como psicológicamente. Lo reconoces cuando veo a una persona que se siente mal cuando otra lo está excluyendo o cuando veo que alguien está sufriendo, o podría ser cuando hay golpes de por medio (Héctor, E1P7, 19-2-19).

Una agresión, como puede ser verbal, física, mental, técnicamente agredir a alguien más o hacerlo sentir mal o dolorosamente, teóricamente no puede ser dolor físico, pero duele sentirse mal. Se reconocería por el daño que está haciendo, por ejemplo, si yo le hago daño a un chavo y él pone una cara triste o algo dolorosa, me daría cuenta que hay una agresión (Horacio, E2P7, 19-2-19).

Es cuando la persona como que está fuera de sus casillas y agrede de cierta manera a la otra persona, al débil, por decirlo así, y esta persona manifiesta una cara de tristeza, como confusión, empieza a afectar desde adentro de uno mismo y se refleja en las personas que fueron afectadas por la manera en que han cambiado o cómo reaccionan hacia ciertas situaciones (Celeste, E2P6, 4-4-19).



Como se aprecia, la violencia genera un menoscabo identificable si se observan con detenimiento lo comunicado por los cuerpos. Siempre deja marcas en quien ha sido transgredido. En cualquiera de sus variaciones, produce evidencias del sufrimiento, ya sea a través del testimonio del sujeto trasgredido o de sus registros corporales (posturas, gestos, usos del cuerpo). Efectivamente, dado que el cuerpo es el locus de la percepción, la sensación y la emoción, sobreviene como vector semántico de la experiencia de violencia.

Cabe mencionar que algunas violencias son más fáciles de identificar que otras, tal es el caso de la violencia física. Esta, se concretiza como un ataque corporal directo, uso material de la fuerza (Blair Trujillo, 2009). No obstante, mientras algunas formas de maltrato son infringidas sobre la materialidad del cuerpo, otras llegan más profundo, se manifiestan de formas casi desapercibidas, afectando la percepción que los sujetos tienen del mundo, de la vida y de sí mismos. Algunos autores sostienen que las experiencias de violencia escolar pueden afectar el bienestar psicosomático y social de los/las estudiantes, puede detonar problemas como: aislamiento, baja autoestima, depresión, ansiedad, ira, ausentismo escolar, bajo rendimiento académico e, incluso, suicidio (Gómez Nashiki, 2005; Herrera-López, Romera y Ortega-Ruíz, 2018; Jiménez Gutiérrez y Lehalle, 2012; Velázquez Reyes, 2005).

Desde luego, no todas las violencias tienen la misma naturaleza, ni resultan igual de dañinas para unos y otros (Ortega Ruíz y Angulo García, 1998). Esto es importante debido a que un sujeto A y un sujeto B pueden ser expuestos a la misma acción, no obstante, solo uno de ellos puede asumirla como una transgresión de su ser. Incluso, si ambos sujetos coinciden en que es violencia, el grado de afectación puede ser mayor en uno de los dos. Tal situación pone de manifiesto la dimensión subjetiva de la violencia.

Siguiendo en esa línea, encontramos que la relación violencia y subjetividad pivota en torno del significado que le otorga cada sujeto a la

acción. Este último siempre está perfilado sobre la base de un marco de encadenamientos biográficos y de sentidos sociales incorporados en forma de disposiciones de la percepción y la acción (Esteban, 2013; García Selgas y Casado, 2010; Le Breton, 2002a, 2002b). Del mismo modo, la experiencia corporal está unida al sentido, por lo que cada persona atribuye una significación a lo que vive (Cabra y Escobar, 2013). En otras palabras, las valoraciones que los sujetos otorgan a sus experiencias de violencia están emparentadas con sus regiones de la experiencia, es decir, son movilizados por el entramado de sentidos sociales que los ha subjetivado.

En este orden, si bien la comprensión de la violencia escolar debe contemplar necesariamente su dimensión subjetiva, lo más efectivo para construir un entendimiento teórico del fenómeno es “conjugar esa vivencia con la consideración de las construcciones sociales (normativas, simbólicas, institucionales, etc.) que han hecho de la violencia un fenómeno subjetivo y objetivo a la vez” (Wieviorka, citado por García Selgas y Casado, 2010).

Un último elemento a tener en cuenta al analizar formas específicas de violencia escolar es el contexto relacional en que acontecen las acciones. Es decir, el tipo de vínculo trazado entre los sujetos. Como todo escenario de copresencia, las instituciones educativas se configuran como espacios estructurados de posiciones, donde los sujetos trazan relaciones de reciprocidad o divergencia, de proximidad o alejamiento (Bourdieu, 1997, 2000a; Cabra y Escobar, 2013; Zemelman, 2010). Para Velázquez Reyes la escuela es un espacio de encuentros y desencuentros, integrados “por matices y diferenciaciones varias” (2005, p. 752). Estas relaciones son mediadoras de los significados que los/as alumnos/as atribuyen a las acciones de sus semejantes. Así pues, un comportamiento agresivo de un sujeto A hacia un sujeto B puede tener significados distintos dependiendo de la relación que exista entre ambos.

En resumidas cuentas, a la hora de analizar formas específicas de violencia escolar es necesario revisar cuatro elementos: a) la revisión de la acción transgresora; b) la intencionalidad y frecuencia con que se realiza; C)

el daño expresado o, más bien, el sentido (inter) subjetivo otorgado a la acción; y D) el contexto relacional en que acaece dicha situación. Todos estos elementos tienen el potencial de brindar luces para entender la complejidad y variabilidad con que se pueden presentar diversas formas de violencia en las escuelas. Del mismo modo, pueden ser utilizados para emplazar mecanismos de mediación o canalización de la violencia.

#### **4.1.2. Morfologías de la violencia escolar**

A partir de los relatos recopilados resolví compartir un listado de las formas que puede adoptar la violencia escolar en cualquiera de los niveles educativos. Quizás, algunos/as lectores/as se cuestionen porqué, siendo este un proyecto enfocado en jóvenes de bachillerato, haya decidido poner en la lista aquellas manifestaciones de maltrato que ocurren en otros niveles. Sobre ese respecto, habría que puntualizar que: en primera instancia, todas las formas de maltrato acontecen en cualquier nivel educativo, lo que varía es su intensidad y frecuencia. En segundo lugar, ya sea que las experiencias narradas por los/las jóvenes hayan sucedido en primaria, secundaria o preparatoria, todas son parte de la región de la experiencia juvenil, son situaciones encarnadas que han mediado, de un modo u otro, la conformación del joven en la actualidad, por ende, son susceptibles de consideración y análisis. Bajo esa tesitura, se pudieron identificar acciones como:

- Discriminación
- Insultos
- Bromas
- Burlas
- Matoneo o Bullying
- Intimidación
- Humillación
- Exclusión

- Difamación
- Cyberbullying
- Ciber acoso sexual
- Golpes
- Empujones
- Pintas<sup>8</sup>
- Robo
- Exposición pública
- Exposición en redes
- Exposición
- Acoso sexual

Para autores como Ortega (2005) todas estas prácticas de violencia escolar se pueden clasificar en seis grandes rubros: verbal, manifestada por medio de insultos y denostaciones; psicológica, en forma de ataques a la identidad y autoestima de la persona; física, ejecutada por medio de golpes; relacional, manifestada en formas de rechazo, exclusión o aislamiento; sexual, en forma de coacciones ligadas conductas y actitudes erótico-sexuales; y contra la propiedad, efectuada en forma de sustracción de algún bien. Sobre esta última, estudiosos como Chesnais (citado por Blair Trujillo, 2009) consideran que hablar de violencia contra los bienes involucra un uso abusivo del término. No obstante, es contemplada en la lista debido a que fue mencionada en un par de relatos.

Otros autores, entre los que destacan Furlan (2003, 2005), González Cuevas y Guerrero Dávila (2003) y Mutchinick (2017) emplean las categorías violencia e incivildades para diferenciar las diversas formas de maltrato que se pueden dar en la escuela. Estos autores consideran que, debido a la extensión del término es indispensable diferenciar claramente la gran variedad de comportamientos que se pueden denominar violencia escolar.

---

<sup>8</sup> Término coloquialmente usado para referirse a escritos en muros o paredes. Generalmente se encuentran dentro de baños de hombres y mujeres, en estos se escriben nombres y mensajes peyorativos sobre alguna persona.

Así, proponen usar el término violencia para referirse a casos extremos como golpes, heridas (con o sin armas), acoso y abuso sexual, muerte, vandalismo, delincuencia, extorsión, y reservar el término incivildades para representar actos que transgreden el derecho de cada individuo a ser respetado, como, por ejemplo: burlas, insultos, bromas, humillaciones, exclusiones (formas de maltrato que no involucran la integridad física de las personas). Esta propuesta, retomada de la academia francesa, ha ganado gran prestigio al interior de los estudios sobre violencia escolar en país latinoamericanos como México, Brasil, Argentina (Mutchinick, 2017); su objetivo es diferenciar aquellos comportamientos que están por fuera de la ley estatal, de aquellos que no están al margen de la ley, pero sí transgreden las normas de la “buena convivencia”. En ese sentido, si bien ofrece un marco de referencia para diferenciar prácticas que se dan más en la cotidianidad escolar de aquellas que ocurren esporádicamente, no resuelve el problema de la inflación del concepto que intenta atender. Por momentos “los márgenes entre lo que se considera o no incivildades son inapreciables” (Mutchinick, 2017, p. 5). Un elemento crucial que se debe considerar es que surge del interior de campos de estudio como la criminología y la seguridad pública, por lo que la referencia a lo legal o ilegal juega un papel determinante, así, en muchos casos se genera “un sesgo criminalizante” (Mutchinick, 2017, p. 5). Dicho en otras palabras, esta extrapolación de una categoría ligada a la seguridad pública “puede generar un sesgo criminalizante sobre las prácticas escolares y el riesgo de abordarlas desde una mirada judicial que lejos de intentar comprender las circunstancias que las originan, tenga como propósito castigar las conductas que se corren de la norma” (Mutchinick, 2017, p. 6).

En ese orden de ideas, sin ánimo de constituir esquemas preestablecidos, sino más bien, procurar ofrecer herramientas que permitan identificar la cantidad de situaciones y circunstancias en las que se manifiesta la violencia escolar, he planteado una tipificación conforme a los siguientes criterios: conjunto de actores involucrados, frecuencia e

intensidad con que se presentan los maltratos y el espacio-tiempo en el que ocurren. Cabe subrayar que, al igual que todas las clasificaciones, lo que se contempla aquí involucra también lo que se deja de lado. Por ende, no debe asumirse como una mirada totalizante, sino como un juego o apuesta creativa. Al fin y al cabo, todo estudio tiene algo de juego: ordenamos y conjugamos datos y analizamos hasta dónde nos permite avanzar nuestra apuesta (Galtung, 1981).

En ese marco, de acuerdo al *conjunto de actores involucrados en la violencia* podemos identificar las siguientes formas de violencia escolar:

- De individuo a individuo: ya sea en forma de confrontaciones esporádicas de alguna índole o a manera de acoso.
- De grupo a individuo: se da cuando un colectivo ejerce alguna forma de maltrato sobre un individuo. No se encontró ningún caso en el que un individuo se enfrente a un grupo.
- De grupo a grupo: ocurre cuando se trazan diferencias o conflictos entre colectivos que pueden escalar a diversas formas de maltrato.
- Violencia auto infringida. La más común es el *cutting*.

En ese orden, conforme a la *frecuencia* podemos distinguir:

- Violencias recurrentes: son aquellas que se mantienen en el tiempo. Entre las más comunes están el *bullying*, el *ciberbullying*, el acoso sexual, la violencia por sexo-género, la discriminación, la exclusión, entre otras.
- Violencias reactivas: son situaciones esporádicas, que estallan en un solo lugar sin que el altercado se postergue en el tiempo. Generalmente se dan como manifestaciones de violencia verbal, o física.

Conforme a la *intensidad de la violencia* se pueden encontrar:

- Violencias invisibles o latentes: aquellas que se manifiestan de manera indirecta, sutil, muchas veces inconsciente; incluso

pueden pasar desapercibidas debido a que han sido naturalizadas como parte de los itinerarios sociales. Entre ellas destacan burlas y bromas discriminantes ligadas a aspectos raciales, étnicos, sexos genéricos, entre otras. Con este concepto trato de abordar las micro inequidades (Mingo, 2010) que se pueden presentar en el espacio escolar, las cuales por su misma naturaleza son más difíciles de detectar y en la mayoría de los casos se reproducen de forma inconsciente.

- Violencia directa moderada: aquellas que se dan como parte de la convivencia, conflictos y tensiones que ocurren al interior de las instituciones educativas, sin que logran trascender a otros ámbitos.
- Casos extremos de violencia directa: se presentan de forma esporádica, se trata de casos que llegan a comprometer incluso la vida o seguridad de los individuos y que por su naturaleza llegan incluso a trascender a escalas jurídicas.

En relación con lo último, vale la pena evidenciar algunos casos que ilustran lo mencionado:

En la secundaria cuando me reintegré con otros compañeros hubo un grupo de niñas que me decía de cosas, por lo mismo, porque yo no había bajado de peso y porque era pequeña. Me decían que..., como era yo pequeña, había personas que se creían capaz de hacerme menos o de pegarme, hacían lo posible por golpearme. Por ejemplo, recuerdo una vez que llevaba yo mi bote en la secundaria y había unas niñas, pero no me di cuenta, mi mamá siempre me mandaba agua, y entonces comencé a vomitar y pues que resultó que en los análisis médicos detectaron que era veneno, veneno lo que era de rata (Sara, E1P1, 8-3-19).

Este primer caso, pertenece a una estudiante de la preparatoria uno que comenta haber sido envenenada por compañeras cuando cursaba sus estudios de secundaria.

El año pasado solamente tuvimos un reporte, pero no fue de alumno a alumno, sino fue un caso totalmente externo hacia una alumna nuestra. Pero el reporte que se dio fue, digámoslo, esto..., la alumna solicita ayuda a dirección porque se encuentra en la vertiente de amenaza de

que tenía que otorgar ciertas fotos, en ciertas circunstancias, o, si no, sería acreedora a algún daño hacia su familia o hacia ella. Entonces, dicho caso ignoraban padres de familia, y como aquí se surge cierta confianza entre alumnos y maestros, ahí es cuando el alumno se acerca al maestro y le expone esa problemática. Entonces, como era una cuestión delicada, entonces ya se llevó a dirección y dirección ya utilizó esta parte de la fiscalía, en protección a la alumna, porque ya estábamos hablando de, prácticamente, como propiciar una trata de blancas a través de la virtualidad. ¿Qué pasó en ese caso? la niña, antes de que ella se percatara que estaba en peligro, sí había mandado ciertas fotos y ella invitó a otras compañeras a hacer lo mismo que ella estaba haciendo. Entonces, cuando ya se vio realmente en peligro, ya le empezó a asustar la situación, pues ya no solamente era una, sino eran tres que estaban en la misma situación, y pues los padres de familia que ignoraban totalmente esto (Teresa, OP1, 7-3-19).

Este otro testimonio, realizado por una orientadora educativa de una de las instituciones, comenta el caso de unas estudiantes que se vieron involucradas en un caso de ciber acoso sexual. Como se puede apreciar, las estudiantes en cuestión eran extorsionadas para compartir contenidos sexuales, razón por la cual hubo la necesidad de dar parte a las autoridades correspondientes para atender la problemática.

En este momento no nos detendremos a revisar más a profundidad estos casos, ya que serán revisados posteriormente. Lo importante es señalar que, esporádicamente los/las jóvenes escolares encarnan situaciones de violencia escolar que colindan con la crueldad y el peligro. Algunos de estos acontecimientos pueden alcanzar tal magnitud que sobrepasan los límites de acción de las instituciones escolares. Situaciones como estas llevan a pensar en la violencia escolar como un fenómeno que debe ser gestionado por diversas instituciones: se trata también de un problema de salud pública.

Finalmente, se encuentran las manifestaciones de la violencia en función del *espacio tiempo* como los son:

- Violencia dentro de la escuela: puede manifestar de modos diferentes en función del espectro de autoridad y las rutinas establecidas en cada una de las zonas escolares.



- Violencia alrededor de la escuela: generalmente se desarrolla en sitios de encuentro establecidos.
- Violencia en entornos virtuales: estas violencias se detonan al interior de la escuela, pero se manifiestan por medio de redes sociales.

#### **4.2. Violencia escolar en espacio y tiempo**

Aunque las escuelas tuxtlecas se encuentran imbricadas dentro de procesos societales locales que las diferencian de las acaecidas en otros territorios del estado sus dinámicas se configuran de maneras particulares; así, en cada escenario se configuran una serie de transacciones relacionales que coadyuvan a la formación de tesis intersubjetivas particulares.

En ese sentido, si bien, para efectos del análisis regional, es posible emplazar un acercamiento macro que delimite las dinámicas escolares tuxtlecas como una espaciotemporalidad singular (delimitable administrativa y socioculturalmente), no hay que olvidar que en un nivel micro esa singularidad está integrada por una multiplicidad de espaciotemporalidades entrelazadas en un complejo interaccional, una red de relaciones entre múltiples nodos e instituciones sociales. Según Gómez Nashiki,

no todas las instituciones siguen, entre sus finalidades, ideologías y acciones, una misma orientación destinada a conseguir objetivos únicos, válidos y significativos para la sociedad en su conjunto, sino que poseen una orientación particular (...) De tal suerte que en un mismo espacio institucional pueden existir diversos proyectos, así como métodos y procedimientos para obtener sus objetivos. Esta tendencia permite explicar por qué algunas instituciones puedan complementarse entre sí, pero también entrar en conflicto recíproco (2005, p. 701).

Siguiendo ese tenor, no basta con pensar las dinámicas socioeducativas tuxtlecas como un espacio-tiempo homogéneo, es necesario reflexionar la contextualidad de las acciones, lo situado de los acontecimientos que se dan en el espacio y tiempo de cada escenario

educativo; al fin y al cabo, cada escuela deviene como un campo de interacciones posibles, donde los actores ponen en juego capitales, jerarquías, posiciones, tácticas, estrategias, matrices de pensamiento, percepción y acción que los lleva a habitar de un modo u otro el espacio que comparten.

Así pues, aunque lo planteado en esta investigación es una mirada regional de un fenómeno educativo como la violencia escolar, ello no involucra que se representen las escuelas preparatorias tuxtlecas como epifenómenos de una estructura macrosocial; más bien, se piensa en ellas como escenarios de relaciones circunstanciales que si bien están mediadas por procesos geo-simbólicos y geopolíticos locales despliegan márgenes de autodeterminación (Gómez Nashiki, 2005).

Si bien es cierto que la violencia escolar es un fenómeno presente en todas las escuelas preparatorias de la ciudad y que se pueden reconocer vasos comunicantes (socioculturales y administrativos) entre las formas en que se manifiesta en los planteles educativos, también es verídico que en cada lugar esta se configura, se gestiona y es mediada de formas independientes.

En ese sentido, a la hora de pensar en la contextualidad de las interacciones desplegadas al interior de las instituciones educativas resultan imprescindibles los aportes de Giddens (1995). Este, rechaza la idea de que el espacio y el tiempo sean simplemente contornos de la actividad humana, por el contrario, sostiene que todas las acciones de los sujetos están constituidas por espacio-temporalidades específicas que ciñen nuestras conductas *in situ*. Es decir, cada escenario se configura en torno a rutinas, o formas de distribuir el espacio y el tiempo, que condicionan los itinerarios interaccionales.

Al analizar la realidad escolar se encontrará que en cada institución se constituyen parcelaciones: se ordenan horarios y espacios de clase, de receso, de alimentación, de recreación, de amonestación, etcétera;

estas pueden ser áreas de una escuela, pero también ciertos momentos en que ocurren formas de interacción heterogéneas o difusas (p. Ej., al comienzo y al final de las clases). La fijación de espacios disciplinarios forma parte del carácter arquitectónico de las escuelas, tanto en la separación de aulas como en el espaciado normado de pupitres que suelen encontrarse dentro de ellas. No hay duda de que divisiones espaciales de este tipo facilitan la especificación rutinizada y la asignación de tareas (...). El horario de la escuela es fundamental para la movilización de un espacio bajo la forma de sendas espacio temporales coordinadas (Giddens, 1995, p. 167).

En efecto, cada plantel educativo ofrece modalidades particulares de parcelación de los espacios y los tiempos que condicionan los usos y prácticas corporales que se dan en sus corredores, aulas, oficinas, comedores, espacios deportivos, baños, plazas cívicas, etcétera. Dicha partición es un elemento mediador de los encuentros entre los individuos, sus posturas, los usos del cuerpo, los tonos de voz, las dinámicas de interacción, los gestos que acaecen en cada preparatoria.

Cabe resaltar que aspectos como las características y posibilidades del espacio físico, los turnos o jornadas académicos (matutino, vespertino o mixto), el número de estudiantes, la ubicación de la institución y la procedencia de los alumnos son algunos factores que juegan un papel medular en la constitución de los itinerarios institucionales diferenciados. Ciertamente cada institución cuenta con un arquitectónico material y simbólico que condiciona la formación de itinerarios específicos.

Atendiendo a ello, con el ánimo de ofrecer al lector una idea de cómo se distribuyen los espacios de las instituciones educativas, a continuación, se ofrecerán algunas descripciones generales de cada institución:

*Escuela Preparatoria Uno del Estado:* es la más antigua de las ocho preparatorias estatales de Tuxtla Gutiérrez, con más de 40 años en servicio. Está ubicada en la avenida Presa Cecilio del Valle no. 638, al lado norte oriente de la ciudad. Es una de las más grandes de la ciudad y está integrada por cerca de 2400 alumnos distribuidos entre el turno matutino y vespertino.

De acuerdo con lo comentado por una de las orientadoras educativas de la institución, cerca de 60% de los/las estudiantes de la institución son jóvenes tuxtlecos, mientras que alrededor de un 40% provienen de municipios aledaños como Coita, Berriozábal, Chiapa de Corzo, Ocosingo, Comitán, incluso de otros estados como Tabasco, Oaxaca, Mérida, Campeche, entre otros.

Imagen 7. Preparatoria uno



Fuente: tomado de *Google maps*.

Al lado de ello, la docente comenta que, si bien la adscripción socioeconómica de las que ingresan a la institución es diversa, predomina el estatus socioeconómico bajo-alto, la mayoría de ellos egresados de instituciones públicas de la ciudad o de sus respectivos orígenes.

Imagen 8. Interior de la preparatoria uno

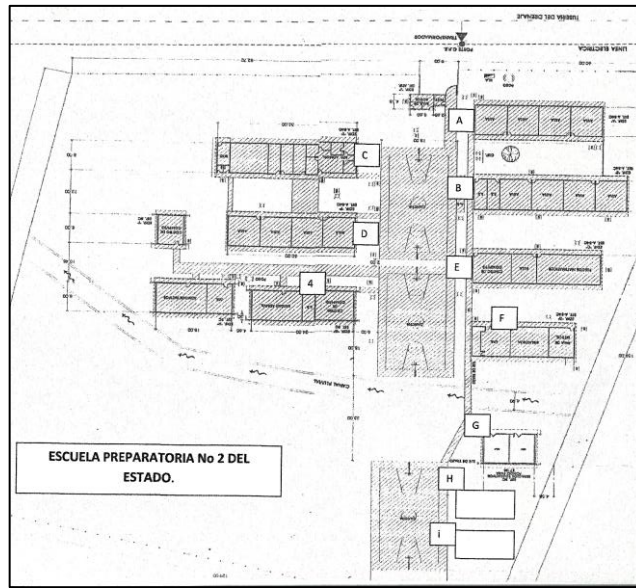


Fuente: el estudio.

*Escuela Preparatoria Dos del Estado:* al igual que la anterior, esta se encuentra entre las instituciones más grandes y antiguas de las ocho

preparatorias, con cerca de 37 años en servicio. Este plantel, que cuenta con alrededor de 1350 alumnos, se encuentra ubicado en la prolongación de la Calzada Juan Sabines, en el lado norte poniente de la ciudad. Una de sus particularidades es que comparte sus instalaciones con la Preparatoria 4, del tal modo, durante el turno matutino el inmueble funge como preparatoria 2 y durante el turno vespertino opera como preparatoria 4.

Imagen 9. Preparatoria dos y cuatro



Fuente: el estudio.

Según el testimonio de uno de sus orientadores educativos, la preparatoria dos está integrada por estudiantes procedentes, principalmente, del lado poniente de la ciudad y de municipios aledaños a Tuxtla Gutiérrez. En cuanto al estatus socioeconómico, atestigua que varía entre bajo y medio, con predominancia del estatus medio bajo y medio alto.

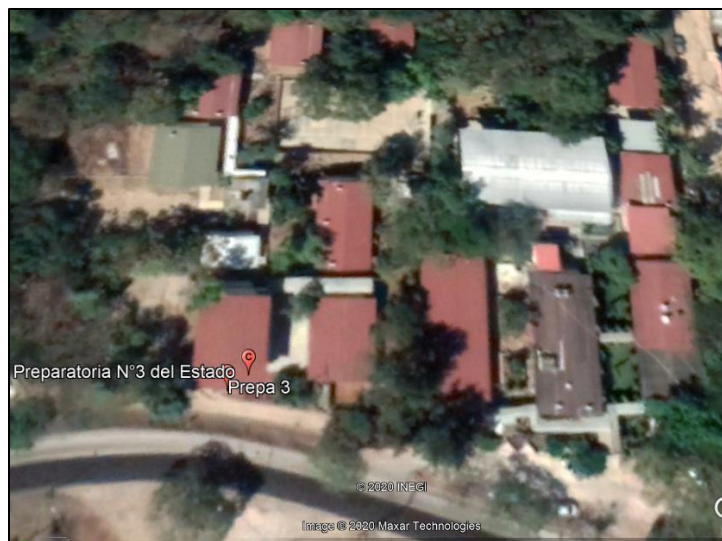
Imagen 10. Interior de las preparatorias dos y cuatro



Fuente: el estudio.

*Escuela Preparatoria Tres del Estado:* esta institución se encuentra ubicada en Copoya, una delegación ubicada en la parte sur de la ciudad. Es una institución que opera en el turno matutino y cuenta con cerca de 1100 estudiantes.

Imagen 11. Preparatoria tres



Fuente: *Google Maps.*

De acuerdo con lo encontrado, la mayoría de estudiantes adscritos a este plantel educativa son pertenecen a sectores socioeconómicos medio bajo y bajo y son originarios de las delegaciones tuxtlecas de Copoya y el Jobo, ubicadas al lado sur de la ciudad, así como del municipio de Suchiapa.

Imagen 12. Interior de la preparatoria tres



Fuente: el estudio.

*Escuela Preparatoria Cuatro del Estado:* como lo mencioné atrás, esta preparatoria está ubicada en las instalaciones de la preparatoria dos, operando en horario vespertino. La población total de estudiantes es de 200 aproximadamente, la mayoría de ellos procedentes de colonias como San José Terán, Plan de Ayala, entre otras del lado sur poniente de la ciudad, asimismo, de municipios como Berriozabal y San Fernando. Asimismo, entre la población estudiantil predominan aquellos que pertenecen a estatus socioeconómicos del nivel bajo y medio bajo.

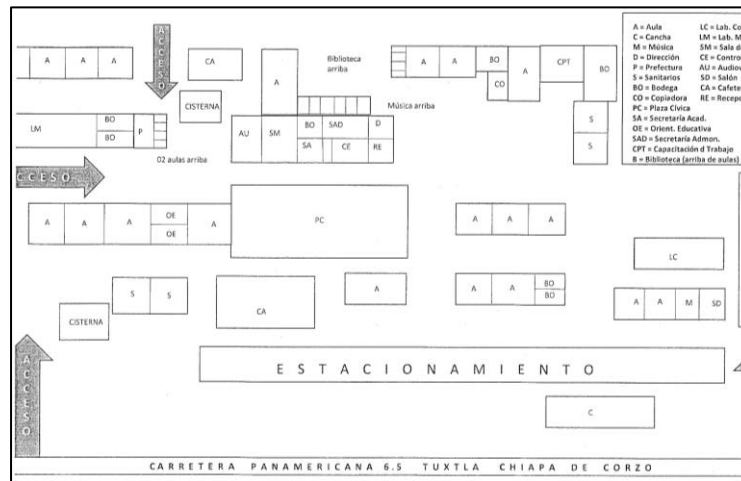
Imagen 13. Interior de la preparatoria tres



Fuente: el estudio.

*Escuela Preparatoria Cinco del Estado:* se encuentra ubicada sobre la Carretera Panamericana Tuxtla-Chiapa de Corzo a la altura del kilómetro 6.5, del lado oriente de la ciudad.

Imagen 14. Preparatoria cinco



Fuente: el estudio.

Este plantel opera en el turno matutino y está integrada por cerca de 800 estudiantes procedentes de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez y del municipio de Chiapa de Corzo. De acuerdo con lo mencionado por uno de sus orientadores educativos, entre el alumnado predominan aquellos que pertenecen al nivel socioeconómico medio, medio bajo y bajo.

Imagen 15. Interior de la preparatoria cinco

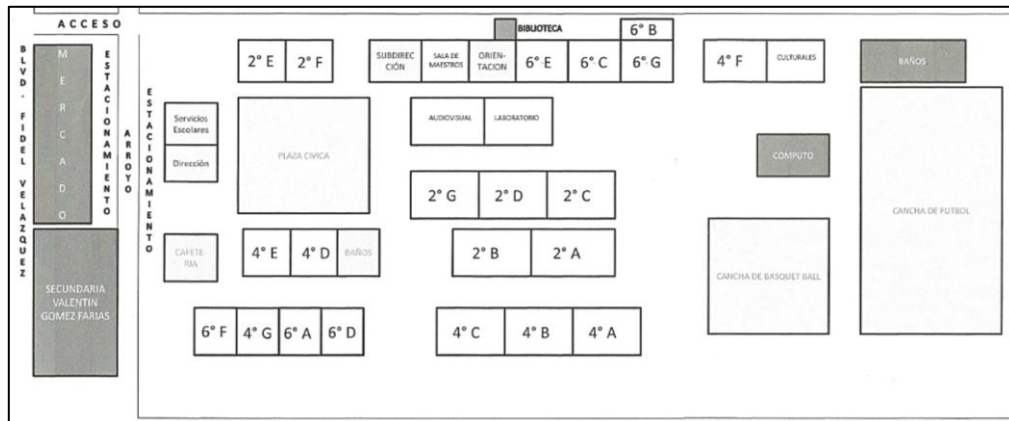


Fuente: el estudio.

*Escuela Preparatoria Seis del Estado:* esta institución se encuentra situada sobre el Boulevard Fidel Velázquez, del lado norte oriente de la ciudad. Esta institución opera en el horario matutino y está integrada por cerca de 800 estudiantes, la mayoría procedentes de colonias ubicadas en la zona norte de la ciudad.



Imagen 16. Preparatoria seis



Fuente: el estudio.

Según una de sus orientadoras educativas, entre los/las estudiantes de esta institución predominan aquellos que pertenecen a estratos socioeconómicos medio bajo y bajo.

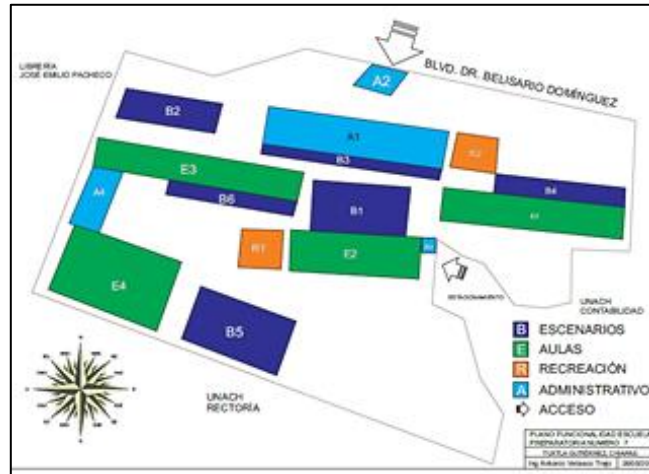
Imagen 17. Interior de la preparatoria seis



Fuente: el estudio.

*Escuela Preparatoria Siete del Estado:* ubicada en la Carretera Panamericana Boulevard Belisario Domínguez Km 1082, Terán, la Preparatoria 7 alberga a cerca de 2000 estudiantes, alrededor de 1500 en el turno matutino y 500 en el turno vespertino.

Imagen 18. Preparatoria siete



Fuente: el estudio.

Si bien la mayoría de los/las estudiantes son de origen tuxtleco, también se encuentran alumnos procedentes de municipios aledaños como Berriozabal, Ocozocoautla, San Fernando y de la zona de los altos de Chiapas. En términos de estatus socioeconómico, predominan aquellos adscritos a niveles bajo y medio bajo.

*Escuela Preparatoria Ocho del Estado:* esta institución se encuentra ubicada sobre la Avenida del Manzano S/N, Real del Bosque, del lado sur poniente de la ciudad. Es la institución de creación más reciente, opera desde hace 5 años durante el turno matutino.

Imagen 19. Preparatoria ocho



Fuente: el estudio.

Cuenta con 58 alumnos, todos residentes del fraccionamiento Real del Bosque y de las colonias aledañas a este. Entre ellos predomina el nivel socio económico bajo. Una de sus características principales es la falta de infraestructura.

Imagen 20. Interior de la preparatoria ocho



Fuente: el estudio.

En ese orden de ideas, aunque las ocho preparatorias del estado comparten aspectos como la propuesta curricular, la predominancia de alumnos pertenecientes a niveles socioeconómicos bajos y medios, la afluencia de estudiantes originarios de otros municipios de Chiapas u otros estados de la república, etcétera, el lector podrá notar que cada plantel educativo presenta una arquitectura singular, no solo material sino también simbólica, que los ensambla como escenarios posibles de la experiencia.

Aspectos como el tamaño de la institución, su infraestructura, la densidad de estudiantes y sus adscripciones, el turno en el que opera, entre otros, operan como elementos constituyentes y constitutivos de itinerarios sociales diferenciados.

#### **4.2.1. Zonificaciones del espacio y violencia**

Para comprender los procesos en que se constituyen itinerarios colectivos y la contextualidad de las acciones que ocurren al interior de las instituciones educativas, Giddens (1995) conmina a prestar atención a lo que él denomina configuración de zonas “anteriores” y “posteriores”. En efecto, retomando la teoría de la teatralidad de Goffman, Giddens emplea los conceptos “anterior” y “posterior” para diferenciar las acciones que ocurren “hacia el frente” de aquellas que suceden de manera escondida u oculta. Según esto, dichos conceptos posibilitan la comprensión de acciones que se dan en un contexto de control y vigilancia como la escuela. Así pues, las zonas posteriores acaecen como aquellos espacios donde los actores “recuperan formas de autonomía que en contextos anteriores se ven comprometidas o amenazadas” (Giddens, 1995, p. 159) debido a posibles sanciones. Estas zonas posteriores escapan a la vigilancia y al control, en ellas, el individuo puede reducir al mínimo o manipular las condiciones de exposición de su actuar. Cabe resaltar que, lo posterior no necesariamente implica soledad, sino, más bien, espacios donde uno o varios individuos pueden evadir la vigilancia. Ciertamente,

la escuela es “contenedora de poder”. Pero no es tal que solo bata y cuaje “cuerpos dóciles”. Contextos de copresencia, según he señalado, se pueden definir como escenarios, y los escenarios tienen que ser activados reflexivamente por personajes dotados de autoridad en el curso de hacer que la autoridad cuente. Una disciplina por vigilancia es un medio poderoso de generar poder, pero depende, sin embargo, del acatamiento menos continuo de quienes son “súbditos”. Conseguir semejante acatamiento es en sí mismo un logro frágil y contingente (Giddens, 1995, p. 167).

De acuerdo con lo anterior, aunque en cada institución la constitución de normas, su aplicación y control acaece de modo circunstancial, resulta necesario reconocer que aspectos interaccionales como el control y la disciplina son vectores estructurantes de las relaciones desplegadas al interior de cada preparatoria.

Cierto es que, en todas las instituciones educativas se pueden apreciar diversas tácticas de vigilancia e intervención puestas en escena por los/las docentes y directivos/as. No obstante, ello coexiste con una serie de estrategias puestas en práctica por los/las jóvenes con el fin de evadir o negociar con la autoridad institucional. En efecto, la configuración de zonas posteriores presenta una fuerte demarcación temporal y espacial: las grietas que existen en la vigilancia docente dentro del aula, los intersticios que hay entre las fronteras temporales de clase, los momentos de desatención del profesorado, eventos institucionales, etcétera.

En ese contexto, tomando en cuenta que la práctica de la violencia escolar representa una acción sancionable, sobre todo, si se manifiesta de manera explícita o directa, se encuentra que en su producción intervienen una serie de procesos reflexivos relacionados con la presencia o ausencia de vigilancia y control, así se puede evidenciar en el siguiente relato:

Se puede ejercer en cualquier momento, pero obviamente saben elegir el momento, no lo van a hacer en frente de alguien más grande, sino van a saber ocultarlo, porque lugares siempre..., porque siempre hay descuido, nunca van a estar siempre vigilados. Por ejemplo, siempre van hasta atrás o se esconden para hacer agresión (...) Pues afuera de la escuela sería atrás en una calle cerrada. O hasta arriba en el campo donde no hay mucha vigilancia, porque normalmente todos los prefectos y docentes, pues, van a comer, van a desayunar, no siempre van a estar cuidando a todos los alumnos. Y si están en receso, todos se van a comer, y toda la chamacada juntos, así que siempre van a haber lugares (...) Si es una persona muy impulsiva o muy violenta, creo que en cualquier momento sí podría ejercer; pero si es alguien que no quiere dejarse expuesto hacia la sociedad, va elegir ciertos momentos en que se sienta segura o seguro de que no va a pasar (Horacio, E2P7, 19-2-19).

En la escuela, aquí ya no me ha tocado vivir casos de violencia, pero yo digo que se está más expuesto en el salón, porque no son tantos prefectos y no andan dando vueltas a cada ratito, porque, por ejemplo,

yo estudio en la parte de arriba, que le dicen los famosos gallineros, ahí casi no hay un prefecto, hasta ahorita lo pusieron, pero antes no había un prefecto que vigilara y el chiste es que estábamos en un área que está el campo y por la parte de atrás no llegaba nadie, ahí sí se podía ejercer violencia e incluso en el propio salón (...) En el salón se podría decir que es más la verbal, pero también depende, porque hay veces que así se llevan con los compañeros, pero hay compañeros que eso les parece ofensivo y está bien, porque, a fin de cuentas, son groserías a veces. Así que yo siento que, sería más verbal, de fuerza física no creo que hay ahí (Manuel, E4P7, 20-2-19).

En estos relatos se puede apreciar que las acciones violentas pueden suceder en cualquier circunstancia, sobre todo, aquellas formas de violencia reactiva desatadas eventualmente. No obstante, como lo expresan, la presencia, o no, de figuras de autoridad o de control tiende a jugar un papel relevante en su despliegue. El hecho de que se trate de una conducta transgresora de las normas de convivencia establecidas al interior de las escuelas lleva a que los/las estudiantes tomen en cuenta las situaciones y los espacios en los que se pueden adoptar ciertos comportamientos.

Desde luego, esto no puede conducir la discusión a una conclusión ingenua como sustentar que a mayor vigilancia y control menor posibilidad de que se presenten situaciones de violencia al interior de las instituciones educativas, puesto que, como lo señalan los relatos, siempre existen resquicios, lugares o situaciones que escapan al ojo vigilante de la autoridad. Incluso, en muchas ocasiones, los mismos ensamblajes espacio temporales de los planteles educativos son empleados estratégicamente para ejercer violencia sobre otras personas.

Así pues, a continuación, el lector podrá observar que las prácticas de violencia escolar, ya sean recurrentes, reactivas o latentes, acaecen en función de las formas en que se zonifica el espacio escolar. Las morfologías que adoptan las conductas violentas del alumnado están estrechamente relacionadas con los itinerarios sociales de cada institución. Como es de esperarse, la existencia de mandatos corporales como la adopción de ciertas posturas, rutinas, sumado a la ausencia o presencia de figuras de autoridad, son condicionantes de los comportamientos de los/as

alumnos/as. No obstante, se podrá observar que tanto adentro como afuera de cada preparatoria se establecen zonas anteriores y posteriores que condicionan los modos en que se suscita la violencia escolar.

Conforme a los relatos recopilados se pudo reconocer que la violencia escolar se desarrolla en escenarios ubicados dentro de la escuela, alrededor de la escuela y en entornos virtuales. Razón por la cual, el apartado será dividido en tres con el fin de identificar y analizar las múltiples formas en que se configura este fenómeno de acuerdo a los lugares donde ocurre. Asimismo, mediante mapas de las instituciones educativas se representarán gráficamente los espacios en los que se desarrollan las distintas formas de violencia, esto permitirá emplear un soporte gráfico para revisar y analizar cómo se configuran las dinámicas de interacción estudiantil al interior de cada institución. Con ello se pretende abrir un espacio de discusión que no se circunscriba específicamente al desarrollo de este estudio, sino que de pie para emplazar discusiones con otras entidades encargadas de gestionar la problemática de la violencia escolar a nivel local.

Cabe agregar que los mapas presentados a continuación fueron elaborados a partir de la cooperación de los/as orientadores/as educativos, quienes me ofrecieron croquis de las instituciones educativas, y de los/as estudiantes entrevistados/as, cuyos testimonios aportaron elementos para elaborar las representaciones gráficas. En ese sentido, lo ofrecido aquí deben entenderse como una representación estática de las dinámicas que ocurren en el espacio en el justo instante en que se elaboró el mapa. De tal modo, en las representaciones es imposible aprehender la mutabilidad y la dinamicidad de los territorios que el/la investigador/a intenta representar.

#### **4.2.2. *Violencia escolar al interior de la institución***

Iniciaremos este apartado discutiendo sobre el lugar donde transcurre gran parte de las interacciones que se dan entre los/las estudiantes de los

establecimientos educativos: el aula de clase. Este escenario ocupa un lugar central dentro de las trayectorias vitales juveniles; las interrelaciones que acaecen allí son producto del encuentro entre las regiones de la experiencia de cada joven. En esa medida, “las significaciones, los simbolismos y los códigos se construyen en relación con el mundo externo, pero también con el subjetivo e intrainter-subjetivo del grupo” (Tello, 2005, p. 1172).

Ciertamente, los itinerarios académicos, por sí mismos, confluyen para que sea este el escenario donde los/las alumnos/as pasan la mayor parte del tiempo que están en la escuela y, por ende, allí es donde suceden gran parte de sus interacciones. Sobre ese respecto, el hecho de que durante las clases se aprecien en este espacio una serie de mandatos corporales como: estar sentados/as, tener disponibilidad de atención, guardar silencio, aunado a la vigilancia y control de los/las docentes, podría llevar a pensar que en el aula la violencia se mantiene en márgenes mínimos. No obstante, como veremos en los siguientes relatos, sucede lo contrario:

En los salones porque es donde pasamos más tiempo, ahí es donde se genera la mayor violencia, ya sea violencia entre compañero. Más la violencia verbal dentro del salón (Laura, E3P2, 27-2-19).

Yo creo que es más en los salones porque es más tiempo en el salón, es donde más conviven, porque es donde hay más tiempo, pues, porque el receso solo te da media hora y ya convives todo el día con ellos, estás en el salón. Sucede más como de diez para adelante, no sé porque en las mañanas están todos tranquilos todos llegan y ya después de receso molestan más, están muy inquietos (Alejandro, ESE4P6, 4-4-19).

Durante la recolección de datos fue regular la alusión al salón de clase como una de las zonas donde más ocurre violencia. Así, al adentrarnos más en las razones de este fenómeno, se puede encontrar que, al ser uno de los lugares donde más interactúan los/las alumnos/as, en su interior se establecen la mayor parte de los procesos de diferenciación y jerarquización que se materializan en descalificaciones hacia aquellos/as que no se ajustan a una corporalidad imaginada (aspectos estéticos, comportamentales, cognitivos, etc.). Como se puede observar en la siguiente narrativa, la



violencia verbal y psicológica ligadas a descalificativos de la apariencia o los usos corporales son las que más predominan al interior de este espacio:

Allí es donde están todos reunidos y empiezan a fijarse en cada apariencia que tiene cada uno de ellos, de que si uno tiene el diente “chispado”<sup>9</sup>, que si uno tiene cabello largo, que si uno tiene piojos, que si no sé. Ahí empieza los “bullies”, en este caso de mi salón, había una chica que tenía la epidemia de las liendres y todo, y empezaron a decir que piojenta, que esto... Y yo creo que se siente uno mal, nunca me ha pasado, pero estando en su lugar de ellas, yo creo que se siente uno mal, pero sí se ejerce más en los salones (Andrea, E4P4, 4-6-19).

Dado que el salón de clase siempre se encuentra bajo el espectro de control docente, podría pensarse que, en términos generales, es una zona anterior, no obstante, los testimonios de los/las estudiantes permiten reconocer cómo se rutiniza la violencia en las aulas. Existen rincones y situaciones donde la vigilancia del maestro no alcanza para percibir la totalidad de los comportamientos de los/as alumnos. Del mismo modo, durante los cambios de clase o en tiempos de receso los salones de clase se convierten en zonas apartadas de la mirada institucional.

Autores como Chávez González (2017) señalan que al interior del salón suelen presentarse formas sutiles de violencia que, por su misma naturaleza, ocurren de forma naturalizada; son prácticas cotidianas desarrolladas con el fin de generar cierto grado de molestia (psicológica o simbólica), como burlas, empujones, bromas, exposición social, entre otras. Según la autora, este tipo de comportamientos en ciertas situaciones puede desencadenar casos de violencia reactiva, por lo que recalca la importancia de su detección y atención.

De acuerdo con Tello (2005), aproximarse a las dinámicas que ocurren al interior del salón de clase ofrece al investigador elementos suficientes para comprender los sistemas de tensión-dominación-sumisión interpersonal y los factores que confluyen para que sobrevenga la violencia entre escolares. Las rivalidades y disputas que se tejen en su interior pueden

---

<sup>9</sup> Desviado.

“desencadenar procesos de violencia muy perversos que llevan a demostrar al otro hasta dónde se puede llegar” (Tello, 2005, p. 1173).

Estas circunstancias ponen en evidencia que la vigilancia y control del comportamiento juvenil no bastan para mitigar el fenómeno. Al fin y al cabo, como señalaba atrás, donde hay control siempre existirán estrategias de evasión, conductas imprevisibles que alteran, al menos tras bambalinas, las rutinas corporales prescritas:

Creo que, dentro de los salones de clase, a veces, los profesores por tantos alumnos que somos no se dan cuenta y los mismos alumnos son violentados (Laura, E3P2, 27-2-19).

Saben elegir el lugar no son tontos, ven que no haya alguna autoridad cerca. A veces los salones quedan libres y estas personas ya tienen a la persona que molestan y ven el momento, no hay profesor, no hay prefecto, porque tenemos prefecto, entonces, saben el momento en el que pueden molestar a una persona (Alejandra, E2P1, 8-3-19).

Estos relatos ponen de manifiesto la existencia de grietas en las estrategias de vigilancia y control docente. Aunque en cada institución se establecen medidas para mantener la disciplina del alumnado y prevenir conatos de violencia, es inevitable contener todas las situaciones que se llegan a presentar; siempre existen espacios o situaciones que se escapan de la mirada vigilante.

En esa medida, considero importante señalar que más allá del aumento de la vigilancia y el control, el mejor mecanismo para prevenir la violencia es atendiendo a las causas estructurales, es decir, al sistema de desigualdades simbólicas que tejen las interacciones de los/las jóvenes, al menos, dentro de la escuela. Ciertamente, resulta fundamental generar espacios de discusión con la comunidad académica destinados a fomentar una cultura de paz, inclusión y respeto a la diversidad dentro de los planteles educativos.

Al lado de ello, se pudo evidenciar que, salvo en algunas situaciones concretas de violencia reactiva, la violencia física rara vez se manifiesta al interior de los salones:

Física, no creo, dentro de la escuela yo no he visto que haya ese tipo de violencia. Verbal, en el salón con los propios alumnos a cualquier hora. Se da la violencia verbal en cualquier lugar; la violencia física, ahí sí creo que es diferente, porque no te conviene que alguien te vea que estás agrediendo a alguien más, entonces, ahí sí se busca un lugar o fecha en específico para poder agredir a la persona (Erica, E1P2, 27-2-19).

No tanto física por todos los reglamentos, pero sí verbal, y violencia a través de, como había dicho, psicológica; cuando te dicen algo o te mantienen callada, simplemente no puedes hablar porque esa persona le tienes miedo. Si hablamos de violencia física no te pueden agredir físicamente en un lugar público, porque saben que el *ship* que tenemos todos es defender al prójimo, no, y buscan la manera en llegar hacia él sin que las demás personas se den cuenta. En el caso de la violencia verbal o psicológica, te lo puede decir en público, pero te lo puede decir en un tonito de burla para que todos los demás se rían y no tengan chance de decir “Pero lo que estás haciendo está mal”. La violencia verbal puede ser en los salones (Marcela, E4P2, 27-2-19).

Al igual que en otras instituciones las relaciones que se tejen al interior de las escuelas se sustentan en “un pacto de renuncia a la violencia original, que cada individuo puede ejercer” (Bergeret, 2000, citado por Gómez Nashiki, 2005, p. 700). En tal medida, la violencia física es la modalidad más sancionable, tanto a nivel institucional como interpersonal, por ello, es desplegada en otros espacios, aquellos donde el espectro de autoridad y vigilancia es menor.

Por otra parte, en el último relato, esta joven de la preparatoria dos reitera que las violencias verbal y psicológica predominan en el aula. Debido a la dificultad para detectar dichas formas de maltrato, en algunas situaciones se presentan incluso en presencia del maestro sin que este último juegue un papel mediador. Así, prácticas de lenguaje dirigidas a generar burla, exclusión, la discriminación, exposición pública, instalar rumores u ofensas a la dignidad, la conducta sexual, entre otras descalificaciones, se presentan al interior de clase de manera recurrente sin ser identificadas por las autoridades académicas.

Ciertamente, el maltrato físico es una de las formas más directas y explícitas de ejercer daño; en este el cuerpo descarga sus más profundos y belicosos impulsos contra la otra parte. No obstante, debido a las mismas

condiciones y acuerdos que constituyen la dinámica escolar dentro del salón de clases, pocas veces sucede. Algo distinto pasa con el maltrato que se desarrolla por medio de la palabra o del acto indirecto (ya sea la burla, la humillación, el insulto, la exclusión, etcétera). Al ejercer este tipo de violencia lo que se ataca no es el cuerpo de la persona, sino su alma, se busca un menoscabo de su ser, hacerlo sentir que vale menos, que es un ente despreciable. Así, por lo general, se hace uso de una serie de repertorios estigmatizadores, estereotipos y modalidades de discriminación y exclusión dirigidas a ubicar en una posición simbólica menor al otro.

Como se puede apreciar en el siguiente testimonio, el aula es el lugar donde inician gran parte de los conflictos interpersonales que posteriormente pueden desembocar en violencia física:

En el salón es donde hay más conflicto, donde más se pelean, donde hay más concentración de problemas y ahí afuera es donde más se pelean, ya es de puño o tiradas, pero donde empieza el mero problema es en las aulas (Nelson, E2P4, 4-6-19).

Ah, en los salones también, en los salones a veces están los que se caen mal y de repente entre clase, en el cambio de una hora a otra, llegan y se empiezan a insultar, pero a decirse majaderías y eso, como que varios abandonan el aula para no estar involucrados (Celeste, E2P6, 4-4-19).

Como se mencionaba, la violencia verbal y psicológica se presentan con más frecuencia al interior del salón de clase. Esta situación obedece al hecho de que generalmente pasan inadvertidas; se trata de formas silenciosas de maltrato que en la mayoría de los casos son representadas como parte natural de las interacciones. Por tal razón, este tipo de maltrato puede darse en encuentros privados entre alumnos/as o en público.

Tal situación pone en evidencia la importancia de la figura del maestro como agente mediador al interior del aula de clase. Ciertamente, ante el problema de la violencia escolar una de las mejores estrategias es la prevención. Para ello, es indispensable contar con los elementos necesarios para discernir cuándo se dan formas de violencia latentes. Así como estrategias asertivas para generar procesos de mediación de los conflictos.

Algunos maestros, como se puede notar en el siguiente relato, apuntan que la labor del docente es fundamental a la hora de prevenir la violencia escolar, una de sus principales tareas es mantener la disciplina y establecer las pautas de comportamiento adecuadas para el desarrollo de la clase y de una adecuada convivencia:

Bueno, si estamos hablando de que molestar al otro podría ser una violencia, regularmente se da en los pasillos, pero también se da en el aula, cuando uno lo permite, cuando el maestro abandona la disciplina, el orden. El muchacho que es violento, que es el que agrede y le da uno un espacio, aprovecha. Entonces, uno no puede con las manos vacías, sin hacer nada, porque él aprovecha, entonces, lo aprovecha. A veces, cuando están todos, y más cuando están, podríamos decir que en los pasillos, es menos, se da más en el salón, porque ahí están todos, “ahí me ven todos, ahí tengo a mi presa cerca de mí”. Pero es cuando abandonamos la disciplina, y aun así, a veces, se nos sale tantito, pero sí lo he notado más, si uno lo permite, en el aula, aunque también se da en el pasillo, pero, a veces, es más observable en el aula (Mario, OP5, 8-4-19).

Por otro lado, como mencioné atrás, es fundamental el establecimiento de prácticas de interacción basadas en el respeto a la diferencia corporal. Es decir, el entendimiento de que somos seres corporalmente singulares. Para ello resulta indispensable establecer procesos educativos dirigidos a formar conciencia de nuestro cuerpo y del cuerpo de los otros, no solo en términos de su imagen, sino de cada uno de las dimensiones que constituyen nuestra corporalidad.

En ese orden ideas, continuaremos con aquellas prácticas de violencia que acontecen en otros escenarios de las instituciones escolares. Cabe resaltar que, fuera de los salones de clase las probabilidades de que se presenten situaciones de violencia física son más altas. Así pues, de acuerdo con la presencia o no de figuras de intervención, lugares como pasillos, plazas cívicas, cafeterías y espacios deportivos acaecen en algunas situaciones como escenarios de confrontaciones física entre estudiantes:

Peleas, sí, la semana pasada hubo dos chavos que se pelearon aquí por la papelería, enfrente, pero nada más. Fue como que se dieron un golpe y ya. O sea, no más empezaron, como cuando inicia una pelea, de que

empiezan así a empujarse, entonces no sé qué pasó, pero si se soltaron un golpe (Antonia, E4P3, 27-5-19).

Dentro de la escuela, tal vez, acoso, *bullying*. Se da más verbal y psicológica adentro del salón, o en las canchas, también, cuando están comiendo en la hora de receso, porque hay más jóvenes y hay quienes le siguen la corriente y se empiezan a burlar de las personas (Lorena, E3P6, 4-4-19).

Ambos relatos puntualizan que afuera del salón de clase es más probable encontrarse con situaciones de violencia reactiva como riñas, golpes y empujones, no obstante, las formas de maltrato verbal y psicológico, como el *bullying*, también son recurrentes. Ciertamente, las dinámicas de interacción que se dan en el resto de la institución se configuran de maneras distintas, se establecen otras rutinas colectivas. Así, en situaciones como cambios de clase, recesos, eventos escolares u otros, los alumnos entran en contacto no solo con sus compañeros de aula, sino con estudiantes de otros semestres y grupos, lo que incrementa las probabilidades de conflictos; asimismo, la mayor afluencia de estudiantes en todos los espacios de la institución plantea desafíos a la capacidad de los maestros para mantener la disciplina; por último, existen más posibilidades de establecer zonas posteriores entre el alumnado.

La violencia, en sí, se genera afuera de los salones, porque en tu salón es como tu cuevita, donde nadie puede entrar; y aunque esa persona esté ahí adentro de tu salón, hay gente, y la persona va a elegir en qué lugar la víctima esté más vulnerable, esté sola y no haya tanta gente que la pueda defender; porque como quiera que esté dentro de un salón siempre va a haber una o dos personas que si van a defender a la víctima, pero en el salón no es tanto, quizás alguna burla hacia esa persona, hacia la víctima, pero no va a ser tanto. A diferencia de los corredores, de que ahí cualquiera..., ahí en los corredores entra el contexto de que mucha gente puede estar viendo, pero nadie va a hacer nada, porque solamente están de espectadores (Jimena, E3P7, 20-2-19).

Este último relato, perteneciente a una estudiante de la preparatoria 7, expone que, si bien dentro del salón de clase existen formas de violencia verbal y psicológica, estas no se comparan con los episodios de maltrato que

ocurren afuera del aula, la razón es que resulta menos factible que alguien intervenga, se produce una suerte de efecto espectador.

En ese orden, una zona posterior donde suelen presentarse algunas situaciones de violencia son los baños de las instituciones. Como veremos en los siguientes relatos al interior de estos se presentan diversas formas de violencia:

Hay violencia en la preparatoria. Violencia física no, pero verbal sí, a veces en el patio cívico y en los baños. Por ejemplo, cuando están las puertas... están todas pintadas, o sea ponen groserías y ponen el nombre de las personas y así... (Sara, E1P1, 8-3-19).

En los baños también, es algo íntimo, por eso no hay alguien vigilando. Ahí sí como que no hay vigilancia, en las puertas de los baños, a veces, hay peleas, están escritas palabras muy fuertes refiriéndose o criticando a una persona, diciéndole que es esto u otro (Alejandra, E2P1, 8-3-19).

Puedes ir a ver los baños, no sé si el de los hombres también porque no he entrado, pero el de las mujeres está lleno de palabras obscenas. En una ocasión, leí uno que decía “Qué se siente saber de que medio mundo tiene tu pack”, entonces, eso ya es violencia hacia la otra persona (Laura, E3P2, 27-2-19).

Pues sí, tal vez, de que nos agarran en el baño y empiezan a decir que “no, que me caes mal”, y nos empiezan a decir que en qué momento se pueden ir a los golpes, si nosotros accedemos (Lorena, E3P6, 4-4-19).

Estos últimos 4 relatos pertenecen a estudiantes mujeres quienes afirman que los baños de las instituciones educativas suelen ser lugares donde acontecen modalidades de violencia que van desde formas de maltrato verbal, exposición pública, como las pintas, hasta formas de violencia física como golpes y empujones. Cabe resaltar que entre todos los relatos recopilados fueron exclusivamente las estudiantes mujeres quienes afirmaron que este espacio era un lugar de violencia escolar. Al indagar sobre esto a una orientadora educativa esto fue lo que señaló:

en los baños es un lugar clave para que sucedan cosas entre chicas, de que ahí se encontraron, o se caían mal, ahí es la oportunidad de pasarse a empujar, de decirse algo, de escribirse algo en los baños, o en el mismo salón de clase o en los pasillos (María, OP6, 5-4-19).

Otro lugar donde suceden formas de violencia física, sobre todo, entre alumnos del género masculino, es en las áreas deportivas. Estas situaciones generalmente se presentan debido a altercados que acaecen en contextos de competencia como la práctica de algún deporte, o debido a conflictos existentes entre estudiantes:

En las canchas, a veces cuando juegan fútbol, de que se dan un manotazo y ya se quieren golpear (Alejandra, E2P1, 8-3-19).

En la preparatoria he visto dos peleas. Primero, en un partido de fútbol, que creo que es normal que todos estemos sustentos a que nuestros temperamentos aumenten, obviamente, porque estás perdiendo y ¿a quién le gusta perder, a quién le gusta el fracaso? a nadie

Y la segunda, fueron dos niñas (...) se estaban peleando, la verdad no sé la razón, pero sí se pelearon muy feo, con decirte que venían peleándose desde la cancha, en la parte de atrás de la escuela y llegaron hasta la parte de enfrente, fueron a su salón y se empezaron a lanzar sillas y nadie podía detenerlas, ni el director; todos querían detenerlas, pero tenían miedo de que te lanzaran una silla. El problema se suscitó en las canchas y culminó en el salón de clase; en las canchas se dijeron de palabras y después pasó a otro nivel que fueron los golpes (Ana, E4P2, 27-2-19).

Siempre se pelean mucho los compañeros, o sea, a golpes, el otro día, fue la semana pasada, veníamos caminando y se estaban peleando dos chavos acá, y ya solo los separó el conserje, pero no le dijeron al director. Igual, allí abajo se pelean mucho en las canchas, jugando fútbol, o nada más, a los chavos les dicen una cosita y no les gusta y ahí se van de violencia verbal, se empiezan a decir groserías (René, E3P3, 27-5-19).

Podría ser atrás de los baños, en la cancha de abajo, en las partes donde esté más vacía y solitaria. Pues más se da en la cancha de allá abajo porque no hay personas que los vea (Stephany, E4P5, 8-4-19).

Pues yo creo que un poquito adentro, porque he visto peleas aquí en la escuela donde se agarran a golpes y intervienen los maestros para que ya no se peleen. Por ejemplo, en la cancha, a veces, cuando están jugando fútbol, pues ya los chavos están así muy extasiados por el juego, el calor y todo, y un toque de nada y ya están enojando, empiezan los golpes o gritos y ahí ya; sí he visto varias cuando ya no pueden, no sé, están perdiendo el partido y por un toque, una falta, ya se agarran a golpes. Es fugaz, ya no porque se van a agarrar ese día, no, eso es rápido y al día siguiente como si nada (...) Más, más en la cancha, ahí es donde se sientan todos los hombres, van a jugar todo y ahí se agarran, a veces, a veces, no pasa más de las palabras, o los gritos, es poco rara la vez



cuando ya llega a los golpes muy fuertes, máximo empujones (Jeison, E1P6, 4-4-19).

De acuerdo con estos relatos se encuentra que áreas deportivas como canchas de fútbol son lugares donde se presentan formas de violencia reactiva como enfrentamientos físicos, golpes, insultos o empujones. Se hace explícito que la mayoría de estos acontecimientos se dan en situaciones de desborde emocional, sin premeditación, como fruto de situaciones de estrés ante determinada situación. Estos testimonios coinciden con lo señalado por una de las orientadoras de la Preparatoria 6:

Física, cuando ha habido situaciones físicas, generalmente, es en las zonas de las canchas o aledañas, en los pasillos más cercanos a las canchas, los casos en los que ha sido física, generalmente, ha sido un detonante una situación que sucedió en la cancha, que entre un juego de fútbol, o cuestiones así, que ya no se entendieron, pero como, generalmente, está el maestro de educación física, pues, no crece más la situación (María, OP6, 5-4-19).

Ciertamente, la arquitectura de las mismas instituciones, aunada a las formas en que se distribuyen los itinerarios colectivos confluyen para que los espacios deportivos se configuren como zona posterior, donde el alumnado tiene la posibilidad de ampliar sus márgenes de autonomía o de negociar con la vigilancia establecida por la institución. Del mismo modo, dado que en estos espacios la lógica de la competencia física es operante hay mayores probabilidades que se desarrollen comportamientos beligerantes entre los/las estudiantes del género masculino. No obstante, en algunas situaciones, como la observada en uno de los relatos, también suelen haber pugnas entre alumnas.

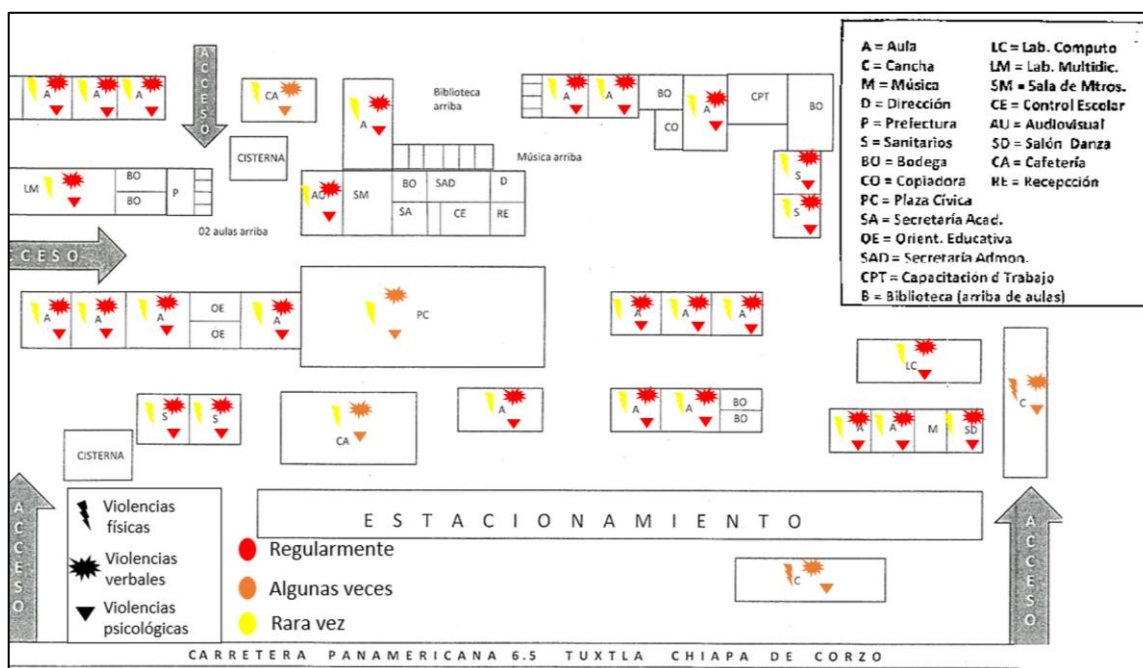
De acuerdo con Gómez Nashiki (2005) gran parte de los sucesos de violencia física al interior de las escuelas se dan en momentos de receso, aquellos lugares donde los/las docentes o autoridades no ejercen vigilancia devienen adecuados para que los/las jóvenes disputen o ejerzan el poder sobre los otros;

alrededores del plantel, pasillos, corredores, baños, patios, umbrales de las puertas de las oficinas: intersticios, en donde el encuentro entre escolares es informal y en algunos casos fuera del alcance de los maestros; lugares en donde las reglas y los valores de los alumnos se ejercen al interior de la institución que cree normarlo todo, pero no es así. (Gómez Nashiki, 2005, p. 711).

En ese orden de ideas, con el fin de diagramar los modos en que se configura la violencia escolar al interior de las preparatorias se ha elaborado la siguiente representación gráfica (ver imagen 23). Para tal efecto, ha sido empleado el plano funcional de la Preparatoria Cinco. Cabe señalar que, el motivo de esta selección se debe más a lo didáctico de este mapa que a otro motivo particular.

Así pues, en la imagen se pueden distinguir (mediante tres símbolos) las violencias físicas, verbales y psicológicas. Asimismo, haciendo uso de los colores rojo, naranja y amarillo se distingue la frecuencia con la que se pueden presentar estas en cada escenario. De acuerdo con ello, se encuentra que en lugares como salones de clases y sanitarios son regulares las violencias de tipo verbal y psicológica (como exposición pública, burlas, sobrenombres ofensivos, pintas denigratorias, discriminación, acoso, exclusión, difamación) mientras que las violencias físicas (como golpes y empujones) suelen presentarse de manera rara vez. Asimismo, en lugares como cafeterías y plazas suelen algunas veces presentarse violencias verbales y psicológicas, y rara vez físicas. Finalmente, en escenarios deportivos algunas veces suelen presentarse maltratos físicos, verbales y psicológicos.

Imagen 21. Mapa de la violencia al interior de la escuela



Fuente: el estudio.

### 4.2.3. **Violencia escolar alrededor de la escuela**

Como hemos observado, la violencia escolar es un fenómeno que se presenta en todos los niveles educativos. Si bien es cierto que sus manifestaciones físicas acaecen en menores proporciones en la etapa de preparatoria (donde predominan el maltrato verbal y psicológico) es preciso señalar que eventualmente sí se presentan situaciones en que los conflictos escalan a tal magnitud. En ese sentido, las zonas que están alrededor de los planteles educativos suelen ser los escenarios donde esta se manifiesta con mayor regularidad. Ya sea en forma de encuentros pactados al final de la jornada académica o de situaciones que inesperadamente escalan en confrontaciones directas, las probabilidades de que se presenten casos de enfrentamientos físicos afuera de las escuelas son mayores que en su interior.

Efectivamente, estos escenarios son figurados como espacios intermedios de copresencia, es decir, zonas posteriores, distanciadas de los mandatos escolares y del hogar, que brindan la posibilidad al alumnado de

desplegar cierto margen de autonomía; de ahí la facilidad de que los conflictos que acaecen al interior de las instituciones escalen en confrontaciones físicas extramuros.

En las cercanías de las academias los encuentros con el otro sobrevienen al margen de las normas que rigen los comportamientos en su interior, así, el ocultamiento de lo institucionalmente sancionable acaece factible. En tal medida, aunque algunas instituciones extienden su espectro de autoridad incluso a los alrededores de la institución, estas estrategias no dan abasto para frenar la configuración de espacios de contienda entre los alumnos, tal como se puede apreciar en los dos siguientes relatos:

Pues afuera porque no hay autoridad de quien los pueda detener, he visto casos como pleitos callejeros de que los molestan agrediéndolos con sus mochilas. Los pleitos se dan más en callejones o espacios donde se puedan golpear (Lorena, E3P6, 4-4-19).

La mayoría de las riñas son afuera de la escuela, así en la entrada de la escuela; a esas personas ya no les importan si están a unos escasos metros de la escuela o no se van a esconder a otros lados como antes se hacía, ahora las personas se van a pelear pues donde caiga, donde ya se enojaron se están quitando la mochila, el uniforme y a pelearse; hombres y mujeres por igual (Jimena, E3P7, 20-2-19).

Como se observa en los testimonios de estas alumnas de las preparatorias 6 y 7 la mayoría de las riñas entre estudiantes ocurren en espacios externos al recinto escolar. En algunas ocasiones suceden en lugares pactados como parques o callejones solitarios y en otras, incluso, frente a la institución escolar. Al entrevistar a un orientador educativo de una de las preparatorias, esto fue lo que mencionó:

La violencia directa afuera la enfrentan los muchachos en virtud de que tenemos un contexto en este momento bastante complicado alrededor, ajeno a nosotros. Lo otro es que también pueden generarse por nuestras vecindades con otras instituciones. Otro es porque tenemos aquí espacios donde se carece de vigilancia, aquí al lado tenemos un parque, ese es otro detalle. Lo otro, porque los chicos salen de esta institución y no sabemos qué es lo que hacen, después cuando uno pasa por las calles, a los muchachos los ves en las plazas, los vemos caminando, pero, bueno, de ahí no sabemos qué es lo que hacen. Ahora, cuando se dan esas circunstancias no están exentos de que las diferencias de

adentro las lleven hacia afuera o las diferencias de afuera las traigan hacia adentro (Julián, OP2, 28-2-19).

En el relato el educador señala que circunstancias como la cercanía de la institución con otros planteles educativos, la falta de vigilancia en el sector, la propia autonomía de los alumnos, una vez están afuera de la institución, y la escalada de conflictos juveniles, intra muros y extramuros, son factores que juegan un papel relevante a la hora de entender por qué se presentan conatos de violencia alrededor de las instituciones.

En ese orden, un tema que entra en discusión a la hora de apreciar este fenómeno es el alcance que tiene el espectro de autoridad de la institución sobre la conducta de los/las alumnos/as. Así, mientras para algunos/as docentes los comportamientos puestos en escena por sus estudiantes afuera de las instalaciones académicas son ajenos a la institución, para otros resulta necesaria la ampliación del espectro de influencia institucional sobre los alrededores de los planteles, como se puede evidenciar a continuación:

Hay unas que son planeadas, ya incluso hasta negocian en qué lugar van a desenlazarse con la violencia. Por ejemplo, hemos tenido alumnos que desde dentro del aula, aunque no sean del mismo grupo, ya se ponen de acuerdo cuando llegaron a ofender a ambas partes, dicen, “¿Sabes qué? te espero en tal esquina. Si eres machito, vas a llegar, y ahí nos vamos a arreglar como ya sabes”. O sea, ellos han buscado puntos de intersección a partir que nosotros hemos sancionado, si ha sido a 50, 20, 15 metros de la escuela, hemos sancionado; incluso ya hablamos con los padres de familia, a 100 metros de la escuela, o si ellos publican ante las redes sociales un acto de violencia escolar con el uniforme o son identificados como alumnos de Prepa 7, serán sancionados. A partir de ello, muchos de ellos se cuidan y eligen una zona de..., como un callejón o que tengan poca visibilidad o pegado al Río Sabinal, sí, atrás de la UNACH. Por fortuna por la UNACH nos han dicho “¿Sabes qué? en tal punto de ubicación de la Universidad Autónoma de Chiapas el alumno de Prepa 7 ha terminado en golpes y lo hemos identificado, y es turno matutino por el horario o turno vespertino por el horario de la tarde”. Entonces por los circunvecinos que tenemos con empresas nos han auxiliado o alertado que ha habido golpes y han grabado los videos y nos los han reportado. Entonces, sí ha sido hasta 100, 150 metros, incluso ha habido golpes en el Parque de Terán. Sí, o sea, se han querido alejar para que no sean sancionados, pero como hay otro grupo que los graba, por ese medio hacemos la intervención como

Prepa 7 y hacemos la reunión con padres de familia donde sentamos al padre con una carta compromiso (Juan, OP7, 19-2-19).

De lo anterior se pueden identificar varios elementos, uno de ellos es que en cada plantel educativo se establecen espacios de contienda entre el alumnado. Alrededor de las instituciones existen territorios que son significados por la comunidad estudiantil como espacios de confrontación, estos territorios por lo general son elegidos en función del grado de ocultamiento que brindan a la hora de realizar prácticas sancionables por la institución. Prima la lógica de ocultar la corporalidad belicosa, aquella que rompe con las normas de convivencia establecidas en los recintos académicos.

Ahora bien, el espectro de vigilancia y control establecido por cada institución juega un papel relevante en la configuración de estos lugares de confrontación. En algunos casos, como se observa en el relato, las academias trabajan mancomunadamente con las comunidades aledañas para expandir las medidas de vigilancia. En tal medida, si el espectro de la institución es corto, las confrontaciones se desarrollan en sus inmediaciones, por el contrario, si las academias extienden su margen de vigilancia, los espacios de contienda se configuran en zonas más distales.

Esta situación pone sobre la mesa la discusión sobre los alcances de las estrategias de vigilancia y control a la hora de limitar los comportamientos de los cuerpos. Ciertamente, la capacidad de ocultamiento de los últimos siempre es más flexible que la operatividad institucional, así donde existe una mirada vigilante y sancionadora las corporalidades buscan estrategias para encontrar espacios de autonomía, incluso cuando esta se manifiesta en forma de comportamientos beligerantes.

En ese orden de ideas, a partir de los relatos de alumnos y a orientadores educativos se construyeron representaciones gráficas que dan cuenta de los espacios de contienda más usuales alrededor de las preparatorias del estado.

*Preparatoria Uno:*

afuera sí he visto como dos veces, pero son peleas muy absurdas, entre chavos; no sé, pelean por alguna chava. Se pelean, como hay un parque aquí en frente, a veces llegan de que se citan: “nos vemos a tal hora”, pero ya no ha sucedido porque hay vigilancia. También en el parque de acá esa vez la vi y las dos personas tenían su porra atrás y yo pues seguí mi camino (Alejandra, E2P1, 8-3-19).

Anteriormente, aquí la prepa uno cuenta con un parque enfrente, ese parque era casi, casi el *ring*, ahí es donde se daba la cita y todo, y sí era de encuentros; anteriormente, era uno por uno, pero cada quien, o sea, los dos actores, para efectuar la pelea, llevaba cada uno su grupo, si eran montoneros pues ya se metían los otros; actualmente, ya no se ha visto eso, ya no hemos tenido reportes de riñas (Teresa, OP1, 7-3-19).

Imagen 22. Espacios de contienda alrededor de la preparatoria uno



Fuente : el estudio.

Como se puede ver en los relatos, el Parque FundaMAT ubicado en frente de la Preparatoria Uno es reconocido como un escenario de confrontación entre estudiantes de la institución. Otro aspecto a rescatar es el hecho de que los casos de enfrentamientos físicos entre alumnos/as que llegan a ser conocidos por los/as docentes son gradualmente menores que los que acontecen, esta situación se reproduce en todas las preparatorias. Naturalmente, la comunidad estudiantil es quien tiene más conocimientos sobre estas situaciones.

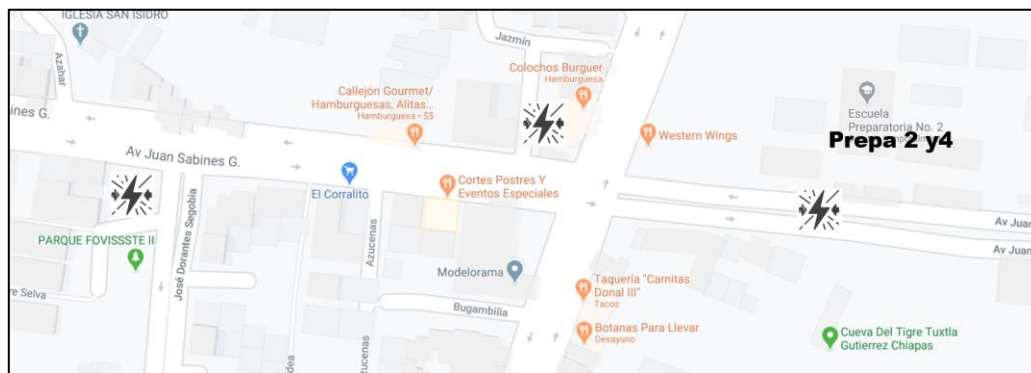
### *Preparatoria Dos y Cuatro*

En la escuela se han peleado fuera de la escuela por cosas que no son importantes, pero buscan la más mínima cosa para pelearse. Una vez saliendo de la escuela dos chavos, uno era de acá y el otro era de otra

preparatoria, se empezaron a pelear y pues sí se pelearon fuerte, empezaron con agresiones verbales y luego pasaron a golpes y pues nadie hizo nada en la escuela; yo creo que no se meten en eso y al final uno de los chavos sí salió con el ojo morado. Sucedió fuera de la escuela, en esta parte de donde se entra, aquí afuera. Nadie hizo nada, en el caso de los docentes, porque pues ya es fuera de la institución y no pueden hacer mucho, y los compañeros que estaban ahí igual y sí se metieron, pero pues podían salir golpeados o a veces se ven involucrados también, entonces, mejor no. Yo supongo que por eso (Erica, E1P2, 27-2-19).

En la secundaria es cuando más se ven las peleas, porque todos se creen muy acá, pero ahorita en la prepa como que es un poco más tranquilo, pero sí hace como dos, tres semanas, sí hubo una pelea aquí afuera (Camilo, E1P4, 4-6-19).

Imagen 23. Espacios de contienda alrededor de las preparatorias dos y cuatro



Fuente: el estudio.

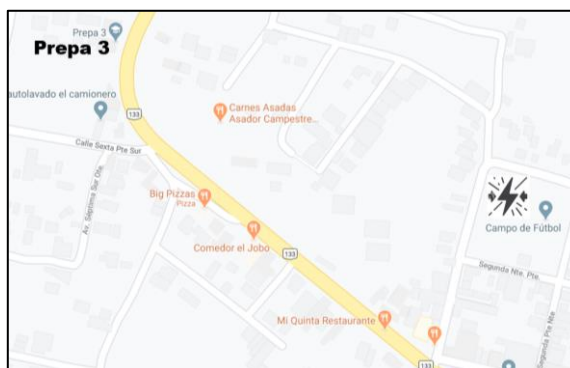
De acuerdo con estos comentarios, y con otros citados previamente, en la Preparatoria 2 y 4 suelen presentarse enfrentamientos a unos de la institución, sobre la avenida Juan Sabines, en un callejón cercano, ubicado sobre la Calle del Mango, y en el Parque Fovissste II.

### *Preparatoria tres:*

No aquí en la prepa, sino afuera, cómo decirte, así de que: “nos agarramos afuera de la salida”. Cuando estaba yo en primero, uno que era de mi edad con uno de quinto que, por el fútbol, tal vez estaban entrando muy feo, que ya hasta los golpes se estaban dando, fue en la cancha. He sabido que en el campo que es el Jobo ahí se hacen ruedas, este año he visto como cuatro que es por videos que los graban, como no hay mucha gente que pasa, está como abandonado ahí, es donde aprovechan a darse los golpes (ESE2P3, 27-5-19).



Imagen 24. Espacios de contienda alrededor de la preparatoria tres



Fuente: el estudio.

En cuanto a la Preparatoria 3, suelen presentarse confrontaciones en el campo del fútbol del Jobo, ubicado unos metros arriba de la institución, entre la tercera poniente norte y la segunda norte poniente.

### *Preparatoria 5*

Imagen 25. Espacios de contienda alrededor de la preparatoria cinco



Fuente: el estudio.

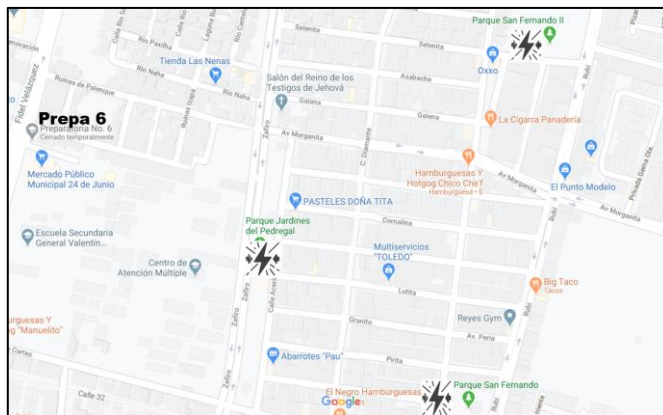
Afuera de la escuela, de aquel lado, por la parada, la ruta uno, ya que como está más lejos de la escuela ya no hay tanto problema de lo que digan acá; pues golpes fuertes, pero son como problemas de las colonia que los traen de afuera y ya adentro se cruzan miradas y así y como que se sienten más en confianza acá, entonces empiezan a pelear y ya lo llevan hacia el exterior y eso se ve más grande (José, E1P5, 8-4-19).

Ha habido peleas, pero acá por trabajo social, ahí es donde se han peleado. Ha habido muchas peleas, se van todos los de la escuela y pues ahí, los de la escuela, les hacen rueda (Stephany, E4P5, 8-4-19).

### *Preparatoria 6*

Yo digo que es algo momentáneo, que puede darse en cualquier lugar, porque Tuxtla es un lugar relativamente grande, relativamente pequeño, más los que vivimos en este lado de la ciudad, entonces, se ha dado mucho de que a veces saliendo de acá se encuentran los que se caen mal en otros parques o así, y es donde se dan más los enfrentamientos entre quien es mejor y quien no lo es. En el parque de aquí atrás, pasando aquí abajo, hay como igual un parque detrás de la iglesia y ahí es donde también se da (Celeste, E2P6, 4-4-19).

Imagen 26. Espacios de contienda alrededor de la preparatoria seis



Fuente: el estudio.

En cuanto a los lugares de confrontación de los/las estudiantes de la Preparatoria 6 se encuentran el Parque Jardines del Pedregal, ubicado entre la Calle Zafiro y la Calle Acerina; el Parque San Fernando II, situado entre la Calle Topacio y la Calle Rubí; y el Parque San Fernando, presente entre la Calle Rubí y la Avenida Minería.

### *Preparatoria 7*

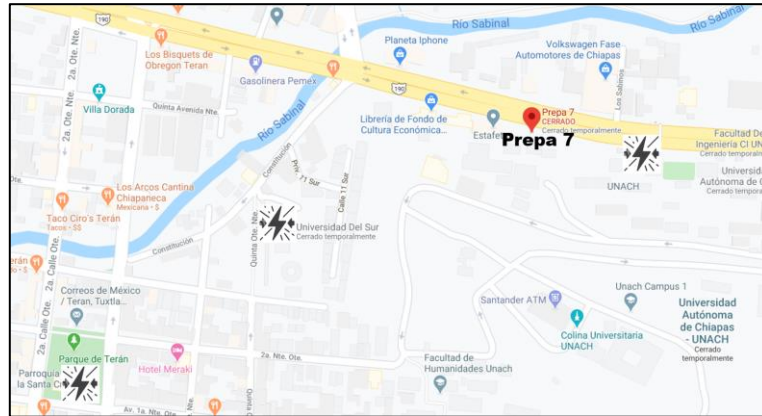
Afuera de la escuela sucede, porque, por lo general, afuera de este plantel suceden muchas riñas, que son que algunas chicas se están peleando, pero, por lo general, bueno eso de ahí afuera es un segundo Jimena, E3P7, 20-2-19

Peleas afuera las he visto, como por la UNACH, un poquito más adelante, ya ves que está la parte donde está como un jardincito, donde está la fuente, un poquito más atrás, ahí como ya está lejos de la escuela, ahí dicen que, como ya está lejos de la escuela, ya puedes hacer lo que quieras (Ariana, ESE6P7, 22-2-19).

O sea, ellos han buscado puntos de intersección a partir que nosotros hemos sancionado, si ha sido a 50, 20, 15 metros de la escuela, hemos sancionado (...) A partir de ello, muchos de ellos se cuidan y eligen una

zona de..., como un callejón o que tengan poca visibilidad o pegado al Río Sabinal, sí, atrás de la UNACH (...) Entonces por los circunvecinos que tenemos con empresas nos han auxiliado o alertado que ha habido golpes y han grabado los videos y nos los han reportado. Entonces, sí ha sido hasta 100, 150 metros, incluso ha habido golpes en el Parque de Terán (Juan, OP7, 19-2-19).

Imagen 27. Espacios de contienda alrededor de la preparatoria siete



Fuente: el estudio.

En cuanto a la Preparatoria 7 se encontró que lugares como las proximidades del puente peatonal ubicado afuera de la Facultad de Ingeniería de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Chiapas, el callejón ubicado a orilla del Río Sabinal, al respaldo de la Universidad del Sur y el Parque de Terán, ubicado entre las calles segunda y tercera Oriente Norte, suelen ser escenarios de altercados entre los/las estudiantes de esta institución.

En suma, se puede observar que en los alrededores de las instituciones educativas se establecen espacios de contienda donde los/as estudiantes trasladan los conflictos interpersonales a acciones concretas como riñas individuales y/o grupales. Dado que estos espacios están fuera del espectro de autoridad ofrecido por las instituciones educativas sobrevienen como los lugares adecuados para “solucionar” las enemistades y agravios por las vías del maltrato físico.

#### **4.2.4. Violencia escolar en entornos virtuales**

Actualmente, los/las estudiantes son parte de una generación caracterizada por la relevancia que ocupan las redes sociales en su comunicación diaria; las plataformas virtuales han sido apropiadas por estos como parte fundamental de sus itinerarios individuales y colectivos (Mercado, Pedraza y Martínez, 2016). Indisputablemente, la edad en que acceden a las redes sociales es cada vez más temprana, en consecuencia, estos escenarios resultan medulares dentro de las dinámicas de subjetivación e identificación juvenil (Segovia Aguilar et al., 2016). Las redes sociales han alcanzado un papel tan significativo en la socialización de los más jóvenes que resulta imposible pensar sus dinámicas relacionales sin tomar en cuenta los vasos comunicantes existentes entre las interacciones *offline* y *online*.

En referencia al ámbito escolar, es claro que los entornos virtuales acaecen como un espacio en que los/las estudiantes tienen la posibilidad de interactuar con sus iguales y con otros miembros de la comunidad educativa. En tal medida, las interacciones que establecen allí llegan a ser tan intensas y complejas como las desarrolladas en el mundo material (Segovia Aguilar et al., 2016), al fin y al cabo, los sujetos trasladan a la red las matrices de pensamiento, percepción y acción que movilizan y problematizan sus comportamientos en el mundo *offline*. En otras palabras, los itinerarios establecidos por los sujetos en redes son el resultado de las dinámicas que viven por fuera de la *web*.

Este aumento de la conectividad de los/las jóvenes escolares ha incidido para que fenómenos reproducidos cotidianamente en los planteles educativos se trasladen a los entornos virtuales, tal es el caso de la violencia escolar. Efectivamente, prácticas de violencia como burlas, exposición pública, difamación, exposición sexual, acoso sexual a través de las redes se han convertido en problemáticas cada vez más comunes entre las comunidades de estudiantes. Aunque suele presentarse en todos los niveles

educativos, es predominante en los niveles de educación básica secundaria y media superior. Así pues, dada la relevancia que tienen estos entornos en la construcción de la autorepresentación, la autoestima y la identidad juvenil en algunos casos llega a generar graves consecuencias para las personas que son objeto de ella.

En contexto, es común emplear el término *ciberbullying* para referirse a esta problemática, quienes lo utilizan suelen interpretarlo como una extensión digital de las formas de intimidación que se presentan en los encuentros cara a cara. Se trata de transgresiones emplazadas a lo largo del tiempo a través de medios electrónicos cuya única finalidad es generar algún daño a la persona expuesta (Mercado, Pedraza y Martínez, 2016). De acuerdo con esto, el *ciberbullying* conserva gran parte de las características del *bullying*: ser un “acto agresivo de carácter intencional y repetido en el tiempo por uno o más agresores hacia una víctima provocando un desequilibrio de poder” (Romera et al., 2016, p. 72-73). Desde luego, como veíamos anteriormente, el maltrato sostenido en el tiempo es solo una manifestación de la violencia escolar, luego, existen formas de *ciberbullying* sobrevenidas de manera reactiva y otras que muchas veces pasan inadvertidas.

He visto entre alumnos, a veces esta la persona más robusta del salón y si está haciendo algo, ya sabes, le toman foto o video y lo suben a la red, entonces todos empiezan como a criticar de que “Ay, mira, qué ridículo. Debería de bajar de peso, o algo así”. A veces las personas responden, pero muchas veces se quedan calladas y no más son como objeto de burla para las demás personas; que se me hace algo, no sé, no debería pasar, porque les bajan la autoestima a las personas (Alejandra, E2P1, 8-3-19).

El testimonio de esta joven de la preparatoria uno da cuenta de una de las modalidades más comunes de violencia recurrente: el acoso virtual o *ciberbullying*. Sus manifestaciones más habituales son bromas, burlas o exposición pública. Generalmente es realizado a través de contenidos multimedia como fotografías, imágenes y videos que exponen una representación devaluativa de algún atributo de un individuo.

Vale señalar que, en algunos casos los pactos de agresión consensuada o juegos agresivos *offline* se trasladan a la red en forma de burlas y bromas amistosas. Al igual que ocurre en las relaciones cara a cara, estos comportamientos de agresión recíproca se suelen manifestar entre jóvenes que comparten vínculos de camaradería y cercanía. En tales circunstancias las personas aludidas no manifiestan sentirse violentados, ya que lo interpretan como parte de un acuerdo entre pares. Así se puede apreciar en el siguiente testimonio:

He hecho y me han hecho por medio de fotos, teniendo gestos que causen gracia. Yo lo he hecho con amigos e igual me lo han hecho y pues no me quejo, porque el que se lleva se aguanta (Ernesto, E3P1, 8-3-19).

No obstante, en algunas situaciones, en el marco de la broma o las agresiones consensuadas, se pueden traspasar ciertos límites que llegan a afectar significativamente la dignidad de los agraviados y requieren la intervención de las autoridades educativas. Así se puede apreciar en el siguiente testimonio de una orientadora educativa de la preparatoria 5:

entre los chicos es más esta parte..., por ejemplo, en una ocasión, pero ha sido muy contados, no es tan notorio, que le tomaron una foto a un chico mientras estaba en el baño, o sea, por arriba y la empezaron a pasar a todos los compañeros, pero entre el grupito de hombres. Era como “ah, es parte del juego entre hombre, hasta que ya el chico se sentía tan mal de lo que estaban haciendo que fue que lo denunció” (María, OP6, 5-4-19).

En otros casos estas formas de agresión recíproca pueden llegar a adoptar formas latentes o simbólicas de violencia, por ejemplo, humor racista, étnico, homofóbico, etcétera. Si bien, por lo general, acaece en el marco de tratos recíprocos y de camaradería, principalmente entre estudiantes hombres, al revisarlo con detenimiento es imposible soslayar que a través del sentido del humor se reproducen discursos discriminatorios. En muchas ocasiones el chiste o la broma enmascara narrativas segregativas naturalizadas y naturalizantes:

Si hay unos compañeros que molestan a un compañero que es moreno y hay muchos memes pues sobre racismo, entonces lo empiezan a

etiquetar en memes sobre..., por ejemplo, de: “cuánto te costó tu esclavo” y ya contestan y lo etiquetan, y ya él se ríe, ya aprendió, pues (Brian, E1P3, 27-5-19).

Aunque algunos/as significan este tipo de prácticas en el marco de la camaradería, otros lo conciben como transgresiones hacia su ser. Así pues, como se observa en el testimonio, por medio del humor los/las estudiantes poco a poco van normalizando discursos que asignan posiciones de sujeto para ciertas personas a partir de sus particularidades étnicas, raciales, sexuales, estéticas, etc. Si bien se presentan resistencias o animadversiones sobre estos tratos, con el tiempo estas semantizaciones son aceptadas por parte del sujeto que las recibe, quien asume una posición de diferencia frente a sus amistades.

Al lado de ello, es común observar que los conflictos interpersonales o enemistades se trasladen a las redes. Estas situaciones pueden desencadenar formas de violencia reactiva como agresión verbal en redes, ya sea en chats privado o públicos, e incluso maltrato físico dentro o alrededor de la escuela. En tal sentido, es posible observar que las interacciones contenciosas y beligerantes *offline* y *online* se configuran en una relación de mutua afectación.

En *Facebook* pasa que en una publicación no sé, comenta una chava, y hay otra chava que le cae mal y le responde, y pues ya ahí se empiezan a hacer cadenas de personas defendiendo a una y a otra y pues terminan agredándose. Igual tal vez llegan a quedar en peleas, pero fuera de eso la verdad no he visto nada (Andrés, E2P2, 27-2-19).

Aquí se da mucho, no sé si en otras partes igual, pero sobreexponen mucho a las personas o a las niñas en todo caso; a veces entre niñas es cuando más hay conflictos, se suben fotos de que: “esta niña me hizo esto o así”, y le responde (Erica, E1P2, 27-2-19).

Por alguna extraña razón dejamos de hablar con unas amigas, pero pues ellas tomaron como un enojo conmigo y pues en la escuela no me hablaban y así, pero por medio de redes sociales, en “*face*”, decían publicaciones en las que criticaban mi físico, decían que estaba gorda y estaba fea y así. Pues es normal, igual en todas las redes sociales critican a las personas, porque ahí sienten que es más anónimo, ya no es tan específico que hables de la persona (Adriana, E3P4, 4-6-19).

Como se puede observar, también se presentan transgresiones virtuales entre estudiantes mujeres, por lo general, estas se manifiestan a través de difamaciones, críticas malintencionadas o exposición pública. En estos casos, es posible observar cómo el escarnio público se convierte herramienta del/ de la agresor/a para ejercer daño moral sobre su víctima o adversario/a.

En contexto, dada la relevancia que tienen las redes sociales para la sociabilización juvenil y para la construcción de su imagen e identidad, cualquier *post*, foto o etiqueta puede conllevar la construcción de narrativas que asocien a unos/as con lo moralmente aceptado y a otros/as con lo inapropiado, lo reprochable y lo rechazado.

La representación digital que construyen los/las jóvenes en redes es vertebral para su aceptación individual y colectiva en el mundo *offline*, condiciona la figuración que cada uno tienen de sí misma/a (“¿cómo me reconozco?”) y la imagen que construyen los/as otros/as (“¿cómo me reconocen?”). En esa medida, las narrativas que circulan en estas plataformas se convierten en marcas sociales con fuertes implicación en las interacciones que se tejen al interior de los planteles educativos. En resumidas cuentas, en las redes sociales también se definen lo aceptable, desacreditable e inaceptable dentro de los códigos de comportamiento colectivo.

Yo creo que el ciberbullying es más común que la agresión física o la agresión verbal, porque la persona que no tiene como el valor de decirlo a la cara entonces se le hace más fácil expresarse por otros medios, y si es muy común aquí en esta escuela, simplemente todo depende de cómo lo vea la persona, puede que lo vea con gracia o puede que en verdad lo afecte. Eeee, hay compañeros que tienen discapacidad o que tienen rasgos diferentes, como piel morena o algo así, entonces es muy común que se le haga *bullying* por eso (Diego, E4P1, 8-3-19).

Una de las particularidades de la violencia escolar en redes sociales es que, por su misma estructura, le permite al/la agresor/a un amplio margen de ocultamiento de la identidad. Aunque, en muchos casos las agresiones



sucedan desde los perfiles oficiales de los/as autores/as, eventualmente se emplean perfiles falsos para difamar, amenazar o amedrentar a otros/as. Así pues, estas plataformas virtuales les permiten a muchos/as emplear el anonimato como recurso para efectuar agresiones que rara vez realizarían en persona. De acuerdo con Linares, Royo y Silvestre (2019) esta situación brinda a los/as agresores/as más posibilidades de salir impune y generar daños mayores a su víctima.

Asimismo, estas autoras consideran que la propia estructura de las interacciones mediadas por tecnologías de la información y la comunicación posibilitan escenarios donde se ejercen agresiones de manera más rápida y permanente, además de permitir la participación de más personas en el abuso. Ciertamente, la violencia escolar en redes se manifiesta en medio de audiencias más grandes y con un espectro de difusión más amplio.

En ese orden de ideas, los orientadores educativos señalan que, si bien en algunos casos las situaciones pueden trascender moderadamente, la mayoría de las violencias virtuales ocurren en el marco de comportamientos amistosos entre iguales. Lo cual indica cierto grado de naturalización y normalización tanto en el plano estudiantil como profesoral. No obstante, sostienen que una de las formas de violencia escolar virtual más preocupante para las autoridades académicas es la exposición sexual en redes. Sobre todo, porque es la población femenina la principal víctima de esta modalidad, evidenciando que las estudiantes mujeres “sufren formas concretas de dominación, relacionadas con la agresión de su corporalidad y sexualidad” (Linares, Royo y Silvestre, 2019, p. 204):

El *ciberbullying*, o el *bullying*, donde a veces los amigos o era novia anteriormente y se enviaron *packs* y esas *packs* llegaron a ser interpretadas por grupos de amigos publicadas, entonces detonó la violencia escolar terminara en esa misma (...) Bueno, en este semestre que pasó, tuvimos que nos golpeó el *ciberbullying*, el acoso por teléfono, al grado de sufrir demandas por la parte externa de los padres, que subieron a una chica, pues de nosotros, turno matutino y una de vespertino, pues con su cuerpo desnudo, entonces, los papás incluso

intentaron querer demandar pues a los agresores, porque si se perjudico la parte moral, ellos decían que la parte moral que iban a decir de su hija, que estuviera ahí como prostituta, y eso ocasiono la violencia de muchos intentar vengar, ah era mi amiga, entonces por ser mi amiga se iban a agarrar a golpes, si estuvo fuerte una oleada de ese factor, del detonante del *ciberbullying* (Juan, OP7, 19-2-19).

Si hemos tenido casos, entre alumnos sucede eso, que pues “Hoy fui novia de Julanito y compartimos, entre los dos, fotos, pero como ya no soy novia pues él ya lo empezó a pasar a todos los compañeros y no solo del grupo sino también otros de otro grupo”. Obviamente, es una situación que preocupa a las chicas, y es cuando se acercan a nosotros (María, OP6, 5-4-19).

las exhiben de manera sexual, igual. Hay niñas que de repente pasan fotos de ellas íntimas y pues la suben a una página en internet y ahí cualquier persona las puede ver. Tengo amigas que les ha pasado, que suben sus fotos y hay una página, no recuerdo bien la verdad cuál es, pero está el archivo de todas las niñas que tienen fotos así y pues eso yo creo que no se ha hecho nada porque muchas veces se ha denunciado la página y no pasa nada. Solo pasa con las niñas (Erica, E1P2, 27-2-19).

Es tanta la preeminencia de las redes sociales en las relaciones juveniles que casi la totalidad de las interacciones han sido traducidas a lenguajes virtuales; así pues, como se evidencia en los relatos, la expresión y configuración de la sexualidad no es la excepción (Mercado, Pedraza y Martínez, 2016). Ciertamente,

en un contexto donde la extimidad<sup>10</sup> es base para el relacionamiento de los usuarios en las redes sociales *online*, la sexualidad no está exenta de su influencia (...) En los últimos años se han desarrollado nuevos comportamientos de índole sexual que se realizan a través de las TIC (Gelpi, Pascoll y Egorov, 2019, p.66).

Las transformaciones que se han suscitado en la constitución de la vida pública y la vida privada también han generado resonancia en los procesos de configuración de la sexualidad y las prácticas sexuales. En tal sentido, los intercambios de contenidos íntimos y sexuales a través de redes virtuales se han convertido en una práctica generalizada, no solo en el mundo de los

---

<sup>10</sup> Entendido por los autores como conductas de exhibición mediadas por redes sociales. En dichos comportamientos lo que en otro momento era parte de la intimidad hoy en día se exponen de forma pública a través de redes sociales.

adultos, sino también entre los/las jóvenes; se trata de un fenómeno conocido coloquialmente como “*sexting*” (Mercado, Pedraza y Martínez, 2016). Este término

originalmente hace referencia a la combinación de sexo (*sex*) y enviar textos por teléfono móvil (*texting*), sin embargo con el avance de la tecnología ya no es posible delimitarlo al uso de teléfonos móviles sino que se ha permeado en aquellos mensajes con imágenes como fotografías o videos sexualmente sugestivas enviados a través de algún espacio virtual (Mercado, Pedraza y Martínez, 2016, p. 4).

Para Mercado, Pedraza y Martínez (2016) la principal característica del *sexting* es el contenido gráfico (imagen o video) que acompaña a las conversaciones sexuales entabladas a través de redes sociales. Los registros compartidos pueden ser tomados de los cuerpos desnudos de los individuos involucrados en el sexteo (*nudes*) o de sus partes íntimas (*packs*). De acuerdo con ellos, esta práctica se ha vuelto común entre estudiantes de secundaria y preparatoria de distintas latitudes del globo. Entre las plataformas más empleadas para ello se encuentran *WhatsApp*, *Instagram*, *Snapchat*, entre otras. Pese a los riesgos que involucra compartir estas imágenes de sí mismos/as con otro/a, es un fenómeno cada vez más reproducido en las dinámicas sexo afectivas que entablan sujetos de distintas edades.

En ese contexto, si bien el *ciberbullying*, o ciberacoso, y el *sexting* son prácticas distintas, estas no se excluyen una a otra: eventualmente, la primera puede derivar o ser una consecuencia de la segunda. Cuando así sucede, por lo general ocurre en el marco de rompimientos o discordias amorosas entre jóvenes. En efecto, al recolectar información en las 8 preparatorias fue común la mención de casos en que después de rupturas afectivas empezaran a circular imágenes sexualmente explícitas de estudiantes con la finalidad de ridiculizar o dañar la reputación de la persona.

Para autores como Gelpi, Pascoll y Egorov (2019) la viralización de contenidos íntimos es una de las formas más comunes de usar el sexo como

forma de venganza (*sexrevenge*). Según estos, por lo general, los rompimientos amorosos son los escenarios más habituales en tanto muchos/as emplean los registros compartidos durante la relación como un recurso de castigo o venganza contra el otro. Si bien, no se trata de un fenómeno exclusivo de los/las jóvenes escolares, las tasas de incidencia entre estos son más elevadas. Así, comúnmente, esta información es compartida dentro de la comunidad educativa a la que pertenecen los/las estudiantes involucrados o es compartida en páginas *webs*.

En ese tenor, los efectos sociales e individuales que puede tener la exposición pública de contenidos sexuales e íntimos abarcan desde el repudio moral, escarnio público, ausentismo y deserción escolar hasta problemas de autoestima, depresión, ansiedad, (auto) aislamiento y, en los peores casos, intentos de suicidio (Agustina, 2010; Gelpi, Pascoll y Egorov, 2019; Mercado, Pedraza y Martínez, 2016).

Cabe aclarar que, no se registraron casos donde los/las estudiantes hombres fueran objeto de exposiciones sexuales a través de redes. Luego, uno de los hallazgos del estudio es que las mujeres sobrevienen como principales víctimas de estas prácticas. Incluso, algunos/as estudiantes hicieron mención de la existencia de páginas de *Facebook*, *Instagram* y otras redes destinadas a exponer contenidos sexuales de alumnas de distintas instituciones educativas.

Sobre ese respecto, Gelpi, Pascoll y Egorov coinciden en que son los/las estudiantes varones “quienes más viralizan este tipo de material y en muchos casos lo hacen dentro de su propio grupo de pares, mayoritariamente conformado por varones” (2019, p. 72). Señalan, además, que, en las relaciones sexo afectivas son estos quienes solicitan, en mayor medida, registros fotográficos o videos del cuerpo desnudo (*nudes*) o partes íntimas de sus parejas (*packs*). En ocasiones, incluso, “envían material explícito sin consentimiento, lo que configura situaciones de violencia sexual” (2019, p. 71). Así pues, es más frecuente que las mujeres encarnen

situaciones negativas relacionadas con estas prácticas o se vean expuestas a esta modalidad de violencia.

En muchos casos, es usual que se empleen estos contenidos como un recurso para amedrentar o manipular a la persona bajo la amenaza de hacerlos públicos (sextorsión). Como se puede evidenciar en el siguiente testimonio:

[en primero de secundaria] estaban los más grandes, los de tercero, que era como los que eran más populares, y pues mis amigas querían estarlo también y como eran las primeras amigas que tenía en realidad, entre comillas, yo quise ser igual y eso provocó un ciber acoso sexual, porque hubo un chavo que una vez me dijo que él tenía unas fotos donde según era yo, y me decía que si yo no le mandaba ese tipo de fotos, sin ropa, o con poca ropa, que él iba a decir que la de la foto era yo y que lo iba a publicar en *ask*, es una página de internet, que la página se llamaba “quemonas Tuxtla”, donde ponían a todas las chavas que mandaban ese tipo de fotos

(...) mis papás se enteran de todo el problema porque ellos un día me quitaron el teléfono y revisaron todo. Y sí se enojaron conmigo por yo haber cedido a eso, pero estamos hablando de que yo tenía trece años, o sea, yo tenía trece y él tenía 16, yo la verdad lo vi de una manera sí mala, pero todavía venía de la primaria como que un poco inocente de inmadurez, y, más que nada, tenía miedo de que realmente creyeran que era yo y era una manera como de callarlo, de cierta manera. Y se enteraron y ellos empiezan a hablar conmigo, cambié mi número de teléfono, me dan un cacahuete, una cosita que ni siquiera para *whats app* tenía, y yo empecé a alejarme de los demás, a no salir a fiesta; si salía era de que yo siempre llevaba a mi hermana o mis papás me llevaban porque yo de esa manera me sentía segura y al no tener ninguna red social llegaba a mi casa y con eso me sentía como un poco liberada (Celeste, E2P6, 4-4-19).

Usualmente se emplea el término *sextorsión* para hacer referencia a una forma particular de chantaje donde se emplean imágenes o contenidos sexualmente explícitos para dominar u obligar a otro/a a realizar acciones contra su voluntad. La finalidad de esta práctica “suele ser la obtención de dinero, el dominio de la voluntad de la víctima o la victimización sexual de la misma para obtener más imágenes y videos de carácter sexual (Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación, 2011, p. 12). Como se puede observar en el testimonio, este caso de *sextorsión* se suscitó entre dos

estudiantes de secundaria, una joven de primero y un joven de tercero. Así pues, por medio de chantajes el segundo victimizó a la primera con el fin de obtener de ella registros sexuales, mismos que fueron empleados para preservar el abuso.

Ya sea en el marco de una ruptura amorosa o no, se observa el estado de indefensión en el que se encuentran las estudiantes ante dicha situación. Efectivamente, aspectos como el desconocimiento de estrategias defensivas, el miedo al escarnio público y el sentimiento de hallarse vulnerables o impedidas de pedir ayuda a alguien las insta a someterse ante la voluntad de su acosador; ello a su vez las emplaza en una espiral de violencia cuya única salida es acudir a terceros.

Sobre ese respecto, algunos autores sostienen que la estructuración de este tipo de comportamientos se encuentra estrechamente emparentada con las narrativas sociales que históricamente han mediado la constitución de los géneros y los comportamientos sexuales de los hombres y las mujeres. En tal medida, las redes sociales se han convertido en un dispositivo de control en los vínculos sexo afectivos, un espacio donde las relaciones de género y las estructuras de poder ligadas a esta dimensión impactan el ejercicio de la sexualidad (Gelpi, Pascoll y Egorov, 2019; Linares, Royo y Silvestre, 2019). Ciertamente,

a partir de los intercambios producidos pareciera que, en la virtualidad, se mantiene la asimetría en los roles sexuales a la hora del ejercicio de la sexualidad y las principales consecuencias negativas de las distintas prácticas recaen sobre las mujeres, siendo posible identificar a las redes sociales online como otro espacio donde se producen y reproducen desigualdades de género (Gelpi, Pascoll y Egorov, 2019, p. 72).

Siguiendo la línea de estos autores, se entiende que los mandatos sociales que normalizan sentidos otorgados al sexo y al género atraviesan las prácticas sexuales virtuales y los modos en que hombres y mujeres hacen uso de estas plataformas. En tal sentido, en los/las estudiantes varones hay un permanente deseo de ratificar su virilidad y heterosexualidad, mientras tienden a proteger su honra femenina y su

integridad moral. Dicho de otro modo, en el uso de las redes sociales se reproducen los límites impuestos sobre los géneros, así pues, “el límite de género en las mujeres es devenir en puta y en los varones ser homosexual con la correspondiente pérdida de virilidad” (Gelpi, Pascoll y Egorov, 2019, p. 75).

### **4.3. Conclusiones**

Como se pudo observar, la intención de este capítulo fue ofrecer una lectura de las formas en que se zonifica la violencia escolar dentro y fuera de las instituciones educativas. No obstante, antes de ello se ofrecieron algunas reflexiones sobre los modos en que los jóvenes significan las acciones violentas y las formas que puede llegar a adoptar estas.

En ese orden de ideas, señalé el hecho de que la violencia dentro y fuera de la escuela es un fenómeno transversal en las regiones de la experiencia de muchos/as jóvenes de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. Se trata de un tema con el que todos/as han tenido algún contacto, ya sea desde la experiencia propia o ajena. De acuerdo con lo mencionado por alguno/as, la violencia es algo inherente a las relaciones de los seres humanos. Si bien para ciertas personas no es algo cotidiano, en algún momento la deben enfrentar en cualquier escenario de interacción, aunque sea en sus formas más sutiles o latentes.

En el caso específico de la violencia escolar, ciertos/as estudiantes señalan no haber vivido en carne propia situaciones de esta índole, pero sí aceptan haber atestiguado abusos cometidos contra familiares o compañeros/as. En contraste, otro grupo de estudiantes admite haber encarnado, ya sea desde el lugar de la víctima o del agresor, situaciones de violencia; para estos/as últimos el fenómeno es algo cotidiano y hace parte de los procesos de interacción escolar.

Según lo comentado, formas de violencia directa como la verbal o la física son identificadas con gran facilidad por las personas y sancionadas

institucional y colectivamente, por lo tanto, sus manifestaciones se van haciendo menos frecuente en la medida que transcurre el devenir escolar de los/as estudiantes. No obstante, otras formas de violencia, principalmente aquellas manifiestas de forma latente o simbólica resultan más difíciles de identificar, razón por la cual se van naturalizando con el paso del tiempo.

En ese sentido, los comportamientos agresivos y algunas formas de violencia (principalmente psicológica y simbólica) alcanzan tal grado de normalización que llegan a ser interpretadas como parte de los tratos recíprocos, incluso por las víctimas, en otras palabras, se convierten en parte de los itinerarios corporales juveniles. El problema con esto radica en que a la larga estas normalizaciones llegan a entorpecer o aletargar los mecanismos individuales y colectivos dispuestos para identificarla y gestionarla de manera acertada. Solo aquellas situaciones que desbordan los límites de “lo aceptable” son reconocidas y canalizadas como tal y, por lo general, se trata de circunstancias de violencia física o donde se provocan daños profundos de la persona objeto de esta.

De acuerdo con los testimonios, la violencia escolar se presenta con mayor frecuencia en los niveles de primaria y secundaria, gran parte de los/as entrevistados/as aseguraron haber estado en este tipo de situaciones mientras cursaban estos niveles. Vale la pena señalar al respecto que, si bien es reconocible un contraste entre las situaciones de maltrato experimentadas por el alumnado durante la formación básica y lo vivido durante el nivel de bachillerato, es preciso revisar tal afirmación con distancia cautelosa, ya que podría generarse la falsa interpretación de que no hay violencia en los niveles de preparatoria o que esta es menos preocupante que en los otros niveles. Ciertamente, la naturalización de ciertas formas de violencia interviene en la percepción de los estudiantes. Así pues, ciertos comportamientos que en primaria y secundaria pueden ser percibidos por el/la estudiante como maltrato, en el nivel de preparatoria pueden ser parte de un trato entre iguales. Asimismo, debido al rechazo colectivo que generan las formas de maltrato explícito y a la incorporación



de ciertos preceptos colectivos por parte de los/as estudiantes de preparatoria, existe un mayor ocultamiento de estas prácticas en este nivel.

Lo anterior nos enfrenta al problema de la inaprensibilidad del fenómeno de la violencia. No hay una línea de desarrollo común a todos los fenómenos que tratamos con este término. Se trata de un fenómeno bastante difícil de definir, principalmente porque no es algo específico u objetivo y su configuración es atravesada por una serie de elementos de orden subjetivo y cultural que obligan a revisarlo siempre a la luz del contexto.

Atendiendo a ello, sea el objetivo estudiar una forma de violencia específica o establecer procesos de mediación y canalización es importante revisar el fenómeno de la violencia a la luz de los siguientes elementos: A) la revisión de la acción transgresora; B) la intencionalidad y frecuencia con que se realiza; C) el daño expresado o, más bien, el sentido (inter) subjetivo otorgado a la acción; y D) el contexto relacional en que acaece dicha situación. Mediante la revisión y análisis de estos elementos se pueden generar horizontes explicativos para entender la complejidad y variabilidad con que se pueden presentar diversas formas de violencia y generar derroteros de acción.

En otro orden de ideas, se mencionaron algunas de las formas de violencia más recurrentes dentro de los planteles educativos. Asimismo, se planteó una posible clasificación de las prácticas de violencia conforme a los criterios: A) conjunto y tipo de actores involucrados, B) frecuencia e intensidad con que se presentan los maltratos y C) el espacio-tiempo en el que ocurren.

En cuanto a los modos de zonificación de la violencia escolar dentro y fuera de los espacios educativos, se partió del entendido de que si bien se puede pensar en Tuxtla Gutiérrez como una extensión de territorio diferenciada por las formas en que se administran las dinámicas educativas de las instituciones de la ciudad, es conveniente evitar interpretaciones donde se represente a las preparatorias como epifenómenos de una

macroestructura educativa. En efecto, cada institución sobreviene como un espacio tiempo diferenciado; aunque están atravesadas por las mediaciones locales, cada una presenta márgenes de autodeterminación y tesituras interaccionales constituidas a partir de sus propios ensamblajes materiales y simbólicos.

Cada institución constituye formas particulares de parcelación de los espacios y los tiempos y delinea las prácticas corporales que se dan en sus corredores, aulas, oficinas, comedores, espacios deportivos, baños, plazas cívicas, etc. Singularidades como los turnos o jornadas académicos (matutino, vespertino o mixto), la espaciática del plantel, el número de estudiantes, su procedencia y adscripciones, la ubicación de la institución, entre otras, condicionan los encuentros entre los individuos, los usos del cuerpo, los tonos de voz, las dinámicas de interacción, los gestos y todos los elementos que distinguen a cada preparatoria.

En ese contexto, se emplearon las categorías “zonas anteriores” y “zonas posteriores” propuestas por Giddens (1995) para dar cuenta de los modos en que se manifiestan diversas formas de violencia en presencia y ausencia de autoridades educativas. Así pues, se reconoció que, paradójicamente, los salones de clase son los espacios donde los/as jóvenes aseguran vivir más violencia, principalmente de tipo verbal y psicológica o en otras formas de violencia latente. Al lado de ello, se explicaron los modos en que se manifiesta este fenómeno en otros escenarios de las instituciones.

Del mismo modo, se mencionó que alrededor de todas las instituciones educativas se establecen espacios de contienda donde generalmente las enemistadas y agravios se materializan en riñas entre individuos o grupos. Estos espacios se definen y redefinen a partir de la presencia o ausencia de autoridades escolares o comunitarias.

Sobre ese respecto, en ninguna medida lo mencionado aquí pretende sugerir la idea de que el único modo de prevenir la violencia escolar es aumentando la vigilancia y control. Por el contrario, permite entrever que siempre existirán grietas en las medidas de control de los comportamientos

de los individuos. Luego, más que un asunto de vigilancia es importante atender a las causas estructurales del fenómeno de la violencia escolar, es decir, los modos de significar las diferencias y las desigualdades simbólicas establecidas a nivel interpersonales. Aunado a ello, se reconoce la necesidad de promover espacios que promuevan una cultura escolar sustentada en el diálogo y la resolución pacífica de los conflictos.

Finalmente, se abordó el tema de la violencia acontecida en escenarios virtuales. Este tema sobreviene medular, sobre todo si se toma en cuenta la relevancia que tienen hoy en día las redes sociales dentro de las dinámicas de interacción y los procesos de subjetivación juvenil. En esa medida, se identificó a las redes sociales como espacios donde acontecen formas de violencia reactiva, resultado del traslado de las enemistades y rivalidades establecidas entre estudiantes y forma de violencias recurrentes, principalmente en los modos de *ciberbullying*, burlas, entre otras.

Otra de las formas de violencia escolar en redes es la relacionado con la *sextorsión* y la difusión de contenidos íntimos, de orden sexual, a través de las redes. Este tipo de violencia, enmarcado dentro de las formas de exposición pública, acontece sobre todo en el marco de rupturas sexo-afectivas entre alumnos/as en las cuales una de las partes, generalmente el hombre, pone en circulación los contenidos eróticos compartidos durante la relación. Sobre ese respecto, se halló que las principales víctimas de esta modalidad son las estudiantes mujeres y que en su materialización se reproducen una serie de representaciones de género vinculadas a los atributos socialmente aceptados o sancionados para hombres y mujeres.



## CAPÍTULO 5

## **CAPÍTULO 5. CORPORALIDADES, VIOLENCIAS Y PODER EN LA ESCUELA**

En este capítulo se ofrece un análisis micro social de cómo se teje el fenómeno de la violencia escolar al interior de los planteles educativos. Particularmente, se reflexionan los elementos subjetivos e intersubjetivos que dan lugar a una serie de relaciones desiguales, donde ciertas corporalidades son ubicadas en posiciones de dominancia o sumisión.

A lo largo de esta sección el lector se encontrará con una variedad de fragmentos, memorias y narraciones de experiencias de violencia escolar contadas por estudiantes de las distintas escuelas preparatorias. La lectura de estos relatos nos convertirá en testigos de los modos en que los cuerpos, nuestros cuerpos, acaecen como ese primer refugio emocional, sensitivo y afectivo que nos vincula con los otros y nos adscribe a una historia personal y colectiva.

Observaremos que, en los linderos de la piel y del nervio, del miedo paralizante, la rabia encendida, la ignominia amarga, el deseo de sentirse superior y la frustración de saberse inferior, justo en esos rincones del alma, se inscriben las vivencias de maltrato; relatarlas es volver a vivirlas desde otra piel, no desde una alteridad, sino una mismidad que a pesar de haber mudado sus recubrimientos conserva marcas más o menos profundas.

Notará el lector que algunos/as alumnos/as cuentan con más recursos expresivos para narrar sus vivencias con claridad y detalle, mientras otros/as difícilmente pueden hacerlo, pese a ello, cada testimonio debe

leerse como un renacimiento del pasado, como un (re)encuentro del narrador con su *yo-pasado* (aquel que ya no es, pero se encuentra subsumido en los mimbres que hilvanan el *yo-narrador*), como resonancias, como una recreación de los hechos que se reescribe a sí misma desde la distancia o cercanía. Al fin y al cabo, la memoria no es un habitáculo de remembranzas pasivas, sino, más bien, un punto de partida: un reducto de la infinidad de mismidades y, a su vez, un horizonte comprensivo.

Para algunos/as jóvenes la experiencia de violencia escolar ha sido algo lejano, tal vez un amigo, un familiar o un conocido la encarnó. A otros los ha acompañado a lo largo de su trayectoria académica, han aprendido a vivir con ella o la han aceptado. Para otros/as las experiencias vividas durante sus primeros años escolares les enseñó a tomar conciencia de las relaciones de poder que se tejen entre las personas y los/as condujo a adoptar estrategias para negociar o revertir su situación. Todas estas realidades, permiten comprender que la vivencia de maltrato en la escuela se vive de formas tan íntimas como variables. En cualquiera de los casos, se trata de algo que ha llevado a muchos/as a reconfigurar los modos de comprenderse, de aceptarse y de estar en copresencia.

Atendiendo a ello, he dividido el capítulo en cuatro partes: en la primera doy cuenta de aquellos comportamientos agresivos y acuerdos de transgresión mutua entablados por los/as estudiantes como parte de sus relaciones de amistad. En la segunda parte, abordo las dinámicas que establecen jerarquizaciones entre los cuerpos, así pues, uso conceptos como centro y periferia para representar las transacciones de poder establecidas entre los jóvenes. En tercer lugar, doy cuenta de la multiplicidad de tácticas y estrategias adoptadas por los/as estudiantes para apropiarse y negociar dentro de los paisajes del poder simbólico. Y, finalmente, emplazo algunas reflexiones ligadas al papel de la familia, el entorno social y la escuela en los procesos de encarnación de la violencia.

### 5.1. “El que se lleva se aguanta”

El desarrollo del estudio permitió identificar que los/las jóvenes constituyen pactos de agresión consensuada que, la mayoría de las veces, refuerzan las relaciones de familiaridad y camaradería entabladas con sus congéneres. Independientemente del sexo-género y del nivel educativo, existen conductas entre los/as alumnos/as que podrían interpretarse como violentas, en la medida que involucran acciones sancionables dentro de las normas sociales de sana convivencia, no obstante, en el marco de sus relaciones de proximidad, son empleadas como muestras de cercanía y familiaridad.

En efecto, durante las visitas realizadas a las escuelas preparatorias como parte del trabajo de campo, era recurrente avizorar una gama de conductas agresivas puestas en juego por los/las jóvenes a la hora de interactuar con sus más cercanos. Por ejemplo, en una visita, realizada el día 19 de febrero de 2019 a la preparatoria siete, encontré a tres jóvenes sentados en un pasillo, dos hombres y una mujer. Uno de los/las estudiantes realizó un comentario, los tres carcajearon. El segundo joven, en medio de risas, empujó bruscamente a la joven. Ella se fue para atrás, y sin dejar de reír le grita “No me empujes, idiota”, regresándole la misma acción. Los tres continúan riendo. Más tarde, el día 27 de febrero de 2019, en la preparatoria 2, tropecé con tres jóvenes varones que forcejeaban broncamente en medio de risas. Dos de los estudiantes agarraban al tercero, uno por las manos y otro por los pies: lo jalaban hacia cada extremo. Este último en medio de risas me dice “Ayúdame, por favor”. Mientras, el resto de alumnos/as a su alrededor carcajeaban. Desde luego, mi presencia no fue motivo para detener su juego. En otra ocasión, el día 4 de junio de 2019, avizoré que tres jóvenes varones forcejeaban por ocupar una banca de dos personas. En medio de risas e insultos, se empujaban y lanzaban al suelo para ocupar el lugar. Ciertamente, como estos son muchos los juegos

agresivos que se observan en las interacciones de los/las estudiantes, según Gómez Nashiki, 2005)

una forma muy común de interactuar entre los alumnos es la de aventarse, golpearse y estar recurrentemente amagando a los compañeros con utilizar la violencia física; los empujones, coscorriones, cachetadas, tirones de cabello, entre otras agresiones, son denominadas como: “travesuras, juegos o maldades entre amigos” (2005, p. 711).

Desde cierto punto de vista, acciones como insultar, empujar, dar golpes, entre otros, son actos que van en contra de las relaciones de cortesía pactadas en una comunidad y, por ende, pueden ser interpretados como amenazantes o transgresivas. Entendamos por relaciones de cortesía al conjunto de normas comunicativas establecidas al interior de la cultura somática de cada sociedad con el fin de mantener interacciones armónicas entre los individuos que la componen y prevenir así la violencia. Estas normas se sustentan en los principios de deferencia recíproca y no-agresión-al-otro, así, “todo lo que se ajuste a este conjunto de reglas será evaluado como cortés y lo que no se ajuste a dichas reglas será descortés (Escandell 1993, citado por Martínez Lara, 2009, p. 63), provocador o violento, según la intensidad del caso. No obstante, dentro de los formatos de sociabilidad juvenil las reglas hegemónicas de cortesía son solo una opción dentro de muchas variables interaccionales; así, el significado otorgado a estas acciones acaece en función del contexto de enunciación y, en muchos casos, operan como cohesionadores grupales (Hernández, 2014; Martínez Lara, 2009; Zimmermann, 2005).

Lo anterior es una evidencia de que los/las jóvenes construyen itinerarios corporales que rompen con lo establecido por los mandatos corporales dominantes. Así, lo que en la cultura somática hegemónica podríamos denominar “normas de sana convivencia” es resignificado en forma de una multiplicidad de rutinas y puestas en escena del cuerpo joven. Sobre ese respecto, autores como Arboleda et al., concuerdan en que las juventudes contemporáneas tienen su propia cultura somática configurada sobre pilares como:



cambios en los principios orientadores del comportamiento, desacralización del mundo, ruptura del paradigma tradicional de familia, globalización, brecha generacional, encuentro campo ciudad, sometimiento en el sistema educativo, escisión de género, problemas de identidad” entre otros. Las nuevas creaciones culturales, manifiestas en y por el cuerpo, pertenecen a diferentes categorías que oscilan entre lo violento y lo lúdico, lo destructivo y lo artístico, entre lo saludable y lo punitivo, sin ser muy claro el momento de tránsito (2002, citado por Cabra y Escobar, 2013, p. 65).

En otro orden de ideas, debido a que estos pactos de agresividad recíproca no son una forma de maltrato en sí mismos, al revisar la bibliografía sobre violencia escolar no se encontró ninguna referencia a este tipo de comportamientos, salvo en los casos donde son abordados bajo la categoría de indisciplina (Furlan, 2013, 2005, 2008, 2012). Fueron trabajos de corte antropológico y sociolingüístico dedicados a estudiar lenguajes juveniles los que arrojaron pistas para comprenderlos. Bajo esa tesitura, estas prácticas son interpretadas como juegos ofensivos que contribuyen a la formación de colectividades e identidades grupales (Hérendez, 2014; Martínez Lara, 2009 y Zimmermann, 2005).

Cuando sí, es cuando la persona daña al que es agredido, ya sea verbal, física o psicológicamente y que lo haga con mala intención. Y cuando no, es ya es entre amigos y se llevan bien, saben de que es juego, de que no pasa a más y ahí queda (Jeison, E1P6, 4-4-19).

Es más como un chance para molestar, por ejemplo, digamos, no es lo mismo un golpecito de amigos de “ah, ¿cómo estás?”, a uno que vaya con intención fuerte, con intención de dañar, la intención con la que vaya el acto. Como, por ejemplo, digamos, si la intención de mi amigo nada más, digamos, es decir, que está ahí puede llegar “hola, ¿cómo estás?”, un golpe leve, pero si otra persona llega y da un golpe fuerte no creo que su intención se tanto llamar la atención, sino ya empezar a dañar (Manuel, E4P7, 20-2-19).

Si hay chavos que se hablan un poco pesado, pero la violencia empieza cuando se empiezan a jalonear, como cuando ya empiezan a insultar físicamente al otro compañero. Entonces, normalmente aquí son muy llevados, se hablan de groserías, normalmente, pero, o sea, el llegar de una conversación al llegar a jaloneos y golpes es una diferencia, muy obvio. Entonces, se diferencia en la actitud con la que llegas con otra persona (Alejandra, E2P1, 8-3-19).

Sí, lo que es el relajó<sup>11</sup>, en el relajó hay la violencia, o sea, que uno está distraído y te pegan un zape<sup>12</sup>, y así, en la cabeza. Pero todo lo he visto en relajó (Brian, E1P3, 27-5-19).

Dentro de las relaciones de proximidad juveniles, acciones como decirse groserías, darse golpes, empujarse, entre otras, son despojadas de su figuración como actos violentos y se convierten en indicadores de solidaridad, formas de saludar, llamar la atención, enfatizar o intensificar enunciados, expresar sorpresa, etcétera (Martínez Lara, 2009). Un aspecto fundamental es la intención que acompaña las acciones, de acuerdo con ellos, estos rituales ofensivos están despojados de cualquier propósito de dañar, en la mayoría de los casos se realizan de forma lúdica, por lo que no son interpretados como ataques.

A veces entre compañeros sí se hablan fuerte, pero ya saben entre ellos, así se llevan, pero si ya otra persona les habla así, lo pueden tomar mal (Alejandra, E2P1, 8-3-19).

Con compañeros a veces uno no mide las palabras y dice cosas que puedan herir a otros y, aunque, a veces, todo se toma a juego, por ejemplo, en mi salón juegan muy pesado, entonces todo lo toman a juego, pero hay cosas que sí lastiman y yo podría tomarlo como agresión verbal (Erica, E1P2, 27-2-19).

Entre burlas, amigos, bromas, pero nada personal con otra persona; nunca lo he hecho de mala forma, sino para reírme con mis amigos, siempre lo hago con los que me llevo, porque ya con otros pues ya se toma más personal (Andrés, E2P2, 27-2-19).

Lo he hecho, pero un desmadre o un juego muy pesado. Yo me he llevado muy pesado, pero un comentario a otro puede ser que lo malinterprete esa persona; porque no sé, yo soy así, la verdad. Soy pesado de vez en cuando. También por la persona que me viene, y si le veo que le gusta algo que es pesado. Tal vez, con ese comentario que he dicho, tal vez, sí he herido a esa persona, porque tal vez mucha confianza, un mal comentario. Bueno, hay una persona con la que yo tengo mucha confianza, o sea, una persona que yo me lleve muy “a todo dar”. Así, tal vez sea ese tipo de pesado de que si yo te digo algo y te empiezo a insultar pues no es bueno porque no te conozco, pero con mis amigos que están acá yo con ellos me llevo mucha confianza, yo, pues, desde primero así

---

<sup>11</sup> Término empleado para nombrar situaciones de bromas y juego entre iguales.

<sup>12</sup> Golpe en la parte posterior de la cabeza que se da con la mano abierta.

nos hemos llevado y desde primero fuimos empezando a conocer (ESE2P3, 27-5-19).

Como se observa, una acción ofensiva no siempre va con intención de dañar, ni es significada como un ataque o provocación, toda vez que se dé en el marco de una relación de cercanía entre las partes. No obstante, cuando esta se establece entre personas diferentes al grupo, “que no comparten el código, puede provocar o incitar una pelea” (Hernández, 2014, p. 25). En esa medida, los rituales ofensivos y

la neutralización de la agresividad que las nutre en otros contextos da cuenta de las relaciones de confianza entre los jóvenes: solo personas que tengan una sólida relación de amistad pueden utilizarlas sin que exista un conflicto de interpretaciones en torno a su uso (Hernández, 2014, p. 39).

Cuando no existen relaciones de proximidad o confianza la persona que recibe el acto ofensivo puede tomarlo como un ataque hacia su ser, en tal medida, se puede inferir que este tipo de relaciones sirven para ratificar quiénes están adentro o afuera de un grupo social (Halliday, 1982, citado por Hernandez, 2014).

En la secundaria, no tanto de violencia sino era de molestar, me molestaban y yo molestaba. O sea, era parejo. Era de insultarnos entre todos, golpearnos entre todos. Era violento porque llegaba el punto en que alguien ya no aguantaba el juego y se llevaba ya a los golpes. Había compañeros que ya no se aguantaban y recurrían a los golpes. Y no violento porque así nos llevábamos (Ernesto, E3P1, 8-3-19).

Un día, me acuerdo que estábamos en mi salón, en primer semestre, y estábamos jugando a luchitas entre amigos y ya fue que dos amigos que se caían mal fue que hicieron la luchita, pero el “wey”, que era más agresor, que era el agresor, salió perdiendo y como que se enojó, pues rápido se quería ir a los golpes, queriendo demostrar que él era superior y es cuando todos nos metimos y le dijimos: “no, cálmate, es un juego. Perdiste” (Andrés, E2P2, 27-2-19).

También lo mismo de las groserías, en las groserías llega un momento en que ya no es broma, si no que ya se vuelve realidad; porque también depende de cómo lo tome la personas, entonces se conoce primero a la persona con la que te vas a llevar, si vas a soportar estar con ella, por lo que por lo mismo de que puede que llegue un momento que ya no sea

broma, sino que sea verdad y se estén agrediendo sin darse cuenta (Laura, E3P2, 27-2-19).

Como se observa, estos rituales ofensivos no dejan de ser potenciales de violencias. Aunque sobrevienen en el marco de relaciones de reciprocidad y amistad, en algunas ocasiones los/las estudiantes aseguran no tener tanta confianza para relacionarse así con otros/as, y en algunos casos manifiestan la existencia de un límite que no se debe sobrepasar, incluso en el juego.

En otras ocasiones como en la siguiente, en el marco de la amistad y el juego, los/as estudiantes aceptan transgresiones por parte de sus compañeros, como se puede observar:

yo sentía que me violentaban porque me decían cosas muy feas, pero en tono de burla, pero me lo decían mis amigos, por eso lo toleraba, pero lo hacían con la intención de que a mí me doliera (...) No lo catalogo como *bullying* porque eran mis amigos y tampoco me amenazaban o me decían estas cosas de “Si dices algo, te voy a pegar”, simplemente, hacían comentarios que sí te dolían (...) Cuando me pasaba, nada más trataba de reírme o burlarme de mí misma para que las personas no se dieran cuenta que me afectaba, porque siempre he pensado que si las personas se dan cuenta que te afecta lo van a seguir haciendo. O sea, no darle satisfacción a las personas de cumplir su objetivo que es verte mal. Me afectaba mucho la cuestión psicológica (Marcela, E4P2, 27-2-19).

Lo anterior sugiere que, también en el marco de las agresiones consensuadas muchas veces los/as estudiantes ocultan su verdadera reacción con el propósito de mantener sus relaciones de proximidad con sus congéneres, aunque ello signifique un menoscabo y una afectación interna. Como se puede ver en el relato de Marcela, ella considera que las burlas recibidas por parte de sus compañeros/as mientras cursaba la primaria y secundaria generaban afectaciones en su ser, principalmente en los modos de percibirse y aceptarse a sí misma, no obstante, las aceptaba ya que acaecían en el marco de relaciones de proximidad. Su estrategia de entonces era simular indiferencia ante las palabras.

Situaciones como ponen de manifiesto la importancia de generar instrumentos y mecanismos de análisis que permitan a docentes,

orientadores educativos y a los/as mismos/as estudiantes reconocer cuando las burlas y/o agresiones consensuadas sobrepasan los límites de la travesura y se convierten en formas de violencia latentes.

En ese orden de ideas, la expresión “el que se lleva se aguanta” es empleada para nominar estos pactos de agresión amistosa, hace alusión a conductas de agresividad recíproca que se dan entre los miembros de un mismo grupo y está sustentada en la idea de que, si juegas agresivamente con tus cercanos, debes ser capaz de aguantar una respuesta similar.

Subsecuentemente, se pudieron reconocer otras formas de agresión consensuada como los juegos de luchas o los enfrentamientos con guantes, juegos en los que ambas partes aceptan estar en una contienda controlada, tal como se puede apreciar en el siguiente relato.

La primera vez que vi fue aquí en la cancha con unos guantes de box que se agarraron dos chavas, un chavo trajo los guantes y solo así se agarraron y ya se dieron la mano como amigas. A veces ocurre (ESE2P5, 8-4-19).

En ese orden de ideas, se encontró que estas formas de agresión consensuada se presentan en todos los niveles educativos, no obstante, se dan con mayor predominancia en secundaria y preparatoria. Asimismo, estas prácticas sobrevienen indistintamente del sexo, aunque por lo general son los estudiantes hombres quienes se ven inmersos, con mayor frecuencia, en juegos y tratos agresivos de mayor intensidad que las mujeres.

Este panorama subraya nuevamente la variabilidad y complejidad del fenómeno de la violencia, como vemos no se trata de algo que aparezca ante la conciencia en estado puro; no es algo objetivo y totalizante. Lo que para una persona ajena a los códigos grupales puede ser violencia, para quienes comparten el código no lo es. La existencia de estos pactos de agresividad consensuada trazados entre los/las jóvenes es muestra del carácter subjetivo y contextual del fenómeno. Como vemos está atravesada por una

serie de dimensiones de orden subjetivo y cultural que deben revisarse con detenimiento.

## **5.2. Cuerpos en disputa: posiciones, adscripciones y estrategias**

Hasta este punto la intención ha sido ofrecer un preámbulo que permita reconocer algunos elementos constitutivos de la violencia escolar y las posibles formas que adopta al interior de las instituciones educativas. El anterior apartado ofreció evidencias empíricas sobre las diferencias entre los comportamientos agresivos y la violencia. En efecto, los primeros sobrevienen en forma de tratos o actitudes hostiles que pueden o no, estar dirigidos a generar daños, mientras la segunda acaece en el marco de unas matrices de sentido individuales y colectivas que la definen.

En ese orden, el propósito de los siguientes apartados es entablar un acercamiento entre el lector y las regiones de la experiencia juvenil que han sido trastocadas por esta problemática. De tal manera, se compartirán narrativas de jóvenes que han ejercido y sufrido maltrato escolar a lo largo de su trayectoria educativa procurando revisar el conjunto de factores que dinamizan y problematizan este fenómeno.

Se podrá observar, entre otras cosas, que las experiencias de maltrato son detonadas y cobran materialidad en la corporeidad de los/las jóvenes. Así pues, elementos como la diversidad somática, el establecimiento de mandatos corporales, las adscripciones grupales, las relaciones de proximidad-alejamiento, la capacidad de unos cuerpos para imponerse o ubicarse en una posición de dominio ante otros y los despliegues afectivos convergen en la conformación de paisajes escolares cargados de tensiones por el poder y el significado.

Se encontrará que la violencia escolar es un tema que va más allá de los roles agresor-víctima-espectador, usualmente empleados como modelo de análisis en los estudios que indagan al respecto, después de todo, las posiciones simbólicas que ocupan los sujetos jóvenes al interior de sus

interacciones no son estáticas, sino, más bien, se configuran en un *continuum* multidimensional y multiescalar, donde cada individuo pone en escena una variabilidad de usos y estrategias que le permiten desplazarse entre posiciones sociales.

En ese marco, es importante partir del entendido de que la escuela es uno de los espacios de socialización más relevantes en la región de la experiencia juvenil, en su interior los sujetos apropian valores, representaciones, significados, normas, conocimientos, rutinas somáticas y prácticas corporales legitimadas a nivel colectivo. “Es a partir de la acción que ejerce la escuela que el individuo percibe y asimila, en mayor o menor medida, lo que la sociedad o el grupo esperan de él en tanto persona y ser social” (Gómez Nashiki, 2005, p. 702).

En ese contexto, el proceso educativo emplaza a los sujetos jóvenes en situaciones inevitables de copresencia, los instala a convivir con la ilimitada variedad de formas que adoptan las corporalidades y la energía humana. Esta dinámica se lleva a cabo en un *continuum* experiencial sinuoso y contingente, donde las transacciones relacionales puestas en juego por los actores delimitan los contornos que movilizan y problematizan su realidad escolar.

Cabe mencionar que, estas interacciones no se desarrollan necesariamente de maneras armónicas, al igual que en cualquier escenario humano, la escuela no está exenta de tensiones y pugnas entre sus actores (Gómez Nashiki, 2005). En esa medida, las dinámicas estudiantiles son vertebradas por procesos de lucha y significación que asignan una posición jerárquica a cada individuo. Estas se caracterizan también por

el desacuerdo, la volatilidad de las relaciones, la alta rotación de los integrantes del grupo y por las pugnas que se suscitan cuando algún miembro pretende alcanzar mayor estatus.

Las interacciones que se producen en el contexto escolar con frecuencia se caracterizan por la ambigüedad de rol y por la coexistencia de relaciones positivas, neutras y negativas, con capacidad de producir

efectos diferenciales sobre el comportamiento grupal (Ramos Vidal, 2016, p. 114).

Paulín y Martínez (2014) sostienen que las relaciones interpersonales que tejen los/las jóvenes dentro de los planteles educativos transitan desde el amor y la amistad hasta el odio y el miedo y que dentro de este complejo de intercambios se dramatizan vínculos afectivos, enemistades, conflictos y luchas. En la misma línea, Velázquez Reyes (2005) afirma que, entre los/las escolares se pueden distinguir tejidos relacionales de complementariedad (amistad y noviazgo); de concurrencia (rivalidad y competencia) y de antagonismo (violencia), con estas palabras distingue vínculos interpersonales que van desde la formación de adscripciones grupales, sustentadas en relaciones de solidaridad y reciprocidad, hasta asociaciones íntimas que trascienden el plano de la amistad y se sitúan en el marco de lo amoroso. Del otro lado también subraya la presencia de perturbaciones o rupturas que pueden desencadenar situaciones de conflicto y/o violencia.

Desde luego, las tensiones que se producen entre jóvenes estudiantes no son necesariamente negativas. Como veíamos en el apartado 1.2., el conflicto es un fenómeno inherentemente humano, llegando en algunos casos a ser positivo. “Si bien es cierto que el conflicto forma parte de las interacciones que se generan entre los individuos, la violencia no tiene necesariamente que ser parte constitutiva del conflicto” (Gómez Nashiki, 2005, p. 700). No obstante, hay “ocasiones en que los desacuerdos y enfrentamientos intra- o intergrupales adquieren un cariz violento o destructivo que anula la convivencia y pone en peligro la integridad (psíquica y física) de las personas” (Martínez-Otero, 2001, p. 296).

En ese sentido, podemos imaginar las relaciones estudiantiles entre dos polos, en un extremo ubicaríamos los vínculos de proximidad, sustentados sobre prácticas de solidaridad y reciprocidad. En el medio situaríamos los episodios de tensión y conflicto interpersonal, en los cuales, si bien existen diferencias o desacuerdos, estos son susceptibles de diálogo y negociación (sin la intervención de alguna autoridad). Finalmente, en el



otro extremo colocaríamos los escenarios donde el conflicto es anulado de manera violenta, dando lugar a transgresiones mutuas o de una de las partes sobre la otra.

Dichas relaciones estudiantiles se desarrollan en un fluir permanente y cambiante, de tal modo, los nexos de proximidad, comunidad o apego emocional pueden transformarse con el tiempo en relaciones de conflicto o de violencia y a la inversa. Bajo esa tesitura, “entenderemos que las interacciones evolucionan, y lo que fue una complementariedad, en un primer momento, puede dar lugar a un antagonismo y viceversa” (Velázquez Reyes, 2005, p. 743).

Al lado de ello, si se toma en cuenta que todos los vínculos humanos están atravesados por dinámicas de producción de poder y significado, se puede inferir que cualquier relación configurada por los/las estudiantes, independientemente de su naturaleza, está atravesada por choques de fuerzas y repertorios simbólicos que les otorgan dirección y tesitura. Particularmente, en cada situación de violencia podemos distinguir personas con distintos tipos de poder (físico, socioeconómico, social, etcétera) y diferentes modos de ejercerlo.

Me pasó una experiencia, él no es de esta escuela, es de otra escuela, y él como era más grande se quiso hacer el más “gandallita”<sup>13</sup>. Me llevaba dos años, y pues yo no soy mucho de parar mi dignidad, y en eso, mis amigas indujeron a la otra persona a que me retara y yo por mi dignidad y todo pues acepté, y habíamos quedado en un lugar y todo, pero resulta que él quería verse más “gandallita”, quería demostrar que era más fuerte que yo, y ya llamó a todos los de quinto semestre para que vieran como me iban a golpear. Habíamos quedado un miércoles y el lunes llegó el acá afuera de la escuela; yo iba saliendo con mis amigos, iba con mi teléfono, y en eso sentí un golpe y me saqué de onda, pero ya sabía que era esa persona; y ya le dije palabras de que se quería ver más fuerte y pega a traición sin que me diera cuenta. Ahí es donde iniciaron los golpes, pero igual como era uno contra uno, nadie se metió, pero también, igual, si se metían amigos míos pues se metían los de quinto y pues éramos más pequeños los de mi salón. Fue una pelea normal, en la calle. Después de la calle terminó la pelea, me fui, pero después regresé, porque por lo mismo de que estábamos peleando, pues hay

---

<sup>13</sup> Gandalla es un término coloquial empleado para referirse a una persona abusiva, canalla o ruin.

gente que graba, en eso como al final del video se ve que yo estaba en el piso y no quería que se viera en ese video que yo estaba perdiendo; regresé y nos fuimos atrás de un Oxxo que está en la esquina y iniciamos de nuevo la pelea, ya fui yo el que lo lastimó más a él. Quería demostrar de que no porque fuera más chiquito iba dejarme, sino que le di una lección, y ya desde ahí nunca he sabido más de él. Ahí te voy a mostrar los videos. Regresé porque sentía que mi orgullo ¿qué iba a decir la gente de mí o de que yo perdía? Regresé y ya nos fuimos a otro lugar, y ya es donde se vio más claro que yo había ganado. Pero igual, por vergüenza, esta persona, habían dos videos, empezó a hablar en el COBACH en su escuela, él iba en quinto y yo en primero, empezó a hablar de que me había ganado y todo eso y solamente pasó un video donde se veía que yo iba perdiendo, pero en realidad, al otro día, no estaba con nada, con ningún golpe, en cambio el creo que estuvo tres días con el ojo morado y le dejé abierta la nariz (Andrés, E2P2, 27-2-19).

Esta narración pertenece a un estudiante de 17 años de la preparatoria dos, un joven alto de complexión delgada, tez blanca, enérgico y extrovertido en su forma de hablar; en su narración comparte la experiencia de una pelea ocurrida entre él y un estudiante de un establecimiento adyacente. Primeramente, la situación pone en evidencia que los episodios de violencia no se dan exclusivamente entre individuos de la misma institución, algunas veces sobrevienen altercados entre sujetos de preparatorias diferentes.

El alumno comenta que salió vencedor en una contienda iniciada con alguien dos años mayor que él. Se puede identificar que significa sus acciones como un gesto de valentía y como una estrategia para salvaguardar y reafirmar su reputación y posición delante de su adversario y compañeros/as de escuela. En la expresión “Y él como era más grande se quiso hacer el más ‘gandallita’<sup>14</sup>. Me llevaba dos años, y pues yo no soy mucho de parar mi dignidad”, se reconoce que el joven alude a una diferencia de fuerzas, condicionada por la edad de su adversario; pese a ello, indica, se trataba de una situación que no podía evadir, puesto que estaba en juego la imagen construida frente a sus amistades.

Observamos que, mediante las categorías “orgullo” y “dignidad” el joven da cuenta de un valor o una posición asignada dentro de la economía de

---

<sup>14</sup> Gandalla es un término coloquial empleado para referirse a una persona abusiva, canalla o ruin.

poder de la institución, un lugar que debía ser reafirmado. En tal situación, su desenvolvimiento en batalla acaece como un distintivo de su capacidad para ejercer daño sobre el cuerpo de aquellos que amenacen su integridad o su estatus dentro del grupo: “al otro día, no estaba con nada, con ningún golpe, en cambio el creo que estuvo tres días con el ojo morado y le dejó abierta la nariz”.

Al lado de ello, se evidencia que, tanto el sujeto A, el relator, como el sujeto B, el “agresor”, buscaban reafirmar un lugar dentro de sus respectivos grupos sociales:

Yo desde un inicio no quería, pero pues él era el que estaba de alzado y el me empezó a retar de que si era “maricón”, que no aguantaba, y pues más con la presión de mis amigas de que: “¿no que muy chingon? y no sé qué”, pues yo tenía que defender mi dignidad, pero nunca pensé que iba a llegar a ese momento, pensé que solo era en las palabras y ya; en ese momento fue cuando vi que siempre sí, siempre sí íbamos a pelear

(...)mis amigas indujeron a la otra persona a que me retara y yo por mi dignidad y todo pues acepté (...) quería demostrar que era más fuerte que yo, y ya llamó a todos los de quinto semestre para que vieran como me iban a golpear (...)Después de la calle terminó la pelea, me fui, pero después regresé, porque por lo mismo de que estábamos peleando, pues hay gente que graba, en eso como al final del video se ve que yo estaba en el piso y no quería que se viera en ese video que yo estaba perdiendo (...) Regresé porque sentía que mi orgullo ¿qué iba a decir la gente de mí o de que yo perdía? Regresé y ya nos fuimos a otro lugar, y ya es donde se vio más claro que yo había ganado (Andrés, E2P2, 27-2-19).

Tal como se expresa, los dos sujetos fueron incitados no sólo por las diferencias y antagonismos recíprocos, sino por la presión ejercida por sus compañeros y compañeras escolares. Dicha presión fue la que los llevó a enfrentarse dos veces consecutivas ante la mirada expectante de los demás estudiantes. Primeramente, encontramos la influencia que tuvieron las compañeras de este alumno para que ambos estudiantes se retaran. En segunda medida, se haya el influjo ejercido por aquellos que registraron en video la confrontación y cómo esto detonó el segundo enfrentamiento.

Ciertamente, ambos buscaban reafirmar ante sus afines la fortaleza corporal y capacidad que tienen de poner el cuerpo en la batalla, una

destreza que solo se puede demostrar mediante el enfrentamiento físico. Así pues, una vez finalizada la contienda se insta un límite que distingue al ganador del vencido; al primero se le otorga el honor y prestigio de salvaguardar su orgullo masculino, mientras al segundo le corresponde la vergüenza de haber perdido.

Al final de la entrevista, el joven, en un acto presuntuoso, me mostró los videos de la pelea. Esto, aunado a lo relatado, da pie para identificar cómo en estas situaciones de violencia reactiva entre estudiantes hombres lo que se pone en disputa es el lugar o la estimación individual y colectiva que cada sujeto asigna a su masculinidad:

Creo que entre chavos es por diversión y por orgullo o simplemente es por el placer de ver al otro caer (Horacio, E2P7, 19-2-19).

Como podemos ver, en los enfrentamientos físicos entre estudiantes hombres se disputa un lugar dentro de la economía simbólica de la comunidad estudiantil. La capacidad de combatir acaece como un elemento distintivo: aquel que tenga más habilidad para ejercer daño en el cuerpo de su contrincante demanda para sí no solo el placer de la victoria, sino también reconocimiento y prestigio masculino. Tal como afirma Zambaglione en torno al aguante en batalla se “organiza un sistema de valores que funciona diferenciando distintos tipos de sujetos sociales. Este sistema de valores es un sistema inminentemente práctico que hace del cuerpo, el vehículo de la construcción de esa identidad” (2008, p. 33).

Como mencionaba en el apartado 3.2.4., la escuela se constituye como un espacio estructurado a partir de operaciones simbólicas que dan lugar a esquemas de distinción y jerarquías intersubjetivas. A partir de múltiples marcadores corporales (prácticas, destreza en batalla, consumos, imagen corporal, facultades sociales, entre otras) se le asigna a cada individuo una posición figurativa dentro del imaginario escolar.

En ese orden de ideas, el siguiente relato, perteneciente a una joven de la preparatoria dos, evidencia cómo los/las estudiantes significan la diferencia y cómo se construyen jerarquizaciones a partir de estas:

Sí, en lo que viene siendo en la secundaria me juntaba con un grupito de niñas que eran bastante, mmm, digamos ese grupito de niñas, las ovejas negras de la escuela, entonces te llevaban por un mal camino y en ese camino me refiero de drogas, alcohol y mala famita. Entonces solíamos mucho ver a las niñas que no tenían una característica muy agradable ante los ojos del público y nos burlábamos de esa persona, pero lo hacíamos en un tono para que ella lo entendiera, lo escuchara, o si pasaba le poníamos algún tipo de apodo y veía como la niña bajaba la mirada (...) Yo contribuía a que la persona se sintiera mal, porque incluso le pegamos chicle a la silla o le pegábamos chicle en el cabello para que se sintiera menos que nosotros. Creo que era necesidad de sentirnos superiores.

(...) Cuando nosotros le hacíamos eso a esta chica, ella se quedaba callada. Siempre cuando haces un acto de violencia verbal o psicológica se quedaban callados por la intimidación que nosotros le hacíamos y sabía que si nos hacía algo era como echarse a media escuela encima, éramos intocables en la secundaria. Sin embargo, esto fue cambiando, nadie nos dijo que eso estaban mal, sin embargo, nosotros lo sabíamos, pero no imaginábamos cuánto era el impacto que tenían nuestras palabras para estas personas (...) A lo largo, realmente, no me sentía muy cómoda, pero quería seguir sintiéndome aceptada por ese grupo (Marcela, E4P2, 27-2-19).

Marcela es una joven de 17 años de edad, de complejión atlética y tez blanca, se reconoce a sí misma y es reconocida por sus maestros/as como una de las mejores estudiantes de su grupo, al hablar con ella rápidamente noté sus habilidades comunicativas y expresivas, supe entonces que su relato sería de gran relevancia para el estudio. En ese sentido, ella reconoce haber ejercido violencia sistemática hacia sus congéneres mientras cursaba la secundaria. Adjudica su comportamiento de entonces al influjo que tuvo su pertenencia a un grupo de alumnas que se caracterizaban por ejercer formas de violencia, como insultos, burlas, bullying, exclusión, difamación y exposición pública, sobre otros/as estudiantes. Comenta que la apariencia corporal de sus compañeros y compañeras era un objeto empleado por ella y su colectivo para ejercer violencia psicológica y verbal. En consecuencia,

aquellas personas que no entraran dentro de lo que Borghi (2009) denomina “estándares corporales” eran blanco de vejaciones.

De acuerdo con lo comentado, este grupo de estudiantes mujeres gozaba de un grado de reconocimiento y prestigio social que les otorgaba poder dentro del paisaje escolar, este poder era ejercido a través de distintas formas de humillación y discriminación hacia personas que no se ajustaran a sus valoraciones. Así, por medio de diversas prácticas de violencia verbal y psicológica encarnaban y hacían que los demás encarnaran las distinciones de los cuerpos y el estatus que tienen unos y otros.

Siguiendo la línea de Giménez (2009), puede entenderse que actos de exclusión, violencia y discriminación como los señalados por esta joven dan cuenta de una serie de dinámicas de reconocimientos evaluativos que se trazan entre los/las estudiantes. Así, quienes ocupan una posición superior dentro de la economía del poder escolar ponen en escena una evaluación sobrevalorada de sí mismos y otorgan un valor menor a quienes cuentan con menos capital simbólico.

(...) Todo involucra lo que viene siendo una estratificación. Si yo soy más bonita que otro obviamente tengo poder sobre otro. Había una niña en secundaria..., cuando te menciono que me juntaba con ese grupo de amigas. Sin embargo, esas niñas tenían una característica, no estaban de acuerdo con el color de piel de otras personas, entonces en muchas ocasiones quise ayudar a una niña que se sentaba junto a mí, y sabes qué hacían estas niñas, me hacían burla a mí por juntarme con esta niña que era morenita, y me decían “No que tu amiga la negrita, mira como son sus papás. Ay, esa pobrecita”. O le hacían mucho bullying a un compañero porque es bastante desagradable físicamente, pero como no tienes idea, y la defensa personal que él tenía era agredir a estas niñas; y era una cuestión de estarnos agrediendo. En una ocasión estas niñas se enteraron que este niño no era lo que aparentaba; no sé cómo fue, pero lo vieron entrar a una casa y ellas llegaron a la secundaria y le dijeron a todo mundo que este niño vivía en una casa de mallita, que su casa era de madera y todo mundo se empezó a reír.

(...) Incluso en la prepa no invitamos a cierto grupo de personas porque tienen cierta diferencia racial o porque simplemente decimos: “wey, pero él no va poder pagar esto, para qué lo vamos a invitar si ya sabemos que le vamos a pagar todo” (Ana, E4P2, 27-2-19).

En la segunda parte del relato la joven hace explícita una conciencia de las asimetrías de poder que se establecen entre la comunidad estudiantil. Según ella, “todo involucra una estratificación”. Indica que estas jerarquías se configuran a partir de distinciones estéticas, socioeconómicas y de orden étnico, y que se manifiestan tanto en secundaria como en preparatoria. Estas aseveraciones ponen en evidencia que el cuerpo es una fuente inagotable de figuraciones de valor atribuidas a los individuos, y que, en el contexto escolar, sobreviene como un marcador semántico que condiciona los procesos de reconocimiento evaluativo que se dan entre los/las jóvenes.

Posteriormente, la estudiante comenta que la misma institución educativa está diseñada bajo una lógica de competencia y dominación de unos sobre otros:

Incluso lo vemos en la escuela en las famosas competencias educativas, nos hacen decir es que aquí hay uno superior que otro, aquí se basan todo en el que tu compites con la otra persona, entonces si la dejas atrás tu eres superior a ella; entonces, puedes tener cierto control sobre esta persona y todo (Ana, E4P2, 27-2-19).

En efecto, dado que los planteles educativos están configurados socialmente con el fin de propiciar y reproducir saberes y prácticos de distinta índole, no es extraño que, aunado a las otras formas de distinción ya mencionadas, se promuevan, desde la misma institución, procesos de diferenciación entre aquellos que ostentan capacidades de aprendizaje u habilidades académicas más notorias que los otros, al fin y al cabo, lo que prima dentro de este espacio es el capital cultural. Así pues, los planteles educativos promueven interacciones marcadas por altos niveles de competitividad interpersonal y diversas formas de violencia estructural y simbólica (Saucedo Ramos y Mejía Hernández, 2011) hacia aquellos que no cuentan con el capital cultural necesario para sobresalir intelectualmente.

Para Abramovay (2005), aunque la escuela se perfila sobre un ideal de inclusión, igualdad y democracia, no siempre es así, puesto que también reproduce dinámicas de exclusión y selección social. Aunque se proyecta a concretar procesos integración a la diversidad y convivencia, su

organización misma se emplaza sobre mecanismos de separación y clasificación de los individuos (se acepta a unos y a otros no), lo que la convierte en un espacio completamente contradictorio.

Según Palomero y Fernández, la estructura interna de la institución educativa puede fomentar la competencia y los conflictos entre sus integrantes o favorecer la integración interpersonal. De tal modo, resultan relevantes aspectos como:

organización del centro, el currículum, los estilos democráticos, autoritarios o permisivos de gestión, los métodos y estilos de enseñanza y aprendizaje, la estructura cooperativa o competitiva, la forma de organizar los espacios y el tiempo, los valores que se fomentan o critican, las normas y reglamentos ... y, por supuesto, el modo en que el profesorado resuelve los conflictos y problemas (2001, p. 32).

De acuerdo con estos autores, una institución escolar que estimula y emplea el rendimiento individual o la competencia como medidas exclusivas del éxito, que no reconoce las capacidades y necesidades psicológicas y sociales de cada individuo, y que no presta atención a la situación de las minorías de cualquier tipo dentro de la escuela, puede propiciar entornos de exclusión, discriminación y negación de las diferencias en su interior.

En ese orden de ideas, los testimonios compartidos en este apartado dan cuenta de la variabilidad de formas en que se manifiesta la desigualdad de fuerzas dentro de los centros educativos. Han puesto en evidencia que los modos de acceder al poder escolar y de ejercerlo son inagotables. Así, en el primer caso, se pudo distinguir las circunstancias que llevaron a dos jóvenes a contender físicamente por una posición de prestigio masculino dentro de sus respectivos grupos. Mientras, el segundo, ilustró las prácticas de violencia verbal y psicológica ejercidas por un grupo de estudiantes mujeres sobre aquellas personas ubicadas en posiciones de sujeto más bajas dentro del campo de poder escolar.

Un elemento observable en ambas historias es la influencia ejercida por los grupos de pertenencia de ambos estudiantes y cómo esta fue un elemento condicionante en su actuar violento. Efectivamente, en el primer



caso, nos topamos con el relato de un joven que se enfrentó a otro estudiante, dos veces consecutivas, debido a la presión ejercida por parte de sus congéneres. Del otro lado, encontramos a una estudiante que expresa haber tenido un sentimiento de incomodidad o desacuerdo con las prácticas de violencia ejercidas por ella y su grupo, no obstante, su deseo por seguir siendo parte de ese colectivo la instó a reproducir dichos comportamientos. En ambas situaciones, es posible distinguir el lugar que ocupa la pertenencia, o no, a un grupo social y su relación con la adopción de ciertas prácticas.

La razón número uno yo creo que es porque a veces quieren pertenecer a un grupo social, o ya sea por popularidad, en el caso de allá [la secundaria] creen que el popular es el más grosero, el más contestón, el que se cree “muy acá”, entonces había persona que querían adoptar ese comportamiento para pertenecer a ese grupo social. Igual aquí hay personas que toman ciertas actitudes para pertenecer a un grupo social y para llamar la atención, a veces no tienen atención en casa y hacen cosas que pueden tener castigos, pero no lo ven de esa manera. Entonces, yo creo que se da para pertenecer a un grupo (Alejandra, E2P1, 8-3-19).

La persona tenía retraso mental, entonces le costaba bastante pronunciar las palabras, y yo en ese momento, no sé qué tenía en la cabeza, y yo lo molestaba por eso. Ya más adelante fui reaccionando y me di cuenta de que eso no es correcto, esa persona pues es violentada y le puede afectar durante toda su vida, pero pues sí mayormente me burlaba de lo que él hacía. Supongo que me burlaba por la influencia social de que todos lo hacen y tú como que quieres formar parte del círculo y tú también lo haces (Laura, E3P2, 27-2-19).

De acuerdo con los testimonios de Alejandra y Laura, el hecho de pertenecer a un grupo o de conservar una posición dentro del colectivo juega un papel medular en las prácticas de maltrato adoptadas por los cuerpos jóvenes al interior de la escuela. Efectivamente, los dos casos expuestos con antelación son un reflejo de que, en ciertas situaciones, los/las estudiantes transgreden a otros/as con el propósito de integrarse, ganar o reafirmar su lugar frente a sus congéneres. En tales contextos, la violencia sobreviene como un mecanismo para obtener o preservar reconocimiento; así, lo que se

pone en juego es la posición simbólica que ocupa el individuo, su estatus, en el agrupado.

Esta dinámica acaece tanto en las instituciones secundarias como en los niveles de preparatoria —desde luego, con sus respectivas particularidades—, demostrando que en la sociabilidad escolar juvenil la pertenencia a un grupo que sobresalga y tener reconocimiento dentro de este ocupa un lugar importante.

Es posible avizorar que pertenecer a un grupo popular u ostentar reconocimiento individual en alguno puede ubicar a los individuos en posiciones centrales dentro de la red de interacciones escolares; ello les permite influir en la construcción de los códigos interpersonales, emplazar narrativas sobre sí mismos y los otros y, sobre todo, prevenir la victimización (Díaz-Aguado, 2005).

Según Ramos-Vidal (2016) la popularidad y la aceptación colectiva es un factor clave en la configuración del comportamiento de los/las jóvenes, la adquisición de un papel central dentro de la comunidad de estudiantes le da el poder al individuo de influir en las percepciones del grupo y la conformación de los códigos interpersonales. Al lado de ello, señala que la preocupación por la popularidad puede variar a lo largo de la trayectoria escolar del joven, siendo distinta para unos/as y otros/as.

Del mismo, se encuentra que los procesos de distinción y reconocimiento no solo ocurren en un plano individual, sino también dan tesitura a las disposiciones grupales, luego existen congregaciones de jóvenes que ocupan posiciones simbólicas más aventajadas que otros. Estas dinámicas sobrevienen en el marco de disputas por el reconocimiento individual y grupal, en tal medida, la configuración de ese “cómo veo y cómo me ven los otros” es resultado de una serie de comparaciones y evaluaciones entre los actores individuales y colectivos por medio de las cuales se figuran un conjunto de semejanzas y diferencias que los particulariza, esta operación da lugar a escisiones entre un nosotros interno y un otro externo (Giménez, 2009, 2010).

En resumidas cuentas, las contiendas por apoderarse del capital simbólico u ejercer posiciones de poder pueden desencadenar una variabilidad de procesos de violencia entre las corporalidades, estos van desde maltratos entre individuos, entre grupos o de grupos a individuos. En estas pugnas la adscripción colectiva juega un papel predominante, dado que condiciona la posición de la persona dentro de la red de interacciones escolares.

En el espacio escolar el cuerpo acaece como lugar donde se materializan las fuerzas que dan tesitura a la vida colectiva, este mismo condiciona la posibilidad de que unos y otros se encuentren en situaciones de pugna, dominancia o sumisión. De acuerdo con Cabra y Escobar, el poder encarnado opera como un vector que se extiende a todos los planos de la vida escolar, “generando la experiencia de sí mismos, así como las formas de relación” (2013, p. 55). Los cuerpos dominantes encarnan su posición desplegando su fuerza sobre los demás, este ejercicio lleva a que las corporalidades vulnerables encarnen su lugar dentro de la economía simbólica.

### **5.2.1 Corporalidades periféricas**

En este apartado empleo los conceptos centro y periferia como metáforas de dominancia, con ello, trato de ilustrar las relaciones de poder que dinamizan la violencia escolar entre los/las jóvenes de los distintos planteles educativos tuxtlecos. Así pues, por corporalidades de centro hago referencia a aquellas personas que ocupan una posición simbólica de superioridad, en contraste con quienes ocupan una posición inferior o periférica.

Cabe señalar que, al usar estos términos no pretendo sustentar una mirada determinista, ni mucho menos mecánica, de las relaciones que se trazan entre los/las estudiantes de las escuelas de la ciudad. Si bien estas se configuran en torno a posiciones de poder simbólico, ello no implica que

se trate de un proceso maquinal de interacción. Por el contrario, todo lo mencionado aquí debe entenderse como algo humano, impredecible, espontáneo, colmado de pasiones, de nudos, contradicciones y sinuosidades; un entrecruzamiento inacabado de lugares de poder, interacciones y sentires donde las personas ponen en juego (o no) prácticas que los llevan a desplazarse entre posiciones sociales. Ciertamente, cada alumno/a cuenta su propia verdad, lo vivido, lo encarnado en un mundo de posibilidades posibles que los/as llevó a asumirse como una corporalidad central o periférica.

En ese orden de ideas, algunos/as estudiantes perciben que aspectos relacionados con la imagen corporal, defectos en el comportamiento, los usos y prácticas corporales, los consumos y las adscripciones sociales devienen cardinales a la hora de configurar procesos de diferenciación y estratificación interaccional:

Sí, específicamente en el cuarto año de primaria, mis papás se cambiaban mucho de domicilio, por el trabajo de mi mamá, entonces, nosotros veníamos de Villaflores y nos fuimos a vivir al municipio de La Garza. Entonces, yo era nueva en la escuela, y era muy callada, y la mayoría de las mujeres siempre me molestaba por el problema de mis dientes o que era muy gordita, incluso llegaron a jalarme del cabello a tirarme de la silla y cosas así, de palabras... Y ya, pues, el maestro no hacía nada, simplemente veía o se hacía el de la vista gorda. Me molestaban porque era gorda, porque estaba fea, que era un ratón por lo de los dientes, porque tengo una malformación. Solamente fue en la primaria.

La primera vez no me defendí, porque me empezaron a gritar que era un ratón, entonces una compañera se acercó y me empezó a defender. Yo no hacía nada, porque estaba llorando. Después de esto, cuando íbamos a pasar a quinto año, a finales del año, mi mamá se dio cuenta de que empecé a bajar de calificaciones, mi autoestima, y ya no quería ir a la escuela y pues me hizo hablar, le dije que eso estaba pasando y ya mi mamá fue a hablar con el maestro, igual el maestro siguió igual. Entonces, mi mamá me dijo que, si me quería cambiar de escuela o de grupo, pero, o sea, yo quería afrontar las cosas por mi sola. Entonces decidí quedarme ahí y pues, simplemente, dejé de ser callada; empecé a hablar, y ya como cambiamos de maestro, la maestra se daba cuenta y ya me empezó a aconsejar y ya empecé a poner en práctica los consejos que me daba de hablar y de no quedarme callada y que lo que estuviese pasando siempre lo dijera. Nunca me enfrenté porque me sentía muy

intimidada, porque eran chavas más altas que yo, y aparte no solo las chicas, sino los chicos también se iban contra mí. Casi todo el salón se iba contra mí.

Cuando lo contaba siempre me ponía a llorar, porque sí fue una experiencia muy fea, cuando llegaba lo primero que hacían era empujarme y ya después de eso..., bueno antes de eso, yo era muy risueña, y después de eso para acá he sido una persona muy seria, a veces, muy insegura de mí misma, pero a la vez trato de hacerme la fuerte o, como dice mi mamá, que me escondiera en un caparazón para que nadie quiera volver a hacerlo. O sea que, me hago la ruda, más o menos (Antonia, E4P3, 27-5-19).

Este testimonio pertenece a una alumna de la preparatoria tres, una joven alta, de complexión delgada, tez morena, algo tímida, introvertida e insegura al hablar. Ella comenta haber sido víctima de maltrato escolar durante el tiempo que cursó la primaria. Esta experiencia sucedió en el municipio de La Garza, Chiapas; en ese entonces su familia tuvo la necesidad de mudarse a este lugar por cuestiones laborales. De acuerdo con la narración, aquella vivencia transformó el modo de significarse a sí misma y su actuar ante los demás.

En su relato podemos distinguir una serie de elementos: en primera medida que, los detonantes de los golpes, empujones, insultos y burlas que experimentó fueron aspectos relacionados con su imagen física, su dentadura, su complexión corporal y sus comportamientos retraídos. En segunda instancia, nos permite acercarnos a las marcas emocionales dejadas por esta experiencia en la persona que es hoy. Y finalmente, se aprecia el lugar ocupado por los/las docentes en la reproducción o gestión de la violencia escolar.

En ese contexto, puede observarse que la corporalidad sobreviene como la ventana que nos conecta, encuentra y asigna un lugar distintivo entre los otros. Estos últimos nos reconocen a partir de nuestros rasgos corporales (físicos, estéticos, gestualidad, ademanes, etcétera), nos tocan, nos sienten, nos observan, nos escuchan, nos huelen, nos valoran y catalogan: nos perciben como “unidad distinguible” (Giménez, 2009). El reconocimiento

que construimos de nosotros deviene en una relación dialéctica entre el *yo* y el *otro*.

Antes de iniciar su proceso escolar, la imagen que tiene el/la niño/a de sí mismo/a está mediada por sus relaciones en el hogar y comunidad; una vez dentro de la escuela el/a alumno/a empieza a vivenciar una serie de intercambios interpersonales y prácticas relacionales que trastocan su proceso de subjetivación, así, la imagen de sí mismo/a es resignificada, se moldea poco a poco en medio de diversas experiencias colectivas de encuentro y desencuentro con otros estudiantes.

El concepto del *yo* se va elaborando en mediación con la mirada del *otro*, esta última tiene la fuerza para afectar, trastocar y atravesar las nociones construidas en torno al sí-mismo. Efectivamente, en la mirada de los *otros* nos reconocemos obesos, delgados, bellos, feos, altos, pequeños, morenos, blancos, pobres o adinerados, etcétera. La otredad reconfigura la vivencia de nosotros/as mismos/as. En tal sentido, “la construcción de identidad no se da sino en el vínculo con otros, en tanto que es mediante prácticas relacionales que se generan nuevas significaciones de los otros y de sí mismos” (Paulín y Martínez, 2014, p. 127).

Al lado de ello, en el encuentro con los otros vamos incorporando un componente esencial de la imagen que percibimos de nuestros cuerpos: el *valor* que asignamos a nuestra corporalidad, me refiero al conjunto de cualidades percibidas y reconocidas que nos significan socialmente como individuo apreciado o no. De acuerdo con Le Breton se trata de

la interiorización que el sujeto hace del juicio social respecto de los atributos físicos que lo caracterizan (lindo/feo, joven/viejo, alto/bajo, flaco/gordo, etc.). De acuerdo con la historia personal y con la clase social en la que estructura su relación con el mundo, el sujeto apropia un juicio que marca con su impronta la imagen que se hace del cuerpo y su autoestima (2002a, p. 146).

En su relato, la joven comenta cómo llegó a situarse en una posición periférica durante el tiempo que cursó sus estudios de primaria. Fue entonces cuando reconoció que sus cualidades físicas la ubicaban en una

posición distinta a la de otros/as alumnos/as, no se ajustaba a ciertos “estándares corporales” (Borghini, 2009). Así pues, los problemas de autoaceptación y autoestima narrados por esta joven, nos emplazan ante el hecho de que la experiencia de violencia escolar poco a poco erosiona las fibras más internas de la persona agraviada, llegando a afectar el valor que se da a sí misma. Como menciona la estudiante, si bien hoy en día ha aprendido a enmascarar públicamente las aflicciones que le produce su imagen corporal, estas la acompañan, hacen parte de sí misma, son el eje de sus inseguridades.

Autores como Jiménez y Lehalle señalan que los/las jóvenes que durante su etapa escolar sufrieron experiencias de violencia escolar pueden desarrollar problemas como “depresión, estrés, sentimiento de soledad o baja autoestima, y problemas de integración social en el aula como aislamiento, rechazo y absentismo escolar (2012, p. 77). Indudablemente, en estas situaciones la experiencia de maltrato en la escuela “se puede convertir en un veneno que intoxica el resto de su existencia” (Villarraig, Mira de Orduña, y Monfort, 2019, p. 33).

Al observar el relato reconocemos que dicha posición periférica era reforzada por sus comportamientos apartados y su dificultad para interactuar con los demás estudiantes. Sobre este respecto, uno de los elementos encontrados durante el desarrollo de la investigación es que la carencia de habilidades para sociabilizar con otros alumnos/as, así como el silencio y la incapacidad para defenderse, construir alianzas o integrarse a un grupo juegan un papel importante en la reproducción de la violencia y en el afianzamiento de posiciones periféricas.

Por último, también se puede revisar el lugar que ocupan los/las docentes en la reproducción de la violencia. Esta alumna narra la influencia que tuvieron sus dos maestros: aquel que se mantuvo al margen a pesar de ser testigo del maltrato que ejercía todo el grupo sobre la estudiante, y quien le dio un mayor seguimiento y gestión a la situación, lo que le permitió a ella consolidar nuevos mecanismos para sociabilizar con los demás.

Sobre ese respecto, Chávez González señala que existe una línea difusa entre los/las docentes y los/las estudiantes en las situaciones donde se presenta maltrato escolar, esto debido a que en muchas situaciones se pueden confundir los pactos de agresividad recíproca con las acciones de violencia. Por ende, “en el marco de una ‘travesura’ los maestros justifican acciones agresivas aunque los límites entre éstas y una acción violenta suelen definirse desde la perspectiva de las autoridades educativas (2017, p. 6). En consecuencia, son muchas las ocasiones donde los/as alumnos/as sienten que no cuentan con el apoyo de los/as maestros/as, puesto que estos solo intervienen cuando la violencia se sale de sus proporciones cotidianas y estalla de formas inesperadas.

En resumidas cuentas, los/as docentes ocupan un papel se suma importancia en la prevención y la gestión anticipada de los conflictos entre estudiantes. Para Paulín y Martínez, la indiferencia por parte de estos/as representa un segundo acto de violencia hacia el estudiante,

agravado en este caso porque proviene de actores que deberían defenderlo e impedir que esa clase de situaciones de violencia y abuso sucedan entre estudiantes (...) No ponerle palabras a la postura adoptada por la institución deja un vacío de sentido, que puede ser llenado de diversas maneras por los actores. (2014, p. 136).

En ese orden, los problemas de autoaceptación, inseguridad y autoestima desencadenados por la experiencia que vivió esta estudiante son comparables con los narrados por esta otra alumna de la preparatoria 7:

Sí, antes, solo dos, verbal y psicológicamente, en la primaria. Se inclinaba al hecho de que yo soy muy delgada, entonces, ya ve que en la etapa de la primaria muchas personas estábamos pequeños y como que no miden los comentarios o el daño que le pueden hacer las otras persona, y influía mucho el hecho de que yo era muy delgada y me hacían comentarios de que “oye, eres una tabla, eres una tabla” y como estaba pequeña, desde pequeña le tomé mucha importancia, y a lo largo del tiempo fui creciendo y esos comentarios me hicieron acomplejarme mucho, nunca hice nada solamente me lo guardaba para mí (...) En el momento me afectaban los comentarios, pero luego pasaba el tiempo y como que se me olvidaba, pero ya llega un punto en que lo resentí; ya cuando estaba más grande como que le tomaba más importancia a los comentarios que me habían hecho antes y era como “ah no, si estoy muy



delgada” o “sí tienen razón”, entonces me empecé a acomplejar mucho con mi físico (ESE7P7, 22-2-19).

Las que de cierta manera son diferentes, digamos, si tú tienes un atributo físico distinto vas a quedar de cierta manera expuesto. O sea, aunque suene mal de cierta manera, uno queda expuesto de..., por ejemplo, si alguien tiene diferentes gustos, pongamos el caso de la apariencia física, si alguien es gordo, lo van a tachar de gordo, si alguien es demasiado flaco, lo van a empezar a molestar por eso; pero también, digamos, hay personas que nacieron con cierto tono de piel o, a veces, con cierto tono de cabellos, siento que los grupos más vulnerables son aquellos distintivos que, aunque no tienen la culpa de ser así, son personas como nosotros, pero tiene algo que distinguirse, y lo que hace la mayoría, como, digamos, nos parecemos, digamos, el distinto es la presa fácil (Manuel, E4P7, 20-2-19).

Estos testimonios nos acercan al hecho de que en ciertas circunstancias de maltrato escolar las distinciones corporales funcionan como detonadores o justificantes de abusos, el “el defecto físico”, aquella marca que no se ajusta a los estándares del cuerpo, se convierte en un defecto social, puesto que sobre la persona recaen una serie de narrativas que la convierten en un cuerpo que no puede ser, que es desacreditable e inaceptable. Estas condiciones permean poco a poco la valoración que el individuo construye sobre sí mismo, así pues, este no solo configura la narrativa de un yo-distinto, sino también la de un yo-menos, un yo-inaceptable, un yo-frágil y un yo-vulnerable.

Sí, mucha, en la primaria yo era una niña super gordita y mi sonrisa era muy fea, yo no tenía aparato dental en ese momento y no era agraciada para otros y yo era una persona que no se juntaba con nadie, porque yo era la “albóndiga con patas”, nadie se quería juntar conmigo porque también se iban a engordar; al grado tal de que un compañero me clavó un lápiz en la cabeza porque le caía mal, me cortaban mi cabello. Y yo, o sea, me guardaba todo ese sentimiento e iba para el hospital por el enojo que sentía dentro, ya llegó a afectar mi estómago de que todo se quedaba ahí, era un dolor inmenso (...) Una vez estaba en la primaria, fue una semana después de que me clavaron el lápiz, me volvió a molestar este niño, me empujó y me golpeó con la puerta, me clavé la clavija en la espalda y me enojé y lo pateé, o sea, fue instintivo, ni siquiera..., como que ya tenía todo el coraje y fue como una manera de desquitarme, y de ahí prefiero no meterme con nadie (...) En la secundaria, el primer año fue igual porque varios de la primaria entraron a la misma secundaria que yo. Otros me aceptaban por como era. Y estaban los más grandes, los de tercero, que era como los que eran más

populares, y pues mis amigas querían estarlo también y como eran las primeras amigas que tenía en realidad, entre comillas, yo quise ser igual y eso provocó un ciber acoso sexual (...) Y ahorita actualmente en este semestre algunas chavas piensan que soy de cierta manera creída y que por eso yo afecto a los demás, porque piensan que yo quiero bajar el novio o cosas así y eso me hiere, los insultos de ellas hacia mí, indirectamente, pero uno se termina enterando de todo sobre donde me llaman perra, de que soy una cualquiera, cosas así, inclusive un poco más depravantes (...) y es por eso que también soy muy solitaria, ahorita prefiero quedarme en casa que salir, si salgo, nada más con mis padres y ahorita pues no llevo nada con lo que lidiar. De hecho, la semana pasada estuve en el hospital porque me desmayo mucho, cinco veces en siete días y me dijeron que era estrés y depresión, que tenía que ir a una terapia psicológica para poder platicarlo y ahí poder soltar todo ese sentimiento, rencor, todo lo que yo tenga (Celeste, E2P6, 4-4-19).

En el relato ulterior, perteneciente a una alumna de la preparatoria 6, ella comenta haber sido víctima de diversas formas de violencia escolar a lo largo de toda su trayectoria escolar: en primaria fue blanco de burlas, ofensas verbales, golpes, entre otros tipos de vejaciones por su imagen física, su dentadura y su personalidad distante. Mientras cursaba la secundaria vivió maltratos similares, debido a que varios/as de sus compañeros/as de primaria siguieron estudiando con ella. A esta situación se sumaron experiencias de sextorsión y acoso sexual vividas en secundaria y preparatoria —mismas que narraré en apartados posteriores—. Por último, comenta que en preparatoria ha sido objeto de burlas y difamación por parte de otras mujeres. Ciertamente, este testimonio nos pone en contacto con una corporalidad cuyo proceso de subjetivación claramente ha estado marcado por diversas experiencias de violencia escolar.

Así pues, por ahora me interesa hacer hincapié en tres elementos de su relato: A) remarcar las particularidades que le han ubicado en una posición periférica, B) subrayar los efectos provocados en la actitud de esta persona hacia los demás, destacando, sobre todo, sus problemas de autoaislamiento, y C) comentar las repercusiones corporales que ha sobrellevado por causa de las emociones experimentadas a lo largo de su devenir escolar.

Atendiendo a ello, es posible partir del hecho de que la imposición de una posición periférica de sujeto para esta joven se ha sustentado en semantizaciones negativas de ciertos atributos que se apartan de las expectativas estéticas y comportamentales construidas dentro del espacio escolar. Así pues, aunado a los marcadores estéticos que detonaron la violencia hacia ella, encontramos el hecho de que desde pequeña se ha caracterizado por ser una persona aislada y con dificultades para socializar con otros/as estudiantes, rasgo que de un modo u otro ha perpetuado su situación como objeto de violencia. En referencia a lo segundo, autores como Díaz-Aguado señalan que,

la falta de amigos puede originar el inicio de la victimización, y que ésta puede hacer que disminuya aún más la popularidad de quien la sufre y de que aumente su aislamiento. Por otra parte, se ha observado que tener amigos y caer bien son circunstancias que protegen contra la victimización, aunque el carácter protector de los amigos es casi nulo si proceden del grupo de víctimas, debido tal vez a su debilidad a la hora de intervenir (2005, p. 24).

En contexto, la dificultad de esta alumna para socializar y poner en prácticas estrategias defensivas o adaptativas eficaces la han llevado a encarnar diversas formas de exclusión por parte de sus compañeros/as, una situación que ha sobrevenido como un ciclo continuo de autoaislamiento-Violencia-exclusión-autoaislamiento. Como lo expresa en el testimonio, incluso hasta el día de hoy opta por asumir una actitud de alejamiento, razón por la cual es marcada por otras compañeras mujeres como una persona “creída”, hecho que acarrea una serie de consecuencias sociales como difamaciones sobre su valía moral como mujer.

Al lado de ello, comenta que desde sus primeros años escolares ha padecido un deterioro anímico y corporal encarnado en forma de molestias de salud ligadas a los sentimientos de estrés, enojo y ansiedad producidos por sus experiencias de maltrato escolar. Ello nos ubica ante el hecho de que la violencia no solo tiene repercusiones psicológicas en quienes la padece (estrés, ansiedad, trastornos del sueño y deterioro de la

personalidad, pensamientos suicidas), sino, además, en circunstancias como estas, puede deteriorar los procesos fisiológicos y la salud (problemas gastrointestinales, de las vías urinarias, diversos dolores) de quienes son blanco de ella (Fernández y Pérez, 2007).

Tengo un amigo que tiene sobrepeso, y pues entre otros amigos igual lo molestan de que le dicen gordo y todo eso, o si no siempre, como él es el más gordito, igual los gorditos aguantan más, entonces, a él siempre lo meten a los juegos de empujarse y todo eso. Igual a los más delgaditos les hacen bullying, de que “Estás flaco, estás seco” (Andrés, E2P2, 27-2-19).

De burlas, lo que es mi complexión física y he tenido burlas sobre lo que es mi peso y estatura, todavía desde la primaria. He sufrido bullying porque soy delgado y soy chaparro, siempre que juego futbol, siempre se burlaban de mí, lo que es, que si juego futbol es que me va a llevar el viento; o sea, decían que corría rápido porque me llevaba el viento y así. Y luego, en secundaria, igualmente, todo lo relacionado con mi estatura. Y ahorita en preparatoria, que salieron de moda los apodosos este de que “salió el chaneque”; son unos como duendes así. Entonces, ya salió de moda ese meme y ya me empezaron a decir “chaneque” (Brian, E1P3, 27-5-19).

Todos los testimonios de maltrato expuestos hasta este punto evidencian que, si bien para algunos/as alumnos/as estas experiencias fueron algo exclusivo de su transición por la educación básica, y hoy hacen parte de sus reminiscencias, para otros/as se trata de algo que encarnan hasta el día de hoy, momento en que sus singularidades estéticas y comportamentales continúan siendo objeto de burlas o discriminación. Indudablemente, todos estos marcadores corporales son colmados de valor y modulan cotidianamente los procesos de reconocimiento interpersonal, representan un elemento medular en los procesos de configuración de la diferencia y la distinción entre los/las alumnos/as que asisten a distintos niveles educativos.

En ese contexto, el hecho de que incluso en las etapas escolares iniciales los/as estudiantes sean constreñidos por mandatos corporales reproducidos a nivel sociocultural da cuenta de que el germen de la violencia escolar no está dentro de la escuela, sino, al interior de las matrices de

pensamiento, percepción y acción que dan textura a la vida colectiva en un plano societal. Estas matrices adquieren expresión en forma de manifestaciones como expresiones, miradas, burlas, aislamientos y separaciones, entre otras formas de maltrato que se vuelven cotidianas en las dinámicas estudiantiles. Las mismas se reproducen con tanta naturalidad que incluso pasan desapercibidas o no son tomadas en cuenta por gran parte de la comunidad escolar, quienes la consideran parte de las conductas naturales de los/las jóvenes.

He sido víctima por mi color de piel, porque soy moreno, ya discriminan más a los morenos que a los güeros y a mí no me gusta discriminar a otras personas diferentes que yo. En la primaria, secundaria y prepa. Te puedo contar una así de la prepa, no sé cómo empezó las cosas, es que estaba haciendo tareas y uno de mi salón empezó a decir que soy moreno, y todo eso, y me tiró indirectas y no le hice caso, no hice nada, nada más dejé que hablara (...) Por mi color de piel hacen discriminación hacia los morenos (Alejandro, E4P6, 4-4-19).

Otros marcadores corporales como el color de piel y las adscripciones socioeconómicas devienen como fuentes inagotables de significados valorativos. Indudablemente, la tez es portadora primigenia de significados y valoraciones históricamente construidas, representa un elemento estructurante de las relaciones de poder que se trazan entre los sujetos que asisten a las instituciones escolares. Hasta el día de hoy, la racialización, etnización y estratificación de los cuerpos sigue siendo un elemento ordenador de las prácticas, las valoraciones estéticas y los procesos de distinción que sobrevienen dentro y fuera de las instituciones educativas; hacen parte del paisaje de violencias cotidianas que reproducimos a diario, generalmente de forma inconsciente.

Pareciera que en el encuentro con el otro, lo que priva es el miedo a la diferencia, aplicándole tolerancia cero a todo aquello que sea distinto: mujer, pueblerino (a), destacado, pobre, gordo, flaco, con lentes, etcétera. La humillación, en cuya base se encuentran presentes el racismo, los prejuicios sociales y la intolerancia frente a la diferencia, nos obliga a pensar en la necesidad de descubrir los mecanismos, dispositivos o prácticas pedagógicas que intervienen en la generación de esta forma de violencia en la escuela, (Velázquez Reyes, 2005, p. 760).

Cabe señalar que no solo la imagen y la significación de los marcadores diacríticos de la corporalidad operan como productor de estratificación y distinción interpersonal. Otros elementos como las prácticas y usos corporales pueden ser un elemento movilizador de posiciones sociales entre los/las jóvenes:

Aquí en la prepa he visto discriminación hacia un muchacho por como..., es por su forma de ser, más que nada; fue violencia psicológica porque le decían cosas malas, porque era raro, porque era un poco homosexual, era como..., cómo explicarlo, actuaba de una forma extraña, no como cualquier chavo, era un poco amanerado (ESE1P5, 8-4-1)

Tal vez sí, la que es por orientación sexual. Bueno, yo pues tenía..., o sea, antes de que supieran de que tenía otra orientación sexual a la de ellos, me llevaba muy bien con las personas y cuando lo supieron fue que se alejaron, midieron su distancia; fue en preparatoria y secundaria. Todo ocurrió cuando salí a una fiesta y me besé con una persona y eran varios amigos, y después de eso, al día siguiente, fue que noté su alejamiento y fue algo raro, y son cosas que tú notas. Fue como exclusión, antes iban y se acercaban a mí, hoy en día ya no pasa. En secundaria, porque es más..., como que más cerrado, y todavía vas conociendo, y cuando alguien nota tú como que tratas de cubrirlo, o sea, tengo que ser igual a ellos para que puedan aceptarme, pero ya llega un momento donde ya dices “No, tengo que quererme tal y como soy” (Horacio, E2P7, 19-2-19).

En los últimos dos relatos se puede observar cómo el cuerpo escolar también es atravesado por una serie de imágenes sociales y posiciones de sujeto vinculados a las diferencias sexo-genéricas. Así pues, aquellos/as que se salen de las disposiciones sociales que legitiman las formas, contenidos y saberes relacionados con el ser hombre o mujer, lo masculino y lo femenino, o que transitan por identidades sexo-genéricas no binarias, experimentan diversas formas de violencia que van desde las burlas, exposición social, exclusión y en los casos más aislados violencia física.

En el primer relato un estudiante narra haber sido testigo de la violencia que ejerce el grupo sobre un congénere que tiene comportamientos “amanerados”, conductas no correspondientes con una *hexis* corporal masculina. Al leer su testimonio encontramos que dentro de la escuela se

reproducen los usos del cuerpo, gestualidades y movimientos que normalizan o esquematizan los comportamientos sociales de los hombres y las mujeres, situación que ubica en una posición devaluativa a quienes no encajan dentro de estas estructuras de sentido. En la expresión “no actuaba como cualquier chavo, era un poco amanerado” podemos apreciar una escisión ontológica entre quienes actúan o se alinean a los mandatos de la masculinidad y la heterosexualidad frente a quienes no.

Por su parte, el segundo relato corresponde a un joven que narra la exclusión vivida después de expresar abiertamente sus preferencias sexuales. Este joven comenta que durante sus estudios de secundaria procuró adoptar comportamientos circunscritos al mandato masculino con la finalidad de ser aceptado. No obstante, una vez hizo pública su orientación homosexual notó un cambio en el trato que recibía por parte de sus compañeros, quienes empezaron a excluirlo.

Sobre ese respecto, Butler sostiene que tanto la configuración del sexo como del género son indisociables de las demarcaciones discursivas que se construyen en un escenario social. Según la autora, la categoría “sexo” es una noción normativa y reguladora en tanto produce los cuerpos que gobierna; esta “tiene el poder de producir —demarcar, circunscribir, diferenciar— los cuerpos que controla. De modo tal el ‘sexo’ es un ideal regulatorio cuya materialización se impone y se logra (o no) mediante ciertas prácticas sumamente reguladas (2002, p. 18)”.

Así pues, las configuraciones discursivas ligadas al ser hombre/mujer y el actuar masculino/femenino producen los cuerpos en la medida que naturalizan, legitiman y normalizan modos de ser, estar y saberse sujeto de un sexo. En ese sentido, se establecen mandatos performativos relacionados con el actuar de los hombres y de las mujeres; para cada corporalidad se figuran y valoran una serie de movimientos, posturas, prácticas, gestos etc. que otorgan materialidad a la identidad sexo-genérica de los individuos.

Las historias narradas por estos jóvenes son un ejemplo de lo que viven muchos/as jóvenes sexo-genéricamente diversos/as al interior de las

instituciones educativas. Ciertamente, su actuar rompe las reglas que instituyen la heterosexualidad, luego son ubicados/as en el lugar de aquello que no puede ser, o más bien, no debe ser, el habitáculo de lo no-normal, situación que naturaliza o legitima ciertas formas de maltrato por parte de aquellos que sí se inscriben dentro de las normas que rigen la sexualidad de las personas.

En ese orden, con la finalidad de profundizar sobre cómo se configuran corporalidades periféricas apliqué entrevistas a los/as maestros/as orientadores/as donde indagué acerca de las situaciones que generalmente son detonantes de eventos de violencia escolar, estas fueron algunas de sus afirmaciones:

Los detonantes pueden ser de ingreso económico, ese es un primer detonante. Lo otro de las formas de cómo los muchachos asistan a la escuela, no es lo mismo asistir en coche que venir en camión o venirse caminando. El otro elemento que implica la diferencia, qué tipo de celular traes. La otra cuestión, tu capacidad para relacionarte. Otra cuestión más que tiene que ver con el rendimiento escolar. Y, desde luego, no falta también las ideas de figuras estéticas, eso también implica divisiones, apartamiento, etcétera (Julián, OP2, 28-2-19).

Mira, hemos observado algunas de cerca, por ejemplo, el *marketing* de presumir de celular a celular entra una, en la tolerancia entre estatus viene una; un estatus acomodado que viene hijos de papás de que tienen la oportunidad de viajar y otros que no tienen esa oportunidad, entonces los chicos que no tienen oportunidad de viajar toman como ofensivo el que los chicos le expongan que en vacaciones fueron a Cancún, fueron a Acapulco, fueron a Guadalajara, y ellos no pueden salir del estado. Entonces ellos sienten que ese estado o simbolismo es ofensa para como si le estuvieran presumiendo, la razón de que “Bueno, a mí no me interesa que tú viajes”, entonces como que la cultura, hay un choque de cultura y tolerancia a la cultura y eso nos llevan a que se reten por miradas, simbolismos y eso ha sido un detonante. El otro detonante ha sido el presumir un celular, algo material, yo tengo un juguete que me costó arriba de 10,000 pesos y el mío pues ha salido de 1,000 o 2,000 pesos, ese es el estatus que ellos pueden comprar, incluso hemos tenido la queja de los tutores que en un momento dado no permitiéramos que los alumnos utilizaran equipos de un promedio arriba de 10,000, porque llevaba que la otra parte por celos iniciara el auto robo o el robo; o sea, se desapareció un celular de tal cantidad en menos de 5 minutos, entonces eso nos lleva a hacer el operativo mochila y no, a veces no encontrábamos el celular. Entonces ahí medíamos que había algo de recelos o emocional, eso de intentar leer o interpretar que el otro chico



que traía el celular de 10,000 le estaba presumiendo al que traía de 2,000, por lo tanto, lleva a hacer travesuras hasta llegar a un robo (Juan, OP7, 19-2-19).

Los actos de violencia que se dan no son tanto físicos, sino son más psicológicos, hay como ciertos rasgos que detonan los alumnos y la mayoría, que son los abusados, es porque vienen de una vertiente familiar con ya problemas patológicos, estoy hablando que hemos tenido alumnos que aquí dentro de la escuela se han detonado las crisis por depresión, dentro de esas depresiones vienen ya con rasgos suicidas, vienen con actuaciones, por ejemplo, *cutting*, o aquí mismo hacen la función de la adicción, o sea, el consumo como tal de la sustancia. Entonces, estas actividades propician muchas veces que sean motivo de agresión, pero es más psicológica, más que física es psicológica, porque ya se empieza a etiquetar al alumno como “el adicto”, como “el que se corta”, como “el que está mal de la cabeza”, entonces empieza también esta visión de que como está mal emocionalmente, académicamente es normal que vaya mal. Entonces, hay como un cierto rechazo, por ejemplo, al hacer equipo se nota muchísimo que no quieren hacer equipos con ellos. Entonces, a este alumno que, si bien ya tienen detonado el problema emocional, se le acentúa mucho más porque le cuesta introducirse al grupo, cuesta ser aceptado por el grupo; entonces, ahí es donde se convierte en material para ser burla para todos los demás. Entonces, lo que se ha observado más es que la agresión es más a nivel psicológica y los detonadores vienen a nivel familiar.

(...) Y, sobre todo, estas familias desintegradas ¿por qué? porque de una población de 45 alumnos, te estoy hablando de diez alumnos que tienen la mamá y el papá juntos, o sea, ya es más la población con papás separados, pero de estos diez alumnos que tienen papás juntos, aproximadamente unos cuatro tienen una buena estabilidad, los demás viven juntos, pero también tienen problemas, entonces, este también es motivo de burla, porque, porque empiezan a ser señalados como los huérfanos o los que “No te quieren tus papás”, o sea, hay esa referencia. Algo que he notado es que ahorita el alumno suele hablar mucho de su familia, así sea o no escuchado lo dice, pero muchas veces esa información que dice es arma contra él mismo, entonces, lo que se propicia es como acentuar en un grupo quién va a ser el que, digamos, va a ser el chivo expiatorio, que siempre va a estar al margen de los señalamientos, de la crítica y siempre hay un chivo expiatorio dentro del salón (Teresa, OP1, 7-3-19).

Goffman (2006) sostiene que al interior de todos los grupos sociales se llevan a cabo procesos de diferenciación, marcación y (des) acreditación, así pues, se trazan diferencias entre aquellos sujetos considerados “normales” de aquellos que son “estigmatizados” o semantizados como “anormales”. De acuerdo con él, ambas figuras (el normal y el anormal), encarnan

perspectivas diferentes y se definen mutuamente en las interacciones cara a cara. En tal medida, el estigma o la marca del sujeto menospreciado, el anormal, es atribuida a quienes portan signos desacreditables socialmente, es decir, atributos que se apartan negativamente de las expectativas de comportamiento y acción que un colectivo establece para dar significado a la experiencia cotidiana (lo normal). En la misma línea; Sabido Ramos expresa que

en la medida en que la sociedad establece ciertos criterios para categorizar a las personas, en una relación *cara a cara* siempre tratamos de ubicar al otro, de responder a qué categoría pertenece y en ese sentido, le damos un lugar. Cuando ubicamos a alguien a quien le atribuimos la posesión de un atributo que en nuestra sociedad trae descrédito, como la vejez, gordura, homosexualidad, pereza, embriaguez o enfermedad, definimos expectativas de comportamiento, asignamos inferioridad y en ocasiones "peligrosidad" a la persona en cuestión (2012, p. 103).

De acuerdo con Goffman (2006) es posible distinguir tres tipos de estigma: las abominaciones del cuerpo, en referencia a características corporales (complexión corporal, rasgos faciales, deformidades, color de piel, etcétera); defectos de carácter, alusivo a aspectos comportamentales (aislamiento, timidez, comportamientos depresivos, defectos del habla, adicciones, dificultad para socializar, pereza, higiene, actitudes, gestualidades, hexis corporales, etcétera); y los estigmas tribales, ligados a aspectos de racialidad y etnia (clase socioeconómica, adscripciones étnicas, tribu urbana, comunidad religiosa, nacionalidad, procedencia rural o urbana, etcétera). A esta tipología valdría añadir las marcaciones que se desprenden de las relaciones de sexo-género (conflictos entre hombres y mujeres y relacionados con la identidad sexual). Asimismo, vale señalar que en muchos casos se pueden trasponer condiciones que refuerzan la condición de corporalidad periférica: pensemos en una estudiante mujer, con problemas de obesidad, de tez morena, homosexual, con dificultades para socializar y tendencia al autoaislamiento.

En resumidas cuentas, de acuerdo con los relatos recolectados, entre los factores que pueden (o no) desencadenar situaciones de conflicto, lucha y violencia escolar sobresalen aspectos como la condición socioeconómica, un elemento que se materializa en los procesos de distinción entre quienes tienen acceso a ciertos consumos y quienes no; la imagen corporal, vinculada principalmente a estándares estéticos; el color de piel, un factor relacionado con los choques étnico-culturales que caracterizan las dinámicas locales y con la huella colonial, aspectos que legitima posiciones de poder conforme al color de la piel; la identificación sexual, conexas con los procesos locales de mandatos sexo-genéricos; la dificultad para interaccionar con los otros o el autoaislamiento, el rendimiento escolar, dificultades cognitivas, problemas del habla, consumo de psicoactivos; problemas parentales; entre otros. Según Díaz-Aguado la probabilidad de ser objeto de violencia en la escuela

se incrementa por el hecho de pertenecer a una minoría étnica en situación de desventaja; por presentar *dificultades de aprendizaje* en aulas ordinarias; por manifestar complicaciones de expresión verbal; o por la que puede existir entre los chicos que contrarían el estereotipo sexista tradicional (2005, p. 23).

Cabe resaltar que, si bien estos marcadores condicionan valoraciones o posiciones de poder entre los/las estudiantes, esto no involucra necesariamente una relación de causa-efecto. Es decir, dentro del espacio escolar, un sujeto A con una corporalidad valorada como hegemónica, aunque cuente con un margen de movilidad, puede llegar a ocupar una posición periférica frente a otra persona o grupo. En correspondencia, un sujeto B, cuya corporalidad o prácticas no se enmarcan dentro de las disposiciones de sentido establecidas, puede ocupar una posición de dominancia al interior de las relaciones interpersonales escolares. Valga como ejemplo el caso de los robos que suelen presentarse entre estudiantes de preparatoria, si bien, en estos casos, quienes cuentan con recursos económicos para acceder a ciertos *gadgets* se ubican en una posición de sujeto central, comparados con quienes no cuentan con estos recursos, los

segundos pueden acceder a estos bienes por medio del hurto de pertenencias a sus compañeros/as. Ciertamente es que, en algunos casos, “entre los alumnos hay un deseo de poseer lo que es del otro, especialmente si el objeto ostentado por el compañero estuviere fuera del estándar de consumo de la mayoría” (Abraovay, 2005, p. 850).

Mi punto es que no debe entenderse que las corporalidades periféricas se encuentran emplazadas necesariamente en posiciones de silencio. Como todo espacio de tensión y lucha, las relaciones estudiantiles de reconocimiento y dominio se configuran sobre distintos niveles de conflictividad; son procesos abiertos, por lo que las estratificaciones acontecidas, en muchos casos, sobrevienen de manera momentánea.

Ciertamente, el maltrato escolar es encarnado en medio de una variabilidad de modalidades comunicativas, usos del cuerpo, tácticas defensivas/ofensivas y demostraciones de fuerza. De tal modo, los matices que adopta este fenómeno se encuentran condicionados tanto por los capitales, matrices de percepción y códigos valorados por la comunidad estudiantil como por los modos en que cada joven apropia, (re) significa y pone en juego (o no) recursos y/o estrategias dentro del campo de interacción escolar para gestionar su situación; desde luego, esto último se encuentra íntimamente ligado a la región de la experiencia de cada individuo (formación en el hogar, relaciones parentales, procesos de subjetivación, valores comunitarios, autoestima, etcétera).

De acuerdo con Paulín y Martínez (2014), las formas en que devienen las luchas por el reconocimiento y la diferenciación interpersonal entre jóvenes son polimorfos, así como los recursos y estrategias puestos en juego, no obstante, todos operan “a través de una permanente lectura de la corporalidad, el movimiento, la postura, la voz y la mirada” (Paulín y Martínez, 2014, p. 120). Un gesto, un ademán, una palabra, levantar o bajar el tono de voz en cierta situación, poner en escena (o no) acciones evasivas, defensivas o confrontativas, entre otras prácticas, son significadas como comportamientos aprobatorios, de desprecio o de sumisión, el uso de estas

puede condicionar que un individuo sea ubicado en una u otra posición de sujeto dentro de la red de relaciones escolares.

Entonces, si bien existen una serie de factores estructurales y estructurantes de las relaciones que tejen los/las jóvenes, son los modos en que estos se emplazan y toman posición dentro del espacio escolar aquello que condiciona su lugar dentro de la economía simbólica de la escuela. Después de todo, “la dominación es impensable sin su correlato, la sumisión” (Bornhauser, Bruning y Ramírez, 2012, p. 106).

En tal sentido, vivenciar una experiencia de violencia también significa poseerla, habitarla, configurarla y otorgarle un sentido desde unas condiciones de posibilidad posibles, así, mientras para algunos/as la experiencia de maltrato supone resignación y aceptación de una posición de sujeto periférica y la construcción de una narrativa devaluada de sí mismos/as; para otros/as significa un cambio en sus modos de ser, pensar y actuar, una reconfiguración en las formas de sociabilizar autoprotgerse y exigir reconocimiento de los/as otros/as.

En relación con ello, durante el estudio pude identificar que el respeto y el uso de estrategias para obtenerlo resulta medular a la hora de configurar las dinámicas de reconocimiento, distinción y jerarquización. Así pues, algunos/as estudiantes comentaron haber ocupado posiciones periféricas en algún momento de su trayectoria académica, no obstante, el uso de diversas estrategias dirigidas a “ganar respeto” o “hacerse respetar” les permitió ampliar su margen de movilidad dentro de la economía de poder colectiva.

Paulín y Martínez sostienen que “la procuración del respeto personal emerge como cuestión central en la sociabilidad juvenil como un proceso intersubjetivo de *conocer, reconocer y ser reconocido*” (2014, p. 120). De acuerdo con ellos, la construcción del respeto entre los/las estudiantes es un elemento cardinal que acarrea implicaciones subjetivas, vinculadas a la figuración de ese “*¿quién soy ante los demás?*”, y sociales, en tanto conforma “coordenadas de poder en las relaciones al mostrar cada joven en qué y cómo

demanda ser estimado y de qué es capaz frente a los otros para procurarse la satisfacción de dicha demanda en sus relaciones grupales” (Paulín y Martínez, 2014, p. 138).

hay grupitos de chavos que quieren resaltar más que todos y como que son los más bravucones y ya hay otros grupitos que le caen mal y ya se ponen al tú por tú, para bajarle su ego el otro grupo (Andrés, E2P2, 27-2-19).

Como se puede observar, los/las estudiantes ponen en escena (o no) una serie de acciones con el fin de evitar ubicarse en una posición de menosprecio, estas se pueden ubicar en el extremo del abuso o maltrato, el cual debe reafirmarse constantemente mediante vejaciones físicas, verbales, psicológicas o simbólicas, o, también, mediante acciones de confrontación dirigidas a evitar convertirse objeto de abuso o ser ubicado en una posición de subalternidad.

La configuración del respeto se encuentra articulada con las dinámicas de reconocimiento y con la valoración asignada a un individuo o grupo dentro de un espacio social (Sennett, 2003). En tal medida, en una situación de abuso existe una corporalidad o varias que demandan ser reconocidas en una posición de superioridad, reclaman para sí mismas una posición central dentro de la economía del poder. Del otro lado, se encuentran corporalidades que exigen (o no) un restablecimiento de la igualdad de fuerzas. El despliegue de tácticas defensivas, demostraciones de fuerzas, repertorios de lenguajes y modalidades comunicativas va a condicionar el lugar asignado a cada quien.

Etimológicamente la palabra “*respeto* deriva del latín ‘*respectus*’ compuesta por el prefijo ‘*re*’, que significa ‘*de nuevo*’, ‘*nuevamente*’ y ‘*spectus*’ proveniente del verbo ‘*specio*’, que significa ‘*ver*’, ‘*mirar a*’. Por lo tanto, hace referencia a ‘*mirar nuevamente*’, ‘*mirar dos veces*’” (Silva, 2018, p. 70). Se trata de una afirmación unilateral o bilateral entre las partes. Si la violencia, en cualquiera de sus manifestaciones se sustenta en una negación ontológica, el respeto connota comportamientos que reconocen y dignifican el lugar del otro.

El respeto puede ir desde la veneración y el acatamiento, cuando una de las partes es reconocida como superior, hasta la consideración y valoración bilateral, cuando ambas partes se valoran en igualdad de condiciones. Según Sennett (2003), se trata de una relación en la que dos o más individuos se expresan reconocimiento mutuo. Silva (2018), por su parte, sostiene que la defensa y protección de la respetabilidad es un elemento central en la sociabilidad humana en tanto interviene en la constitución del sentimiento de identidad.

Martucelli (2007), agrega que la configuración social del respeto en los tiempos contemporáneos se sustenta sobre tres regímenes interindividuales que trazan tensión entre sí: *el régimen de la jerarquía*, propio de los modos de organización delineadas en torno al estatus, un acervo de las formas de vida premodernas; *el régimen de la igualdad*, oriundo del discurso moderno de la democracia e igualdad de condiciones; y el régimen de la diferencia, sustentado en la aceptación de que todos somos singulares. De acuerdo con el autor, los tres regímenes sobrevienen de manera simultánea en medio de tensiones y conflictos por el reconocimiento.

En ese orden de ideas, como he venido mencionando, la violencia escolar sobreviene en medio de disputas interpersonales por el reconocimiento individual y colectivo. Así mientras algunas subjetividades demandan ser consideradas como corporalidades centrales (ya sea por sus atributos físicos, estéticos, etarios, de sexo-género, étnicos, etcétera) mediante prácticas de intimidación, exclusión, abuso, etcétera, otras demandan ser reconocidas como iguales y/o singulares, por lo que recurren a diversos mecanismos dirigidos a evitar que no se les vea o sitúe en una posición devaluada. Como veremos en el siguiente apartado, aquellos individuos que no ponen en escena ningún tipo de estrategia son relegados a posiciones periféricas, muchas veces en forma de chivo expiatorio.

### **5.2.2. “Siempre hay un chivo expiatorio dentro del salón”**

Anteriormente, señalé que dentro de la red de relaciones interpersonales que tejen los/las estudiantes existen posiciones de centro y periferia. Indiqué, además, que estas posiciones son todo menos estáticas, en tanto cada individuo tiene la posibilidad de movilizarse entre una y otra a lo largo de su devenir como estudiante. También mencioné que ocupar una posición periférica no conlleva necesariamente un lugar de silencio; esto último en relación con las tácticas, estrategias y recursos que aprende a desplegar cada corporalidad con el fin de movilizarse entre posiciones u obtener reconocimiento y respeto.

Cada joven otorga un significado singular a sus experiencias de violencia escolar, así, por ejemplo, mientras algunos/as, al verse en un lugar de menosprecio, ponen en juego estrategias de mimetizaje que les permite ganar aceptación entre sus congéneres y sobrellevar la situación de manera triunfante; otros/as, adoptan comportamientos violentos o confrontativos con el fin de ser reconocidos como figuras amenazantes y evitar ser menospreciados; algunos/as, en cambio, optan por recurrir a distintos mecanismos de evasión.

Las experiencias de violencia escolar en muchas situaciones inducen a los sujetos a replantear su lugar dentro de la economía de poder institucional, la imagen que tienen de sí mismo/a y la que exteriorizan hacia los demás, los/las obligada a concretar recursos de autoprotección, lo cual acarrea la configuración de una variabilidad de tácticas dispuestas para asegurar su integridad y respetabilidad.

No obstante, existen algunas corporalidades periféricas que se convierten en depositarias de todas las burlas, vejaciones, exposiciones, humillaciones y maltratos de todo su grupo, incluso de los/las docentes, sin tener la oportunidad de modificar su situación. Me refiero a estudiantes que a lo largo de su trayectoria escolar siempre ocuparon posiciones periféricas, que constantemente fueron ubicados/as en el lugar de la alteridad radical,



que fueron objeto constante de maltrato y aislamiento, sin lograr movilizarse a una posición de consideración.

Ciertamente, durante la realización de entrevistas a orientadores/as educativos/as y estudiantes, algunos/as mencionaron que por lo general en la mayoría de los grupos existen estudiantes sobre los/as cuales recaen gran parte de las burlas, críticas y abusos colectivos. Para nominar a aquel o aquella alumno/a “que siempre va a estar al margen de los señalamientos, de la crítica (...)”, los orientadores educativos emplean la categoría “chivo expiatorio”, según sus afirmaciones, “siempre hay un chivo expiatorio dentro del salón” (Teresa, OP1, 7-3-19).

Al respecto he señalado que, los cuerpos periféricos cuentan con menos recursos materiales y simbólicos que las corporalidades centrales, lo cual influye en que sean ubicados/as en posiciones desiguales. Aquellos/as que ponen en juego estrategias de movilización tienen la posibilidad de ocupar otras posiciones de sujeto dentro de las relaciones escolares, no obstante, quienes se emplazan en una posición de pasividad, silencio, aislamiento e indefensión pueden llegar a convertirse en “radicales otros” (Restrepo, 2020) y ser blanco constante de comportamientos y actitudes despreciativas.

En efecto, el chivo expiatorio encarna al Otro extraño, el marginado, aquella corporalidad inaceptable que es arrinconada en una posición de menosprecio. Su mirada, comportamientos, formas de habitar el espacio, de hablar, pensar e incluso su simple presencia resultan inadmisibles para los/as otros/as estudiantes, quienes hacen explícito su rechazo mediante diversas prácticas dirigidas a mantenerlo apartado y llevarle a vivenciar su situación de inferioridad.

Al reflexionar sobre el chivo expiatorio sobreviene nuevamente el cuerpo como “un infalible recurso de Sentido que marca zonas de familiaridad y extrañeza entre los seres humanos” (Sabido Ramos, 2012, p. 16). La sociedad instalada en nuestras corporalidades funge como mediadora en la figuración de cuerpos “raros”, “tontos”, “despreciables”, condiciona los modos en que unos/as se vinculan y crean afectos con los/as

otros/as. Así pues, los cuerpos extraños, marginados, ajenos se conforman dentro de unas condiciones sociales de posibilidad, en este caso que les asignan un espacio semántico a partir de sus distinciones (Sabido Ramos, 2012).

El chivo expiatorio es aquella corporalidad convertida en antípoda de validez social entre estudiantes, sus marcas corporales, formas de expresarse y comportamientos representan aquello que no es familiar ni próximo, por ende, no es aceptado. Sus desemejanzas son colmadas de esquemas narrativos que le ubican en una posición de desigual. Aunado a ello, su indefensión y su dificultad para integrarse o hacerse con una posición de respeto lo/la convierten en objeto permanente de menosprecio.

En el último relato, este joven de la preparatoria 2 relata que fue espectador del maltrato ejercido hacia aquellos/as alumnos considerados o “tontos” (debido a sus capacidades cognitivas). El estudiante comenta que, mientras cursaba sus estudios de primaria y secundaria atestiguó la violencia ejercida (en forma de exclusión, humillación y burlas) por un grupo, incluidos/as los/las docentes, hacia aquellas personas reconocidas como “menos inteligentes”.

A partir de este fragmento es posible reflexionar sobre la complejidad de las relaciones de proximidad y alejamiento que se tejen entre estudiantes, mientras algunos/as son percibidos/as y semantizados/as en posiciones cercanas, o al menos, no tan lejanas, otros/as son emplazados/as en lugares diametralmente opuestos al resto de personas, su diferencia es tipificada como propia de un mundo ajeno.

El chivo expiatorio no comparte un horizonte de familiaridad (Sabido Ramos, 2012), sus marcas (físicas, cognitivas, sociales, comportamentales o actitudinales) lo/a distancian de los/as demás y, de no ajustar las orientaciones de sus acciones sobre las expectativas grupales, con el tiempo es convertido/a en un *no-ser*, una corporalidad radicalmente diferente, un sujeto de desprecio.

Al lado de ello, las marcas corporales que semantizan al chivo expiatorio como desemejante llegan a justificar el maltrato, en tanto lo/a asocian con defectos morales (Sabido Ramos, 2012; Vilarroig, Mira de Orduña, y Monfort, 2019). Dicho de otro modo, las diferencias que desacreditan al chivo expiatorio ante el grupo se convierten en el germen de un discurso victimizador “es muy raro..., él se lo busca..., se lo merece por ser así”, etcétera.

Acá sí vi, una vez había un... bueno, está todavía acá, un niño que es medio “enfermito” y había un grupo de hombres y lo rodearon y lo empezaron a aventar así, bien feo, entre todos los empezaron a aventar. Y en ese momento yo me metí y les dije que lo dejaron, pero ellos no me hicieron caso, me dijeron que yo me saliera de ahí. Pues sí me sentí triste que estaban haciendo eso, pero lo dejé hasta ahí, no podía hacer nada; no acusé porque después iban a decir: “ay no, que esa quejita y se la iban a traer contra mí”.

Por ejemplo, hay un niño también que es medio enfermito y que siempre se la pasa solito, y siempre le hacen burla o le dicen de cosas, pues. Una vez, yo estaba allá por la tienda que está hacia aquel lado, estaba sentada, y me fui a sentar al lado de él y mis amigos vinieron y me tomaron una foto con él y me empezaron a hacer burla, que era mi novio y cosas así, y yo me empezaba a reír, en fin, creo que también fui parte de esa burla (Stephany, E4P5, 8-4-19).

Este segundo relato, perteneciente a una estudiante de la preparatoria 5, nos emplaza ante un evento de violencia escolar llevado a cabo al interior de esta institución. La alumna narra que ha sido espectadora del maltrato ejercido por un grupo de compañeros hacia dos personas con problemas cognitivos. Al observar con detalle lo narrado puede distinguirse que en la delimitación del chivo expiatorio se trazan fronteras ontológicas que les ubica en el lugar del anormal, aquello que no se ajusta a las expectativas colectivas o a los significados que otorgan sentido a la experiencia del grupo. Dichas fronteras se sedimentan con el paso del tiempo y se convierten en gestos, acciones, coerciones, sometimientos y exclusiones. Para el caso comentado, las distinciones cognitivas (perceptibles en el comportamiento) se configuran como un espacio decisivo donde se fabrican narrativas sobre la diferencia y clasificación de los individuos, lo inaceptable y lo imposible.

Incluso en la mención que hace la alumna para referirse a estas víctimas de maltrato, “los enfermitos”, se puede apreciar una posición ontológica y de valor asumida por ella para enunciarse a sí misma y a los Otros; se avizoran las transacciones simbólicas que la ubican en un lugar ontológicamente opuesto a quienes tienen procesos cognitivos que no se ajustan a la normalidad. Esta distinción se establece a partir de un parámetro diferencial: las capacidades cognitivas. En dicha ecuación una de las partes, la del Otro, es narrada como no-igual, como aquella que no tiene las mismas capacidades de los demás. El lugar de la víctima es revestido de semantizaciones ético-biológicas que invocan en ella una mirada piadosa: el “enfermito” es un sujeto incompleto, está por debajo de los otros, por lo que no debe ser violentado, sino atendido.

Al lado de ello, la joven comenta haber intentado intervenir o acercarse a estas personas “enfermitas”, pero esto la ha llevado a ser objeto de burlas y de juicios devaluativos por parte de otros/as alumnos/as, por lo que ha optado por mantenerse al margen. A partir de ello es apreciable que, si bien algunos/as estudiantes no aprueban la violencia, una parte de ellos/as elige no intervenir como un mecanismo de autoprotección o porque experimentan temor de ser ubicados/as en una posición de menosprecio.

En algunas ocasiones vemos que una persona está siendo violentada, pero no nos metemos por lo mismo de que no nos queremos meter en problemas. Sin embargo, cuando ya vemos que es demasiado, bueno en mi caso, ya intervengo. Principalmente para evitarse problemas o simplemente porque saben que esa persona que está violentando tiene poder sobre el grupo (Marcela, E4P2, 27-2-19).

Como vemos en este texto, perteneciente a una estudiante de la preparatoria 2, aunque la situación del “rechazado” pueda despertar sentimientos de empatía y solidaridad entre quienes están alrededor, los vectores relacionales y jerárquicos que configuran la posición del primero en muchas ocasiones participan en la decisión de los segundos de mantenerse al margen. Desde luego, ello no significa que todos/as reproduzcan este comportamiento. Al contrastar los relatos de las jóvenes de las preparatorias

5 y 2, es posible apreciar que ambas hacen referencia al poder que tienen los/las estudiantes agresores sobre el grupo y sobre la tendencia de los espectadores a no involucrarse como un mecanismo de autoprotección (al fin y al cabo, nadie quiere compartir la suerte de aquel que se le ha ubicado en el lugar de la corporalidad periférica). No obstante, la estudiante de la preparatoria 2 señala que en situación extremas ella sí interviene. Estas diferencias de actitudes entre una y otra están relacionadas con aspectos como el lugar que ocupan ellas mismas dentro de las relaciones reconocimiento intergrupales, su tolerancia o aceptación de situaciones de violencia, entre otros factores.

En cualquier caso, aquellas situaciones donde no hay interposición de los espectadores se produce un efecto “bola de nieve” (Girard, 2006), en la medida que estos últimos se convierten en cómplices del maltrato, ya sea reproduciendo la exclusión y las burlas o por no intervenir. De acuerdo con Velázquez Reyes, los/las estudiantes que violentan a otros/as

no sólo guardan una relación con sus víctimas directas, sino que se vinculan con una tercera figura, la de los espectadores. Si ésta surge voluntariamente, halla un tipo de complicidad, más si se trata de un espectáculo que se ve sin el deseo de hacerlo, son otra especie de víctima indirecta, pues no deja de ejercerse violencia sobre ellos (2005, p. 751).

Por su parte, Ortega Ruiz (2010) sostiene que, si bien la mayoría de alumnos/as tienen actitudes de rechazo hacia la violencia escolar, gran parte de ellos/as se mantiene al margen por autoprotección y por temor de ser ubicados en la posición de víctima. En correspondencia, se observa que ambas estudiantes enuncian un recelo de ponerse a sí mismas en una posición de vulnerabilidad, motivo por el cual optan por apartarse de las víctimas.

Para Gómez Nashiki estas situaciones se reproducen, en primera instancia, debido a que las escuelas no cuentan con mecanismos eficaces para solucionar este tipo de problemáticas. En segundo lugar, porque los mismos docentes asumen una actitud evasiva ante situaciones iniciales de maltrato; su intervención se reduce a los momentos en que estas se tornan

más graves. Y, por último, sostiene que al interior de las escuelas “no existe la cultura de la denuncia por parte de los agredidos, quienes prefieren callar y sufrir que ser tildados de “rajones” (2005, p. 710), según el autor, no denunciar es una de las actitudes más comunes entre los/as estudiantes.

En ese orden de ideas, resulta distinguible que la posición del chivo expiatorio es encarnada por aquellas corporalidades más vulnerables, no solo en términos de la materialidad corporal (fuerza y capacidad para ejercer maltrato físico) y posición histórica de sujeto, sino también en términos relacionales (aquellos que no cuentan con muchas amistades o tienen dificultad para vincularse con otros), una condición que limita su eficacia para poner en juego estrategias eficaces (Ortega Ruiz, 2010; Vilarroig, Mira de Orduña, y Monfort, 2019).

[en la secundaria] me llevaron a la dirección porque molestábamos a un compañero, bueno casi todo el salón molestaba a ese compañero, porque no tenía amigos, porque no se juntaba con nadie y que, porque estaba feo, así lo molestábamos mucho y a la fecha ya me arrepiento (Ernesto, E3P1, 8-3-19).

Hay veces que en el salón existen chavos o chavas que son como más tímidos y tienen diferente forma de pensar y yo creo que ese tipo de persona son las que más atacan. Supongo que, porque no pueden defenderse, de la misma forma que ellos no tienen como la misma soltura o la forma de decir las cosas, entonces se quedan callados, y yo creo que eso es lo que buscan las personas encontrar a alguien inferior a ellos (Erica, E1P2, 27-2-19).

A las tímidas, porque creen que al ser uno callado es fácil de manejar o manipular, se podría decir. Pues, básicamente, se podría decir las que nada más permanecen en su lugar, las que no son inquietas, o algo así, porque no demuestran lo que son y la gente cree que puede actuar sobre ellos como un objeto, o algo así (José, E1P5, 8-4-19).

La posición del chivo expiatorio no sobreviene únicamente de sus peculiaridades estéticas, cognitivas, raciales, sexo-genéricas, sobre ello se trasponen defectos comportamentales que afectan la integración del individuo al colectivo. Así pues, generalmente se trata de alumnos/as con dificultades para interactuar, entablar relaciones, retraídos, con actitudes

depresivas, etcétera, estas peculiaridades son significadas como debilidades y tarde o temprano se transforman en coerciones y/o exclusiones.

En ese sentido, conforme a los postulados de Sabido Ramos (2012), es posible observar que el chivo expiatorio se conforma desde tres ejes: en primera medida, desde un eje relacional que lo sitúa como ser ajeno a los otros. El lugar de el “tonto”, “el enfermo”, “el feo”, “el gordo”, etc., se define a partir de su convivencia con los otros; no puede ser entendido si no se sitúa en el contexto de su estar con los demás. Es en situaciones de copresencia concretas que se establecen las diferencias y distinciones que dan contorno a las fronteras interpersonales entre lo que es y no es familiar. Retomando el caso del testimonio, no existe el lugar del “enfermito” del “tonto”, el “feo”, el “gordo” ..., en sí, sino que este es definido a partir de las transacciones identitarias disputadas.

En segunda medida, se encuentra que esta relación se instala en el marco de relaciones desiguales de poder. Quien ocupa el lugar del chivo expiatorio no cuenta con recursos de poder suficientes para subvertir esta relación de desventaja y minusvalía en la que se encuentra. Bajo tales condiciones, además de no pertenecer es considerado inferior a los/as otros/as.

La emergencia de esta figura y la experiencia que posibilita dicha emergencia, sólo se da en la medida en que se establece contacto y proximidad con ciertas personas que en la jerarquía sensible son colocadas en un nivel de inferioridad. Es por ello que ante la cercanía física de éstas, es preferible restablecer la distancia y mantenerlas lejos (Sabido Ramos 2012, p. 18).

Por último, es distinguible un eje corpóreo-afectivo vinculado con los estados e intercambios emocionales que se entrecruzan en las relaciones cara a cara y nos llevan a sentir afecto o antipatía por otros. Tal como señala Sabido Ramos (2012), en el encuentro con otros se producen una serie de trastocamientos de la sensibilidad que nos llevan a generar a afecto o desprecio por las personas.

Cuando las personas interactúan no sólo hablan entre sí, sino se miran, huelen, tocan, escuchan y dan sentido a los tonos de cómo escuchan. Los estados afectivos que dichos momentos fugaces y contingentes generan nos vinculan de formas específicas con los otros, del agrado al desagrado, del deleite al asco (Sabido Ramos, 2012, p. 19).

En consecuencia, aquellos/as estudiantes que no tienen la facultad de relacionarse con otros, o son personas retraídas, difícilmente tendrán la posibilidad de generar vínculos de afecto con otros/as, de modo contrario, son receptores de la antipatía grupal. Al fin y al cabo, una de las expectativas colectivas del estar en la escuela es la conformación de lazos interpersonales, habilidades comunicativas y de sociabilización, razón por la cual quienes exteriorizan comportamientos retraídos corren el riesgo de ser catalogados/as como raros, anormales, débiles, pasivos e inofensivos por parte de los/as otros/as estudiantes, y como incapaces, desinteresados/as, torpes, incompetentes o perezosos/as por parte del profesorado (Ribeiro et al., 2015).

Aunado a lo anterior, vale subrayar que factores como la autoestima y la imagen que tiene la persona de sí misma juega un papel relevante, en tanto aquellas personas con problemas de esta índole suelen contar con menos recursos emocionales, sociales y simbólicos para lidiar con su situación de maltrato. Ello lo podemos evidenciar en el relato de la orientadora educativa de la preparatoria 6:

A veces la baja autoestima del muchacho permite que sean molestado, que de esos el semestre pasado atendí un caso de que molestaban mucho a esta chica porque era tímida, más que nada era muy tímida, pero en el trasfondo había baja autoestima, porque aquí lo que me interesaba a mí era elevar su autoestima, porque era eso lo que está permeando. Entonces, ha sido el caso que he tratado, ha sido por timidez, se cohiben, entonces, no se relacionan con los demás y los demás se aprovechan de esa debilidad (Mario, OP5, 8-4-19).

La mirada de esta docente es comparable con los postulados de autores como Estevez et al., (2012), Jiménez Gutiérrez y Lehalle (2012), Ortega Ruiz (2010) y Díaz-Aguado (2005), quienes sostienen que aquellos/as estudiantes que son víctimas frecuentes de maltrato escolar se caracterizan



generalmente por presentar problemas de inseguridad, autoestima, dificultad para socializar y comunicarse con otras personas y sintomatologías depresivas. Estas características, ligadas a sus regiones de la experiencia y a sus experiencias formativas previas, les dificultan configurar estrategias para insertarse adecuadamente dentro de la comunidad estudiantil.

Las personas, puede ser, que tengan muy baja autoestima ... es muy fácil identificar a las personas que tienen muy baja autoestima, siempre están con la mirada agachada, incluso no te ven al hablar; cuando una persona no te ve a los ojos al hablar es porque tiene algo que ocultar y rápido identificas. El agresor siempre identifica a su presa, siempre va con el más débil (Marcela, E4P2, 27-2-19).

Este último testimonio pertenece a un estudiante de la preparatoria dos, que en relatos anteriores comentaba haber ejercido violencia sobre sus congéneres (ver apartado 5.2.1.), en esta oportunidad identifica cómo el cuerpo de las personas que adoptan una posición pasiva ante la experiencia de maltrato se puede leer los problemas de inseguridad y baja autoestima, un factor que influye en la reproducción de los comportamientos hostiles por parte de los agresores.

En ese orden de ideas, Girard (2006) señala que, a largo plazo, la presencia del chivo expiatorio es suprimida del espacio escolar de alguna manera, ya sea mediante expulsión o muerte. Así pues, estas suertes pueden sobrevenir de maneras simbólicas, como en el caso de la exclusión y aislamiento que llegan a experimentar ciertos estudiantes por parte del grupo, o también, mediante la salida voluntaria del alumno/a de la institución educativa. No obstante, en casos anónimos puede desembocar en la muerte real del individuo:

Sí he conocido, de hecho, tuve un vecino que llegó a un extremo muy lamentable, de que, en su escuela, igual la mayoría de su escuela, era como así prepa siete, un poquito más grande, aquí en Tuxtla, hubo un caso de un compañero que se suicidó. Las noticias pues nunca las van a dar como son, yo conocía a esa persona, desde chiquitos, y sabía que sus papás cruzaban el trámite del divorcio, entonces, esta persona le pegó muy duro eso, aparte de que eso..., hasta las cuestiones familiares

son blanco de violencia, los compañeros de su escuela se enteraron de eso, y aparte de que esta persona no era quizás la más persona más hermosa, físicamente, del mundo, aun así, esta persona era muy noble y todo, pero la gente no lo ve así, la gente solo ve los defectos y trata de dárselos así en la cara. Esta persona llegó al límite de que soportó mucho estas formas de *cyberbullying*, siempre lo acosaban le decían muchísimas cosas horribles por internet, entonces, pues esta persona no aguantó más y, a pesar de todos los problemas que traía y la depresión que traía arrastrando, pues llegó al punto de que se suicidó. Y no tiene mucho eso, entonces, es esa parte de que las personas que violentan no entienden el daño que genera en la víctima; o sea, no saben la víctima hasta dónde va a llegar (Jimena, E3P7, 20-2-19).

En este último relato nos encontramos con la voz de una alumna que comenta haber conocido de cerca a un joven que optó por suicidarse. Entre las causas del suicidio que exponen la joven en su testimonio se trasponen aspectos como: violencia escolar (*bullying* y *ciberbullyng*) detonada por peculiaridades físicas y problemas en el hogar; el divorcio de sus padres y episodios depresivos.

A modo de cierre, me parece importante señalar los efectos que pueden generar las experiencias de violencia sobre la actitud que asumen los/las jóvenes ante la vida. Desde luego, el detonador del suicidio de este joven no fue exclusivamente sus experiencias de maltrato escolar, sino la superposición de diversos factores vinculados a su región de la experiencia. En todo caso, es una muestra de la relevancia que tienen las experiencias escolares en los procesos de otorgar significados a la propia existencia.

Asimismo, es menester recalcar el lugar que ocupa la escuela como canalizadora de los procesos individuales que experimentan los/as estudiantes. Como se puede apreciar, en muchos casos las regiones de la experiencia de cada joven están marcadas por situaciones de violencia en el hogar y en la comunidad u otro tipo de situaciones que los emplaza en una posición de vulnerabilidad e indefensión social respecto a otros/as estudiantes, ahí la relevancia que tiene la escuela como promotora de herramientas de sociabilización e integración social y como generadora de ambientes sustentados sobre el reconocimiento y respeto a la alteridad.

### **5.2.3. *Si a mí me hicieron, yo hago también***

Gran parte de los estudios cualitativos que existen sobre violencia escolar se sustentan en enfoques teóricos que intentan explicar los roles sociales que intervienen o, más bien, se contraponen en el fenómeno de la violencia: la diada agresor-víctima; otras investigaciones añaden a esta ecuación los roles de los espectadores pasivos y activos, los ayudantes del agresor, etc., algunas, incluso, se ocupan de analizar los perfiles psicológicos de cada uno de estos figurantes y ofrecen una caracterización de las particularidades psíquicas que comparten unos y otros. En ese sentido, sin demeritar la validez de estas aproximaciones, me parece conveniente mencionar que en muchos casos el análisis del fenómeno pareciera sugerir que se trata de posiciones estáticas de sujeto; que los victimarios y víctimas son así por estar sujetos a unas características psicológicas inconscientes que los definen y viceversa. Son miradas que dejan de lado las variaciones que puede haber entre unos sujetos y otros, las ambivalencias que se dan en los conflictos y los intercambios de reconocimiento, los desplazamientos de la subjetividad y la experiencia, y, sobre todo, las diferencias relacionadas con el entorno social y cultural. Considero que, si bien en estos casos se exponen regularidades y prevalencias que se pueden encontrar entre los distintos roles ocupados por los/as estudiantes dentro del fenómeno, dicha lectura deja de lado los sedimentos vivenciales, subjetivos, corporales y encadenamientos biográficos o regiones de la experiencia que han llevado a ciertos alumnos/as a comportarse de una manera y no de otra.

Atendiendo a ello, ya que en los dos apartados anteriores procuré abordar testimonios que exploraran la situación de las corporalidades periféricas, tanto desde el lugar de las víctimas eventuales como desde la posición de chivos expiatorios, en este me interesa escudriñar las narraciones de estudiantes que pasaron de ser objeto de violencia a ser ejecutores de esta. Mi intención es sustentar la idea de que los/as

estudiantes violentos no nacen así, sino que adoptan este tipo de comportamientos en forma de aprendizajes incorporados a lo largo de su devenir biográfico. En otras palabras, sostengo que se trata de individuos que aprendieron a gestionar sus conflictos interpersonales y su vulnerabilidad mediante diversas el ejercicio de la violencia.

En contexto, al recopilar diferentes relatos de personas que se consideran —o consideraron—, maltratadores encontré que la mayoría de ellos/as expresa haber sido objeto de maltrato por parte de otros/as en algún momento de su vida, circunstancia que los/las llevó a adoptar comportamientos violentos como parte de un complejo de mecanismos de dominación, autoprotección o reconocimiento.

En la secundaria, pues, yo fui una persona, siempre fui muy tranquilo, y pues típico, los bravucones de la escuela, los más grandes, eran los que me molestaban. Simplemente yo creo que, por desahogo, a lo mejor para ellos era un juego, pero si deja marca. Pues todo comienza como con burla, o sea, reírse de algo que hagas mal, si te tropiezas o algo y ya después empieza a avanzar con agresión física. Si esa persona nota que no te detienes o eres muy tranquilo, comienza a seguir, si no le pones un alto o haces algo pues continua hasta agredirte o dejarte mal.

Prácticamente ya recordar la secundaria se me viene a la cabeza esa etapa, si ya no es la secundaria que recuerdas siempre, lo primero que te viene a la cabeza es ese momento.

Como te digo yo siempre fui una persona tranquila y pues me dejaba, prácticamente. Y pues todo tiene sus límites, y, lamentablemente, todo terminó en agresión. Lamentablemente, no recurrí a nadie y no intenté platicar con la persona, ni nada, y pues, terminó con violencia, o sea, lo que empezó con violencia terminó con violencia. Todos los días al subir a las escaleras de mi salón pues estaba él, pues esperando, y pues ya sabía lo que venía, mis compañeros me decían que ya tenía que pararlo, que debía hacer algo al respecto. Y ese día, yo estaba un poco harto, no me sentía con muchas ganas de seguir soportando, y pues la mente como que se torna más fría, o sea, no piensas en ese momento, y este pues al principio me puso el pie para que me resbalara y me intentó pegar, pero, o sea, yo era más alto que él, o sea, yo tenía un poco más de ventaja, pero nunca quise agredirlo ni nada; si al caso hablarle, pero nunca hice algo. Ese día me harté y le pegué, o sea, el me pegó primero y yo le pegué y no lo solté hasta que mis amigos me separaron. Ese mismo día, se quedó más tranquilo, como que se dio cuenta que para mí no era un juego. Y este pues, estaba otra vez en las escaleras y pues yo no pensé, yo pensé con coraje, con ganas de vengarme, y pues lo arrojé

por las escaleras, o sea, lo agarré desprevenido, pero no pensé, mi coraje fue el que ganó, y pues también tiene una consecuencia. Me suspendieron unos días y pues después de eso tampoco me sentí bien, al contrario, me sentí peor, me hubiera gustado terminar las cosas bien, pero lamentablemente tuvo consecuencias graves (...) Mis papás me entendieron, porque, bueno, mis papás siempre me han dicho que nunca me deje pisar por los demás y me dijeron que si les hubiera dicho habría pasado otra cosa. Ellos estaban de acuerdo en que me defendiera, pero estaban molestos conmigo por no decirle y por recurrir a la violencia cuando en vez de eso pudimos haber terminado bien (...) Después de eso como que cambia la perspectiva y ya después yo era el grande, y te crees con esa mentalidad errónea de que si a mí me hicieron yo hago también, y era como agresiones verbales, pero al principio uno de joven con los amigos se ve como si fuera un juego todo, pero en realidad a lo mejor la persona que lo está sufriendo no lo ve de esa forma. Ya no me dejaba después de eso (Diego, E4P1, 8-3-19).

Este relato pertenece a un joven de 16 años de la preparatoria 1, un joven alto de complexión bastante robusta, tez morena, algo tímido y reservado al hablar. Al preguntarle por su procedencia, me compartió que siempre ha vivido en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. En su testimonio comenta que mientras cursaba sus estudios de secundaria fue víctima frecuente de maltrato por parte de un compañero que le golpeaba diariamente. Como expresa él, la violencia empieza en primera instancia con actos que parecen inofensivos, como burlas y bromas relacionadas con cosas que dices o haces mal, y aumenta “si no te detienes o eres muy tranquilo”. Al apreciar sus palabras en detalle, es posible notar el significado que le atribuye al acto de detener o ponerle un alto a la violencia; según su modo de ver las cosas, la violencia es un fenómeno progresivo: si no se detiene de alguna manera, continua y aumenta progresivamente. Efectivamente, en tanto acto que busca (re) afirmar una dominancia, la actitud pasiva del agredido puede llegar a rutinizar la relación de maltrato. Gómez Nashiki sostiene al respecto que, por lo general, la violencia escolar

recae sobre los alumnos que no utilizan la fuerza o la misma violencia para responder ante una provocación: “ya lo agarraron de puerquito”. Son aquellos alumnos que no muestran una actitud fiera o agresiva ante determinadas situaciones de conflicto y son agredidos de distintas formas (2005, p. 709).

Como lo expone, su situación de maltrato se mantuvo hasta un día que, enceguecido por la ira, golpeó y lanzó por las escaleras a su atacante. Si bien, él mismo señala que su reacción le produjo una serie de problemas institucionales, también fue un momento de ruptura, ya que a partir de entonces encontró en los comportamientos violentos un mecanismo para defender su integridad y para ocupar una posición de dominio ante los demás.

En sus palabras podemos encontrar que esta experiencia de violencia redefinió su forma de reconocerse a sí mismo y de actuar con sus congéneres, representó una inflexión en su propia narrativa, este evento simboliza una nudosidad que hilvana su yo predecesor, el yo-víctima, yo-tranquilo, yo-me-dejaba, con su ser subsiguiente, uno cuyos comportamientos y relaciones se organizaron en torno a la idea de un yo-también-hago, yo-no-me-dejo, yo-dominante. Al leer el testimonio nos encontramos ante una persona que a partir del maltrato vivido incorporó comportamientos violentos como un recurso de sociabilización, autoprotección y como un medio para demandar reconocimiento.

Según Velázquez Reyes (2005), las experiencias de maltrato pueden cambiar los modos de ser, pensar y actuar de las personas, la razón es que, como toda experiencia significativa, esta resulta: a) *continua*, en tanto no se desvanece, persiste como aquello que al pasar genera cambios que persisten en el tiempo, un suceso que se registra en nuestras fibras más internas. Al mismo tiempo es b) *dialéctica*, en la medida en que al pasar produce algo nuevo, representa una antes y un después, lleva implícita una integración entre el ser antes de la experiencia, la experiencia en sí y el ser después de la experiencia. Por último, se trata de algo c) *irreductible*, en cuanto a que no se puede desvivir o desencarnar lo experimentado.

Ciertamente, para muchos/as estudiantes el uso de la violencia representa un recurso por medio del cual pueden acceder al reconocimiento y al respeto que demandan. En este caso, el hecho de verse a sí mismo en una posición de debilidad y vulnerabilidad ante otra corporalidad que

intentaba reafirmar su dominio, la dificultad que representaba para él romper el silencio y solicitar la intermediación de sus padres o docentes, y la presión ejercida por el grupo para defenderse, lo llevaron a encontrar en la violencia el recurso de autoprotección y sociabilización más eficaz.

Creo que la verbal. Me afecta mucho los comentarios que hacían hacia mí, porque era una persona demasiado delgada, entonces, desde que estaba en la primaria yo sentía que me violentaban porque me decían cosas muy feas, pero en tono de burla, pero me lo decían mis amigos, por eso lo toleraba, pero lo hacían con la intención de que a mí me doliera. No lo catalogo como bullying porque eran mis amigos y tampoco me amenazaban o me decían estas cosas de: “Si dices algo, te voy a pegar”, simplemente, hacían comentarios que sí te dolían, y a lo largo de los años sí tuvo repercusiones muy fuertes. Como, por ejemplo, llegué a los trece años y comencé a hacer ejercicio, por lo mismo que era muy delgada y me decían “Bueno, si haces ejercicio puedes subir un poco de peso” y era bastante traumático para mí tener que comer siete veces al día para subir de peso. Cuando me pasaba, nada más trataba de reírme o burlarme de mí misma para que las personas no se dieran cuenta que me afectaba, porque siempre he pensado que si las personas se dan cuenta que te afecta lo van a seguir haciendo. O sea, no darle satisfacción a las personas de cumplir su objetivo que es verte mal. Me afectaba mucho la cuestión psicológica.

En la secundaria me juntaba con un grupito de niñas que eran bastante, mmm, digamos ese grupito de niñas, las ovejas negras de la escuela (...) Entonces solíamos mucho ver a las niñas que no tenían una característica muy agradable ante los ojos del público y nos burlábamos de esa persona, pero lo hacíamos en un tono para que ella lo entendiera, lo escuchara, o si pasaba le poníamos algún tipo de apodo y veía como la niña bajaba la mirada. A lo largo, realmente, no me sentía muy cómoda, pero quería seguir sintiéndome aceptada por ese grupo.

Yo contribuía a que la persona se sintiera mal, porque incluso le pegamos chicle a la silla o le pegábamos chicle en el cabello para que se sintiera menos que nosotros. Creo que era necesidad de sentirnos superiores, para llenar todo lo que traíamos mal en casa, porque realmente siento que todos teníamos problemas en casa o siento que solo lo hacíamos para llamar la atención y nos caracterizábamos por eso.

(...) Siento que, en mi caso, en la secundaria, era como una manera de defenderme a mí misma por todo lo que había sufrido en la primaria y parte de la secundaria sobre mi cuerpo, entonces prefería juntarme con ellas y que nadie me criticara, a ser criticada (Marcela, E4P2, 27-2-19).

Algunos apartados atrás Marcela comentaba haber ejercido violencia grupal (en forma de burlas, exclusión, difamación y humillación) sobre otros/as estudiantes en el transcurso de sus estudios de secundaria y preparatoria. De acuerdo con lo dicho en este fragmento, su comportamiento violento devino de experiencias vividas anteriormente, según ella mientras cursaba sus estudios de primaria y secundaria fue blanco de violencia escolar a raíz de su complexión delgada. Estos hechos la llevaron a adoptar estrategias dirigidas a ubicarse en una posición de dominancia frente al resto de sus compañeros/as. En consecuencia, por un lado, se sometió a un régimen de dieta y ejercicio con el fin de modificar su corporalidad y, por otro lado, se integró a un grupo de estudiantes que gozaban de una posición de poder, misma que empleaban para maltratar o excluir a aquellas personas cuya corporalidad o estatus socioeconómico no se ajustara a ciertos estándares. Finalmente, ella adjudica su comportamiento de entonces a los problemas familiares que arrastraba cada una de las integrantes de este grupo.

Al apreciar este testimonio nos acercamos, en primera medida, al significado que le atribuye al reconocimiento y posición jerárquica que le otorgados la imagen estética y la pertenencia a un grupo de poder, así pues, para ella, alinear su imagen sobre una corporalidad imaginada y tener una posición de reconocimiento es un recurso que le permite diferenciarse y tener dominio sobre otros/as. Si bien expresa una conciencia del maltrato que ejercía ella, encuentra en la violencia un mecanismo de protección, en tanto que al ejercer dominio sobre los demás se ocupa una posición contraria al menosprecio.

Al lado de ello, se puede observar el significado otorgado a las relaciones familiares y su influencia en el comportamiento que adopta los/las estudiantes al interior de los planteles educativos. De acuerdo con ella, las dificultades familiares influían en las actitudes que ella y su grupo adoptaban frente a otros/ estudiantes.



En mi experiencia sufría de violencia escolar [en la secundaria], pues me hacían muchísimo *bullying*, pues, porque yo era una persona gordita y aparte de que mi aspecto físico no era el preferido de todo el plantel. Entonces, estas personas lo que hacían era atacarme, humillarme, lanzarme cosas y llegaba al punto de que no quería saber nada, hasta que un día me armé de valor y le comenté lo que me sucedía a las personas que más confianza le tenía, pero pues igual había problemas en mi casa y como que eso también me hacía sentir un poco débil, entonces lo que hice fue tomar acciones por mi cuenta, no recurrí a la violencia, aunque, pensándolo bien, me hubiera gustado, porque no me gustaría, o sea, me hubiera gustado acabar con esa mentalidad que tenían esas personas de violentar a otros, porque pues si a mí me lo hicieron, me imagino que hasta la fecha lo deben seguir haciendo y pues ese era mi principal motivo, acabar con esas personas, pero pues uno no lo puede todo. Entonces lo que hice fue retirarme de esas personas lo que hacía era no salir del salón, a veces no llegaba a la escuela, a veces me refugiaba en mi casa o simplemente me refugiaba con unos amigos que en verdad sí me apoyaban, pero pues en mi caso yo, sinceramente, sí hubiera recurrido a la violencia para darle un estate quieto a esas personas que me violentaban mucho. Me lo aguanté, no fui de decirlo.

En parte te da mucho coraje el que otras personas vengan a interponerse en tu camino, que te hagan sentir menos, o sea, una persona no tiene la culpa de todo lo que esté pasando en su casa. O sea, “yo no tengo la culpa de que tus papás te maltraten, de que tu hermano te maltrate, tu porque te vienes a desquitar conmigo,”. Más que nada es la rabia lo que te lleva a responder con violencia, porque a nadie le gusta que le hagan daño.

(...) tuve muchas ocasiones de que muchas personas estuvieron viendo, inclusive maestros, estuvieron viendo lo mal que me trataban y nunca hicieron nada y por eso la víctima genera aún más rencor, porque no le quisieron ayudar cuando sabían esas personas que debieron hacer su trabajo de ayudar a esa persona, supongo que entre más nos ayudemos entre todos menos violencia va a ver.

(...)En la escuela he ejercido violencia verbal y no es algo de lo que yo esté orgullosa, porque igual, como repito, una persona violentada como que le queda esa espinita de que le hicieron mucho daño y lo quiere sacar con alguien más, simplemente porque tiene ese remordimiento, ese coraje que no pudo sacar en cierto momento con esa persona y sí he ejercido violencia con mi hermano, cosa que no tenía nada que ver, pero es algo que poco a poco se va ir sacando. Sí, hasta cierto punto me siento mal por eso. Ahorita una persona violenta le queda ese coraje quizás no todas, pero sí a la mayoría le queda ese coraje de haberse querido desquitar con la persona que le hacía mucho daño y igual sigue la cadenita de violencia, “bueno tú me hiciste a mí, bueno, yo voy a tratar

de sacar lo que me hiciste con otra persona” y así se va la cadenita. Yo pienso que así es mi caso.

(...) En mi caso, hay personas que son muy vengativas, y es mi caso también. O sea, igual hacer justicia contra una forma de violencia es, no sé, ir y hacerle la vida imposible, la vida de cuadritos a esa persona, y ya, cuando ya, realmente, la persona que hizo mucho daño se dé cuenta que lo que hizo estuvo mal, ahí se va romper la cadenita. Quizás sea mi forma de pensar hacer justicia hacia la persona afectada.

De donde yo vengo el ambiente donde yo crecí hubo mucha venganza ¿en qué sentido? en que si tú me hacías algo yo no lo voy a dejar pasar, sino que yo te lo voy a devolver hasta que entiendas que eso que hiciste estuvo mal (Jimena, E3P7, 20-2-19).

El texto anterior pertenece a una alumna de la preparatoria 7, una joven de 18 años, de complexión delgada, de tez mestiza, algo extrovertida y enérgica al hablar. Ella nació en la Ciudad de México, pero a los 8 años se trasladó a Tuxtla Gutiérrez, donde reside desde entonces. En su relato, comenta haber sido objeto de múltiples formas de violencia mientras cursaba sus estudios en una secundaria tuxtleca; la razón de este maltrato fueron su complexión y su imagen estética. Aunque en aquel entonces intentó buscar ayuda de sus padres y maestros, ninguno/a de ellos/as acudió en su defensa, situación que la llevó a sentirse doblemente expuesta y vulnerable. En consecuencia, dichas experiencias hicieron brotar en ella una serie de sentimientos de enojo, fracaso y deseo de hacer justicia que hoy en día se materializan en impulsos que la llevan a ejercer violencia verbal hacia compañeros/as y otras formas de violencia hacia su hermano.

Ciertamente, esta es un testimonio que resulta revelador, la razón es que acerca al lector a un complejo de factores sobrepuestos en una misma experiencia de maltrato escolar: por un lado, nos sitúa ante la historia de una joven cuyas características físicas la llevaron a ser objeto de diversos vejámenes por parte de sus compañeros/as de estudio. Enseguida, nos encuentra con los problemas familiares que vivía entonces (divorcio de los padres), los cuales impidieron que recibiera apoyo parental. Asimismo, hace explícita una inoperatividad institucional, representada en la ausencia de

intervención docente. Como es apreciable, el conjunto de estas circunstancias la orillaron a encarnar una posición periférica y con ello una suerte de emociones negativas como odio, frustración, inseguridad e indefensión; la llevaron a saberse vulnerable ante los otros. Así pues, su mecanismo de gestión fue adoptar estrategias evasivas, tales como: evitar a las personas que la maltrataban, no salir del salón, no llegar a la escuela o buscar refugio en amistades. Por último, es identificable el lugar ocupado por el contexto en que sobrevino su proceso de socialización, de acuerdo con la joven, el ambiente en que se formó se caracterizaba por la naturalización de la venganza y la idea de reparación violenta de las ofensas; estas matrices de sentido fueron sedimentando parte de sus pasiones y la narrativa de quien tiene una deuda pendiente por cobrar. Todos estos elementos se convirtieron en parte de las fibras más profundas de su ser, generaron modificaciones viscerales, tonalidades en su sentir y dejaron huellas indelebles manifestadas en forma de rabia y deseo de reparar lo sucedido.

En ese marco, es posible rastrear una región de la experiencia que ha sido atravesada por la violencia escolar y otras circunstancias coadyuvantes del maltrato. Las marcas dejadas por estos acontecimientos escolares, aunado a las matrices de percepción incorporadas han modulado la subjetividad de esta joven, y la han llevado a configurar una narrativa de sí misma tejida en torno al uso de la violencia como mecanismo defensivo y un deseo de vehemente de reparar, aunque sea con otras personas, lo vivido entonces.

De acuerdo con, Malishev (2007) el deseo de venganza se sustenta en el impulso de concretar la compensación simbólica de un daño percibido. Si bien, la persona que desea vengarse es consciente de que esta reparación no borrarán los sucesos acontecidos, representa en el castigo del otro una suerte de alivio interno. Así pues, vemos que el deseo de venganza de esta joven es alimentado “por un sentido de justicia que aspira responder con un castigo al dolor y al sufrimiento causados (...) pagar con la ofensa por la ofensa, con el dolor por el dolor” (Malishev, 2007, p. 25).

El resentimiento mentado encuentra sustento en el hecho de que su sufrimiento quedó impune: ni ella ni un tercero pudieron restaurar la justicia pisoteada, en primer lugar, por el miedo paralizante y la sensación de vulnerabilidad que le impidieron defenderse. En segundo, por la inoperatividad institucional para sancionar a sus agresores. Y, por último, debido a la falta de atención paternal, que, en cierta medida, contribuyó a la perpetuación del maltrato. Luego, la reacción y las pasiones desencadenadas tras esos eventos vividos aún prevalecen en ella, así como el deseo de castigar a sus agresores (Malishev, 2007). Se avizoran una serie de tonalidades del sentimiento que surgieron a partir de la supresión de sus propias pasiones en su momento; son el resultado de un aplazamiento del contraataque convertido en intoxicación psíquica. El resentimiento y el deseo de venganza son en sí “una vivencia que se basa en otra vivencia de impotencia; siempre, por tanto, cosa del ‘débil’ en algún punto” (Scheler, 1944, p.16). Cabe puntualizar que,

el deseo de venganza no es lo mismo que el impulso hacia el contraataque o la defensa. Una condición necesaria para la aparición de la venganza es la detención del impulso para responder con un golpe al golpe, lo cual implica el aplazar la contrarreacción en espera de un momento más apropiado (Malishev, 2007, p. 25).

Atendiendo a ello, entendemos que el hecho de no poder contestar, en su momento, la violencia con violencia ha echado raíces y generado en la joven un sinsabor que no le permite olvidar, de tal modo, busca resarcir violentamente su deuda con otras personas “bueno tú me hiciste a mí, bueno, yo voy a tratar de sacar lo que me hiciste con otra persona, y así se va la cadenita. Yo pienso que así es mi caso” (Jimena, E3P7, 20-2-19. Ella se reconoce a sí misma como alguien con un apetito de justicia, por lo que encuentra legitimidad en su voluntad de venganza.

La que fue la verbal y la física. Bueno, la verbal era porque yo, en un principio, en la primaria, estuve bastante gordo y me apodaban que si la bolita, “Luís la bolita”, y la física comenzó, ya comenzó, un poco por ahí de tercero de primaria y hubo unos casos en secundaria, pero ya no

mucho. Pero sí comenzaban, o a veces, me daban de zapes, me querían empujar, me molestaban porque no corría yo muy rápido.

Yo en un principio sí estaba asustado, no quería contarle a nadie, ya después de un tiempo le conté a mis papás, le conté a un maestro que sí le tenía confianza, y ya con eso me sentí un poco aliviado y comenzaron a marcarle un alto a los demás. Y también yo después de eso comencé a hacer cambios también en mí, empecé a tratar de bajar de peso para empezar, pero eso fue por decisión mía, no porque me sintiera orillado, porque en mi familia siempre han tenido el dicho “si te hacen algo, tu defiéndete, si te tratan de levantar la mano, tú también levántale”, yo trataba, en mí, de no hacerlo porque siempre he tenido la mentalidad de que se puede dejar las cosas dialogando.

(...) Hubo un tiempo en el que ya se había hablado muchas veces, pero aun así seguía llegando con moretones, y, en ese punto, mí papa y mi mamá me dijeron “si alguien te intenta hacer algo tu defiéndete, tu pégale”, incluso hasta me llegaron a meter a *taekwondo* para que me supiera defender, pero solo lo tuve que ejercer hasta ese caso en la secundaria, igual mis papás hoy dan ese consejo de que ignoremos, de que no lleguemos hasta esas consecuencias.

(...) a veces, he sido impulsivo por lo mismo de que creo que a veces me guardaba las cosas, me volví un poco impulsivo y solo una vez llegué a defenderme a golpes. Fue porque recuerdo que ese chavo molestaba, a varios de mi salón, estábamos en secundaria, y ya se había buscado pleito con varios de mi salón, entonces, digamos, que me tocó el turno a mí de que me buscaran pleito, pero yo en un principio no le hice caso, pero tocó un tema sensible para mí que es que hablen de mi mamá, y fue ahí donde se desató la violencia y tuve que, más por el sentimiento, que ya entrar a los golpes. Yo en un principio me sentía bien porque gané la pelea, pero después viene como que el recargo de conciencia, es como decir “lo que más odio, tal vez, yo lo hice”. Así que, desde esa vez, he tratado de no pelearme y tratar de controlar mis impulsos, porque siento que, si no, yo también podría llegar a ser violento.

(...) Siento que hay hasta cierto punto está bien, siempre y cuando no exceder, que sea tu última arma, digamos, desde mi experiencia, yo, puede ser que cuando rebasan ese límite es ya más como un impulso de “no, esto no puede ser así”; es como si tu cerebro no respondiera, si lo único que pensaras es decir “ah, me la hiciste, me la pagas”, así que siento que es más por un impulso de rabia y de enojo.

Cuando vi en taekwondo, de defensa personal, de que tu no trates de seguir con los golpes, es decir, para los golpes, aplica fuerza y hasta ahí, no trates de derribar a quien sea, no trates de seguir, por ejemplo, he visto personas que, digamos, están molestando, se defienden y ya en el suelo ellos siguen pegando y pegando, pero porque ya es el impulso, ya les está empezando en sentir cierta satisfacción por eso. Así que yo digo

“hasta cierto punto es defenderse y, en otro punto, es tu volverte un atacante”. Aunque a veces es un poco cruda la realidad, tienes que defenderte, debes aprender a defenderte, pero, como bien dicen, “a veces, la pluma es más fuerte que la espada”, puedes defenderte verbalmente, puedes defenderte psicológicamente, yo digo “hay que defenderse”, aunque parezca duro debes defenderte de la manera que puedas, pero hasta ahí.

(...) Creo que podría que decirse que sí [he ejercido violencia escolar], porque, como dije, soy alguien que se volvió muy impulsivo, he estado tratando de corregirlo, pero sí recuerdo que una vez estaba platicando con un amigo, era una plática normal y después se comenzó a acalorar la plática, él no dijo nada hiriente para mí, pero del calor de la plática ya íbamos a pasar a los golpes; yo, principalmente, ya lo estaba ya arrinconando contra la pared. De ahí, fuera de eso, creo que no he tenido más problemas, porque me detuvieron, pero yo siento que si me hubieran dejado, hubieran dejado las cosas pasar, si hubiera llegado a los golpes, por lo mismo que, digamos, las raíces de niño, como de niño me dijeron todo eso y me lo aguanté, no fui de decirlo, siento que se me generó ese rencor de que ahora cada vez que me dicen algo tengo que responder así. Así que yo siento que esas..., por ciertas cosas que vives y que te marcan que a veces pueden llegar a desatarse así, de mala manera (Manuel, E4P7, 20-2-19).

Este otro fragmento pertenece a un estudiante de la preparatoria 7, un joven de complexión atlética, alto, de tez morena, que ha vivido toda su vida en Tuxtla Gutiérrez. Al realizar la entrevista me dio la impresión de que estaba ante una persona bastante pausada, abierta y tranquila; en ella él comentó haber sido blanco de violencia física, verbal y psicológica mientras cursaba la primaria y parte de la secundaria. El detonante de este maltrato fue su complexión obesa. Este hecho lo llevó a emprender una serie de cambios, así, por un lado, se dio a la tarea de bajar de pesos para adaptar una imagen más atlética. Asimismo, recurrió a sus padres y maestros para que intervinieran en su situación. No obstante, al ver la inoperatividad institucional para manejar la situación, la ineficacia de las vías del diálogo y, sobre todo, el estado de indefensión en que se encontraba su hijo, los padres del joven optaron por inscribirlo en clases de *taekwondo*, con el fin de que aprendiera a defenderse de los demás.

Según Velázquez Reyes (2005) las experiencias de maltrato escolar pueden generar cambios actitudinales de distintos tipos en los/las jóvenes,

de tal modo, mientras algunos/as optan por resignarse a ocupar una posición periférica, otros/as ponen en escena diversas estrategias dirigidas a revertir los papeles. Luego, una parte considerable de los/as estudiantes aprende que la violencia es un recurso eficaz de supervivencia y sociabilización en el medio escolar.

Sobre ese respecto, me interesa subrayar tres elementos principalmente: a) lo primero, es el lugar que le otorga el joven a la violencia como recurso de defensa personal; enseguida está b) la influencia parental en el proceso de socialización de la violencia y, por último, c) las marcas emocionales y corporales dejadas por esta experiencia en el joven.

Al igual que los anteriores casos expuestos, este joven incorporó una serie de saberes sociales que lo llevaron a encontrar en la violencia un mecanismo eficaz para defender su integridad física y simbólica, para hacer valer su presencia ante otros estudiantes. Hoy en día, considera que a la violencia hay que detenerla de cualquier modo, después de todo, aquel que no contiene la violencia asume una posición de inferioridad sobre otro, un lugar en permanente reafirmación. Dicha posición es revertida en el momento en que la víctima pone en escena algún recurso que lleve a entender al otro que debe mirar dos veces antes de sobrepasarse. Si bien es consciente de que existen diversas formas de resolver los conflictos y demandar respeto, como el diálogo, por virtud de su efectividad inmediata, la violencia le resulta más eficaz para lograr este cometido.

Como se hace explícito en el fragmento, antes de recurrir a la violencia fueron empleados otros mecanismos como el diálogo y la intervención paternal y docente. No obstante, al ver que estas vías no resultaron eficaces, sus padres decidieron proveerle de habilidades corporales (clases de taekwondo) para que pudiera defenderse por medios beligerantes.

Ciertamente, atribuir un juicio de valor sobre si estas acciones son buenas o son malas resultaría inocuo, considero que lo importante aquí es observar el escenario de posibilidades posibles que torna inoperantes a otras formas de resolución de conflictos y propicia la naturalización de la violencia

como recurso. Al fin y al cabo, los comportamientos y estados emocionales de los seres humanos se constituyen en una relación de mutua afectación con el entorno sociocultural en que se desenvuelven. Luego, en un orden de la experiencia colectiva en que los recursos institucionales sobrevienen inocuos o insuficientes para atender el problema, contestar la violencia con violencia se convierte casi en una regla del juego.

Más allá de su lugar como espacios de socialización e incorporación de matrices de pensamiento, las instituciones escolares ocupan un lugar fundamental en la gestión de los comportamientos de las personas que la integran mediante la prescripción y proscripción de prácticas; entre estas responsabilidades se encuentra mediar entre los conflictos interpersonales suscitados y prevenir posibles eventos de violencia. No obstante, cuando la escuela se ve impedida para llevar a buen puerto esta empresa, los sujetos se ven en la situación de valerse por sí mismos: por lo que se impone la ley del más fuerte.

En ese orden, al lado de la inoperatividad y falta de diligencia de los planteles educativos para gestionar la violencia, también es importante revisar los desplazamientos del sentir y del pensar colectivo que llevan a naturalizar, en todas las capas de la sociedad, la idea de contestar los golpes con más golpes. Indisputablemente, el uso de la violencia como un recurso de autoprotección y defensa no es un fenómeno que se reproduce exclusivamente al interior de las escuelas, sino, más bien, se trata de una constante en las sociedades latinoamericanas que, entre otras cosas, se caracteriza por los altos niveles de desigualdad, marginalidad, inseguridad, ineficacia institucional y altos índices de violencia. En tal sentido, “la socialización de la violencia tiene lugar en la vida cotidiana, en los símbolos, en los códigos” (Tello, 2005, p. 1178) que se comparten cotidianamente entre familiares, amigos, vecinos, colegas, conciudadanos, parejas, etcétera. La escuela y la familia en tanto espacios de formación adscritos a un contexto, refuerzan y reproducen las dinámicas de la sociedad en la que se emplazan. De tal modo, en una sociedad donde los índices de violencia son elevados,



donde el temor a ser amenazado, golpeado, insultado e incluso asesinado hace parte de la experiencia cotidiana no es extraño que los comportamientos y acciones beligerantes sean figurados como un mecanismo de autoprotección.

Por último, el joven expresa una suerte de transformación visceral y pasional experimentada a raíz de dichas vivencias; así pues, confiesa que a partir de entonces se convirtió en una persona impulsiva, capaz de reaccionar violentamente a la menor provocación:

Como de niño me dijeron todo eso y me lo aguanté, no fui de decirlo, siento que se me generó ese rencor de que ahora cada vez que me dicen algo tengo que responder así. Así que yo siento que esas..., por ciertas cosas que vives, y que te marcan, que a veces pueden llegar a desatarse así de mala manera (Manuel, E4P7, 20-2-19).

Al igual que otros casos ya comentados, este relato nos emplaza ante un evento de violencia que detonó una serie de dislocamientos en las estructuras del sentir de un joven. El hecho de saberse inferior, débil, vulnerable y no reconocido lo llevaron en su momento a buscar mecanismos que le permitieran salir de esa posición. Así pues, encontró en la transformación de su corporalidad y en la destreza en batalla los medios para demandar reconocimiento de los demás. Aunado a circunscribir su corporalidad dentro de unos estándares colectivos, se convirtió en una figura amenazante para todo aquel que pusiera en peligro su posición. Una vez adaptada su corporalidad pudo asegurarse de no estar nunca más en la posición del sometido, al menos en lo que respecta al ámbito escolar, no obstante, al tratarse de un hecho que lo marcó, su experiencia es continua, en tanto puede ser revivida, e irreductible, en la medida que no puede ser desencarnada. Así, aunque hoy en día tenga la destreza corporal para autoprotegerse, no puede desvivir lo acontecido, no puede regresar a aquel entonces para defender su lugar, por lo que dicho evento se ubica en su conciencia como una situación en la que no quiere volver a estar.

De acuerdo con Scheler, el rencor, la mayoría de las veces, “se torna creador y da luz a valores” (1944, p. 13), se convierte en un modular de la

acción y del significado. De acuerdo con ello, la moral de quien fue subalterno/a, una vez reconocido/a, dice no a lo de afuera, no a un no-yo, “y su acción creadora es este no” (1944, p. 13).

En ese marco, los comportamientos impulsivos, los arranques de ira y la violencia explosiva se emplazan como un medio que le posibilitan romper con estados de tensión y de conflicto, son recursos que le permiten repulsar situaciones que lo llevan a sentirse como entonces; así pues, su significado es completamente exterior al comportamiento mismo, ubicándose como efecto de aquel acontecimiento que lo marcó (Sartre, 2005). La ira del que antes tuvo miedo, aparece a la conciencia como miedo superado, “ello no significa que esta ira sea en cierto sentido reductible al miedo, sino simplemente que retiene el miedo anterior y lo incorpora a su propia estructura” (Sartre, 2005, p. 25).

Tal como señala Le Breton, la emoción es un modulador de la existencia humana, le otorga forma y sentido, “se impone al margen de toda intención, apenas se gobierna y a veces va en contra de la voluntad, (1999, p. 104). Desde luego, no todas las emociones son encarnadas de la misma manera, algunas son pasajeras y fútiles, por el contrario, otras son experimentadas en forma de huellas (de dolor o goce) y se convierten en un tamiz que modula los comportamientos del individuo con el mundo.

Bajo esa tesitura, al verse en situaciones que se aparecen ante la conciencia como similares a otros eventos vividos, situaciones de tensión, por ejemplo, el individuo puede adoptar comportamientos dirigidos a compensar simbólicamente lo vivido con antelación o simplemente destinados a evitar verse en una posición desigual. De tal modo, la ira y la violencia se convierten entonces en mecanismos que les permiten a ciertos sujetos trasladar los conflictos a otro plano, es decir, verse peligrosos/as en situaciones que les generan tensión; su finalidad es buscar la manera de vencer la contraparte de la manera más efectiva al alcance: la violencia.

En ese orden de ideas, hemos revisado los testimonios de jóvenes que aprendieron a emplear la violencia como un recurso de sociabilización.

Estudiamos relatos de quienes pasaron de ser objeto de violencia a ser ejecutores de esta, así como de quienes expresan haber sido marcados/as por sus experiencias de violencia de tal manera que hasta el día hoy en día actúan con rabia e impulsividad ante cualquier situación. Al escudriñar los textos con detenimiento es difícil no identificar el complejo emocional y corporal que subyace a cada una de estas vivencias: miedo, indefensión, frustración, rabia, odio, deseos de venganza, etcétera, son pasiones superpuestas en los *continuums* biográficos de estos jóvenes, pasiones que los/as ha llevado a adoptar diversos comportamientos con el fin de asegurar su autoprotección y respeto. Todo ello que los estados afectivos también se construyen socialmente (Le Breton, 1999), son producidas por las apropiaciones que hace la conciencia de un conjunto de experiencias posibles.

Indudablemente, cada una de estas experiencias los/las ha llevado a modificar los modos en que se relacionan afectivamente con los demás, las formas en que se sienten y se piensan a sí mismos/as como parte de un colectivo, han provocado modificaciones viscerales y transformado la perspectiva que emplazan sobre el mundo. Algunos/as no solo han transformado su modo de comportarse ante los demás, sino, además, han puesto en escena una diversidad de prácticas dirigidas a transformar su corporalidad misma, ya sea para acercarla a una corporalidad imaginada o como un mecanismo de defensa personal.

Asimismo, se pudo entrever que en todos los casos el uso de las conductas violencias sobrevino como un aprendizaje social y práctico, como un valor incorporado a partir de las dinámicas de sociabilización. Así pues, aspectos relacionados con su región de la experiencia (entorno de formación, condiciones parentales, etcétera) los llevó a encontrar en la violencia un mecanismo para subvertir su posición de corporalidades periféricas.

### 5.3. Tácticas y estrategias

Todas las situaciones y casos explorados hasta ahora ofrecen una lectura de la pluralidad de formas en que los/las jóvenes asumen, gestionan y dan significado a sus experiencias de violencia. Como hemos observado, cada sujeto encarna el maltrato escolar a partir del espectro de posibilidades que encuentra a su alcance, por ende, los mecanismos que pone en juego están condicionados por una superposición de factores individuales y colectivos que le emplazan de manera única e irrepetible. Dicho de otro modo, independientemente de la posición asumida ante la violencia escolar (evasión, confrontación y mimetismo), los individuos ponen en escena un complejo de tácticas y estrategias que les permite sobrellevar su situación de la manera más efectiva a su alcance.

Como veíamos atrás, el mundo de la vida se presenta como algo invariablemente intersubjetivo, solo en la interacción con otros individuos las acciones van adquiriendo sentido. Así pues, el mundo de la vida sobreviene como algo ante lo que el sujeto debe adaptarse y ajustar sus propios proyectos.

El fenómeno particular de la violencia escolar pone en evidencia que la acción de los demás también supone obstáculos para ese estar-en-el-mundo, estos son apropiados estratégicamente con el fin de modificar las relaciones trazadas con los objetos y con los demás. Dicho en palabras de Schütz y Luckman (1973), las aproximaciones de los sujetos al mundo están mediadas por motivaciones pragmáticas.

Debemos orientarnos en el mundo de la vida y, mientras actuamos y recibimos la acción de otros, debemos ajustar cuentas con los datos que nos imponen la naturaleza y la sociedad. Sin embargo, es mediante mi acción, mediante mi actividad somática y por mediación somática, como procuro modificar lo que se me impone (Schütz y Luckman, 1973, p. 38).

En ese orden de ideas, si bien se ha observado que la experiencia de violencia escolar se revela ante la experiencia del sujeto como símbolo de la desigualdad de poderes y conflictos por el reconocimiento acontecidos en los

planteles educativos, también debe quedar claro que sobreviene como parte de las relaciones afectivas que emanan entre los cuerpos. Al fin y al cabo, cuando hablamos de la realidad vivida por los sujetos nos referimos tanto a las interacciones establecidas por los actores con su vida activa, como a las entabladas con su vida emocional. Así pues, la violencia escolar no puede ser entendida exclusivamente como parte de intercambios de símbolos, reconocimiento y poder, desde los ensamblajes sobrevenidos entre acciones y emociones. En otras palabras, el maltrato también es vivenciado como dolor, como miedo paralizante, tristeza mortecina, rabia justiciera, frustración amarga, etc. Para Mingo, resulta necesario considerar que

la humillación, el susto, el dolor, la rabia, la parálisis, la vergüenza o cualquier otra vivencia que va de la mano de un golpe, de un insulto, de un grito, de un tocamiento forzado, de una mirada que ofende, o de un gesto que disminuye a quien lo recibe, dejan de una u otra forma su registro en el cuerpo, en ese territorio que contiene la escritura minuciosa de nuestra historia y cuyas formas de reacción son muy diversas y adquieren singularidad en cada sujeto (2010, p. 26).

Si bien al analizar la violencia escolar resulta ineludible contemplar los modos en que se sobreponen el poder, el reconocimiento a la diferencia y el significado atribuido a los otros, es indispensable no soslayar que toda experiencia de maltrato moviliza un entramado de emociones, sentimientos y pasiones<sup>15</sup>, produce dislocamientos, resonancias, transformaciones, remezones en el sentir y que todo ello acaece como detonante de la acción dirigida a construir otras formas de relacionarse con el mundo.

Como señala Pons Rabasa (2018), las emociones encarnadas son un elemento medular de nuestra subjetividad, representan aquello que nos mueve y nos impulsa a actuar, son, principalmente, relaciones trazadas con el mundo. Nos encontramos permanentemente afectados por los que nos sucede, luego, ninguna actividad humana escapa al filtro de las emociones,

---

<sup>15</sup> No interesa para este caso hacer hincapié en las distinciones de duración, intensidad y significado que puede haber entre estos conceptos, sino observarlos como parte de las resonancias o coloraciones subjetivas del sentir y el afecto que construyen los individuos en su relación con el mundo exterior.

estas delinear las acciones y los vínculos que trazamos con los otros (Le Breton, 1999). Dicho en palabras de Sartre, “la emoción es una forma organizada de la existencia humana” (2005, p. 7).

Bajo esa tesitura, entenderemos que las tácticas y estrategias puestas en escena por los/las jóvenes ante la violencia escolar se movilizan más por la conciencia irreflexiva de la emoción y menos por una conciencia reflexiva (Sartre, 2005). Es decir, las estrategias y tácticas adoptadas por las/las jóvenes son movilizadas desde el sentir y no desde una racionalidad calculadora y desanclada del evento vivido. El complejo de emociones y pasiones que lleva a los cuerpos a buscar los modos de cambiar su situación no es aprehendido primeramente como un estado de la conciencia, no se trata de un sujeto que se mira desde afuera y calcula milimétricamente la mejor jugada, sino, más bien, de un sujeto que reacciona ante una urgencia de peligro, un sujeto que, en medio de una relación con el mundo que le perjudica, moviliza una acción dirigida a diezmar el peligro que representan las acciones de los otros. En tal sentido, entenderemos que, ante el miedo, la rabia, la frustración provocadas por el maltrato, “el cuerpo, dirigido por la conciencia, transforma sus relaciones con el mundo para que el mundo cambie sus cualidades” (Sarte, 2005, p. 21).

La emoción y su respuesta correspondiente no es originalmente conciencia de la emoción, es irreflexiva, aparece, más bien, como conciencia de que algo en el mundo nos afecta y ello moviliza la intención de apartarnos, defendernos o acercarnos a aquel objeto que detona dicha emoción (Sartre, 2005). La emoción “vuelve a cada instante al objeto y se nutre de él” (Sartre, 2005, p. 18); el objeto emocionante (que en este caso es el maltrato escolar) permanece constantemente en las acciones que emprende el sujeto emocionado para contrarrestarlo, es su tema, su razón de ser. Ya sea en el caso de un/a joven que evita a otro/a para evitar ser lastimado/a o de quien contrarresta la ofensa con un insulto o golpe, la emoción se emplaza como una manera de aprehender el mundo, es indisoluble del objeto emocionante.

Si bien, sustenta Sartre (2005), el sujeto tiene la posibilidad de reflexionar sobre sus acciones, la mayoría de las operaciones que realiza en el mundo acaecen en el plano de la conciencia irreflexiva. En otras palabras, en la aprehensión de un problema (sea en este caso la violencia escolar) el sujeto no se aprehende a sí mismo como teniendo que dar solución al problema para posteriormente aprehenderse asumiendo que debe realizar dicha acción y finalmente realizar la acción, por lo general, actúa desde una conciencia espontánea irreflexiva. Desde luego,

una conducta irreflexiva no es una conducta inconsciente, es consciente de sí misma no-téticamente, y su modo de ser téticamente consciente de sí misma consiste en trascenderse a sí misma y de aprehender sobre el mundo una especie de cualidad de cosas (Sartre, 2005, p. 20).

El punto al que quiero llegar es que, cuando hablo de tácticas y estrategias empleadas por los/las jóvenes para afrontar la violencia escolar, no me refiero a una conciencia permanentemente reflexiva que se aprehende a sí misma aprehendiendo el mundo, sino de una conciencia que aprehende el mundo (el otro, las relaciones de poder y las diferencias) en cada instante, desde el sentir, y actúa ante determinadas situaciones. Del mismo modo, no hay que olvidar que, dicha conciencia es un ensamblaje social, por lo que la figuración de las tácticas y estrategias se encuentra estrechamente vinculada con su región de la experiencia: los valores incorporados en el hogar y la comunidad, los recursos materiales y simbólicos en su haber, la imagen que ha tejido de sí mismo, su personalidad, entre otros vectores biográficos.

Algunos autores sostienen al respecto que, ante situaciones en que los individuos se ven perjudicados de alguna manera suelen emplear prácticas y pensamientos dirigidos a reducir, dominar o tolerar el evento. Es decir, figuran y emplazan un modo particular de relacionarse con el mundo. En ese tenor, distinguen tres tipos de estrategias de: a) evasión, b) búsqueda de apoyo en terceros y c) afrontamiento individual (Uribe Urzola, Ramos Vidal, Villamil Benítez, y Palacio Sañudo, 2018).

En este orden de ideas, si bien en los apartados anteriores se han podido identificar algunos elementos capaces de acercar al lector a las diferentes maniobras puestas en juego por algunos/as, en este punto me interesa sustentar que en distintas circunstancias los/las jóvenes pueden emplazar estrategias de evasión, confrontación y mimetismo. Cabe aclarar que, a diferencia de otras lecturas que ofrecen una mirada estática de la violencia escolar (basada en roles), he procurado emplazar una mirada dinámica, mantenida sobre el entendido de que este fenómeno acaece en el marco de procesos cambiantes de sociabilización, conflicto y afecto entre sujetos escolares.

En ese contexto, encontramos en primera medida las estrategias evasivas, estas, se caracterizan principalmente por ser comportamientos que buscan eludir o soslayar una situación peligrosa o intimidante. Generalmente, son propias de aquellos que asumen, por una u otra razón, una actitud pasiva ante alguna forma de violencia.

(...) Cuando me molestaban, en mi caso, mis papás estaban cruzando la etapa de un divorcio, entonces tenía a los dos muy separados y tristemente no tuve apoyo de nada en casa, y sé que no soy la única de que nunca ha tenido apoyo en su casa en la cuestión de cuando es violentada y eso está mal, porque, por parte de los papás, siento de que a pesar de los problemas, sus hijos siempre van a ser sus hijos y siempre deben estar pendiente de ellos, de cualquier cosa que les pase en la escuela. Y le digo, en mi caso nunca recibí apoyo una plática motivacional, que me dijeran “no te dejes o le pegas o te cambiamos de escuela o veamos qué hacemos para que no te sientas así”.

(...) tuve muchas ocasiones de que muchas personas estuvieron viendo, inclusive maestros, estuvieron viendo lo mal que me trataban y nunca hicieron nada y por eso la víctima genera aún más rencor, porque no le quisieron ayudar cuando sabían esas personas que debieron hacer su trabajo de ayudar a esa persona, supongo que entre más nos ayudemos entre todos menos violencia va a ver.

(...) lo que hice fue retirarme de esas personas, lo que hacía era no salir del salón, a veces no llegaba a la escuela, a veces me refugiaba en mi casa, o simplemente me refugiaba con unos amigos que en verdad sí me apoyaban, pero pues en mi caso yo, sinceramente, sí hubiera recurrido a la violencia para darle un estate quieto a esas personas que me violentaban mucho. En parte te da mucho coraje el que otras personas



vengan a interponerse en tu camino, que te hagan sentir menos, o sea, una persona no tiene la culpa de todo lo que esté pasando en su casa (Jimena, E3P7, 20-2-19).

Este testimonio fue abordado parcialmente en el apartado anterior, corresponde a una alumna de la preparatoria 7 que comentaba haber generado sentimientos de resentimiento y deseos de venganza a raíz de una serie de experiencia de maltrato vividas mientras cursaba la secundaria. Así pues, en esta oportunidad me interesa resaltar de su relato las estrategias que optó para gestionar su situación.

Atendiendo a ello, en primera instancia se encuentra el hecho de que la joven acudió a sus padres en busca de apoyo, no obstante, dado que estos atravesaban un proceso de divorcio, no le brindaron el abrigo esperado. Algo similar ocurrió con el personal docente, quien nunca intervino para detener lo acontecido. Estas circunstancias la llevaron a sentirse desprotegida y débil, motivo por el cual decidió adoptar estrategias evasivas como: aislarse del grupo de personas que la transgredía, no salir del salón de clase, faltar a la escuela y buscar refugio en amistades.

En el relato podemos acercarnos por un lado al sentido que tiene el apoyo paterno en situaciones de violencia escolar. Ciertamente, esta figura es significada por la joven como un espacio de refugio, afecto y protección, como un reducto al cual acudir para salvaguardar la integridad física y emocional. No obstante, al no encontrar tal refugio, mientras pasaba por una situación de maltrato escolar, se experimentó a sí misma en una posición de indefensión y huerfanidad. Al lado de ello, significa a sus docentes como intermediarios/as de los conflictos escolares, como los/as encargados/as de velar por el bienestar de los/las estudiantes, aunque estos también fueron una figura ausente. Entonces, ante la ausencia parental y docente la experiencia vivida por la joven sobrevino como un sentimiento de incertidumbre permanente, desasosiego y desamparo que la llevaron a buscar en sí misma los mecanismos que le permitieran aprehender lo que vivía de otra manera.

Gómez Nashiki (2005), sostiene al respecto que, quienes no encuentran apoyo en sus padres, ya sea por falta de interés u otros motivos, experimentan un sentimiento generalizado de desesperanza y resignación ante el maltrato vivenciado. Ante tal panorama algunos/as jóvenes pueden optar por actitudes de aislamiento y evasión como el autoaislamiento, el ausentismo y la conformación de redes de apoyo, como en este caso.

Según Paulín, muchos/as alumnos/as optan por eludir las ofensas, “mediante la evitación de las interacciones con aquellos que los molestan, a la vez que tratan de construir una imagen de indiferencia” (2015, p. 1112). Según él, la evitación es un elemento presente en las tramas de sociabilización intersubjetiva de todas las culturas, así pues, evitar encontrarse o ver al otro es un mecanismo de preservación, aunque no conlleva a la finalización de las tensiones.

En efecto, una de las principales emociones encarnadas por quien se sitúa en el lugar de la víctima de maltrato es el miedo: temor al dolor físico, a quedar expuesto públicamente, a la desigualdad de fuerzas que experimenta, a la idea de enfrentar solo/a una situación aparentemente avasallante, a que sus acciones lleven a un incremento del maltrato como represalia, etcétera, tal emoción moviliza acciones que estén a su alcance y le permitan negar su situación. Entonces, el miedo encarnado obliga a la persona a cambiar sus relaciones con el mundo, le emplaza ante la necesidad de encontrar un refugio, un espacio que represente una distancia superlativa entre sí y el peligro. En este caso, la joven enuncia haber encontrado dicho refugio en su casa (ausentismo), en el salón de clase (auto aislamiento social) y en su grupo de amigos/as (redes de apoyo).

Como vimos en el apartado anterior, posteriormente, este sentimiento de indefensión se convertiría en ira acumulada hacia las personas que la maltrataron y la llevarían a encontrar en los comportamientos agresivos una estrategia más eficaz ante situaciones de aparente peligro o, simplemente, de tensión interpersonal. Con ello identificamos un cambio en los modos de relacionarse con el mundo que sobrevino con el tiempo, la ira en este caso

se convirtió en una pasión capaz de retener el miedo anterior e incorporarlo a su estructura.

En primaria fue feo convivir con las personas que me hacían burla, porque yo vengo de padres separados y se burlaban porque mi mamá no estaba conmigo. Me decían que yo no tenía mamá, de que mi mamá no se preocupaba por mí. Yo era una niña y a veces me molestaba y me ponía a llorar, pero creo que después de eso empecé a cortarme hasta que se dieron cuenta en la escuela y mandaron a llamar a mi tutor. No sabía cómo desahogarme, porque mis papás no estaban conmigo y mis abuelos no les tenía confianza de decirles las cosas. Vivía con mis abuelos, entonces tenía que poner otra cosa.

Yo toda mi vida había vivido con mis abuelos, mi mamá se fue cuando yo tenía siete años, y mi papá era un padre irresponsable, y mis abuelos se hicieron cargo de mí. Ahorita yo no me preocupo, porque mi papá se hizo responsable de mí, y hace poco viví una vivencia cercana con mi mamá. Entonces, ya no es lo mismo que cuando estaba más pequeña. Me dejé de cortar hasta cuando estaba en primero de secundaria. Mis abuelos me decían que no era lo correcto que debía de hacer, pero era una niña.

En la escuela no hacía nada me quedaba callada. Cuando estaba en la primaria era una niña muy callada, muy humilde. En la secundaria cambió el carácter, cuando mi papá dejó de tomar y decide juntarse con la persona con la que está ahorita pues me hice muy a defenderme a mí misma, sobreprotegerme de los demás, por lo mismo. Ya cuando me hacían algo reaccionaba, pues en la secundaria ya no se metían conmigo, porque cuando algo sucedía yo siempre estaba a la defensiva, me defendía verbalmente.

Ahorita he modificado más mi carácter, ya no estoy a la defensiva, pero tampoco de lo que me digan tampoco me voy a dejar. No voy a agredir a golpes, porque mi papá siempre me ha educado de que hay que hablar primero y, si no, pues hay maestros o como quejarme ya después, si no hablar con mis papás, ya si mi papá no hace nada pues hacer otras cosas, siempre me han dicho que yo hable (ESE3P8-19-11-19).

Este testimonio pertenece a una estudiante de la preparatoria 8, una joven de 17 años, de estatura baja y tez morena. Al platicar con ella me encontré con una persona callada y tímida. Me comentó que toda su vida ha transcurrido en Tuxtla Gutiérrez y que actualmente es residente de la colonia Real del Bosque. Mientras me comentaba sobre su vida pude delinear, a grandes rasgos, una región de la experiencia caracterizada por

la fragmentación del hogar, la ausencia y el descuido paternal. Ciertamente, el abandono materno y los problemas de alcohol de su padre la orillaron a pasar gran parte de su niñez y adolescencia con sus abuelos. Años más tarde, en la secundaria, su padre retomaría su custodia, lo que significó un cambio en su actitud ante el mundo. A partir de entonces adoptaría comportamientos agresivos ante cualquiera que representara una amenaza a su persona.

Como se puede apreciar, el detonante de la violencia escolar que experimentó la joven durante la primaria fue la condición en que se encontraba su hogar: ser hija de padres divorciados y verse obligada a vivir con sus abuelas. Su caso permite distinguir que la diferenciación y jerarquización de los cuerpos al interior de las escuelas sobreviene también a partir de diferenciadores biográficos como la ausencia parental.

En ese sentido, las experiencias de maltrato, la ausencia de la protección parental y la imposibilidad de encontrar en sus abuelos una figura de abrigo fueron encarnados por la joven en forma de un sentimiento generalizado de abandono, tristeza, postración y resignación. Al ver que sus posibilidades de encontrar protección eran nulas, su espectro de posibilidades sobrevino limitado, por lo que su manera de sobrellevarlo fue mediante el silencio.

De acuerdo con Sartre (2005), la tristeza se refleja en el cuerpo en forma de postración, palidez y enfriamiento. Sobreviene como disminución o anulación de la fuerza vital. Para el autor, cuando una de las condiciones fundamentales para la acción desaparece, representada en este caso en la ausencia de apoyo parental y de un hogar sólido, el individuo se encuentra con que tiene que seguir su actuación en el mundo a pesar de sus carencias. Es decir, aunque los medios que ofrece al individuo su espacio hodológico son nulos este debe seguir respondiendo ante las exigencias del mundo. En tal circunstancia, la tristeza

tiende a suprimir la obligación de buscar nuevas vías, de transformar la estructura del mundo reemplazando la actual constitución del mundo

por una estructura totalmente indiferenciada (...) al no poder o querer realizar los actos que proyectábamos, procuramos que el universo ya no exija nada de nosotros (Sartre, 2005, p. 23).

En la aprehensión del mundo por medio de la tristeza, el individuo solo puede actuar sobre sí mismo limitando su actividad, el mundo se le aparece alicaído, lo que produce un encogimiento de sí mismo (Sartre, 2005). En este caso, mediante la aceptación silenciosa y obediente de la violencia, la joven restringía su intensidad, vigor y espacio frente a sus congéneres escolares.

En ese orden, al igual que sucede ante una situación de peligro, cuando la conciencia emocional se encuentra ante un mundo aprehendido como mortecino, sus acciones se encaminan en busca de una salida, un refugio; así pues, al ver reducido su espacio hodológico, esta joven encontraría auxilio en la autolesión. Tal como lo comenta, durante un periodo considerable de tiempo la joven se cortaba a sí misma como una forma de desahogar la complejidad de emociones que la abatían.

Sobre ese respecto, algunos autores sustentan que, en ciertos casos, mediante prácticas autolesivas, como quemaduras, cortes, entre otras, el auto agredido emplea el dolor físico como un mecanismo para escapar del dolor emocional (Carvajal, et al., 2014; Chan, Escalante y Fuentes, 2018; Fleta Zaragoza 2017).

Para evadir un malestar emocional: el malestar físico (el dolor) tiene prioridad sobre cualquier otra sensación, detiene el proceso del pensamiento, interrumpe los sentimientos. Cuando sentimos dolor no pensamos en nada más, y esto es lo que se busca en estos casos de una autolesión. Cuando hay pensamientos negativos constantes, ansiedad, depresión, la persona puede lesionarse por el propio malestar que estos producen, pero también porque la autolesión bloqueará temporalmente esos pensamientos. Es una forma de controlar las emociones. Es como una válvula que libera esa tensión emocional (Fleta Zaragoza, 2017, p.39).

Como señala la joven, al no contar con el apoyo paterno, ni tener la confianza suficiente con sus abuelos para desahogar el complejo emocional que la abatía, encontró en la acción autolesiva una forma de liberación. Se

trata de una estrategia que mediante el daño físico autoinfligido busca alterar un estado de ánimo que le genera agobio (Carvajal et al., 2014; Chan, Escalante y Fuentes, 2018). De acuerdo con Carvajal et al., (2014) factores como la experiencia de condiciones caóticas en el hogar o de ambientes invalidantes emocionalmente pueden orillar a niños y adolescentes a recurrir a esta práctica como mecanismo evasivo.

Finalmente, en el relato podemos observar que los cambios familiares experimentados por la joven (restablecimiento del hogar y de la figura del padre como figura de protección) condujeron a una serie de cambios en las emociones encarnadas ante el maltrato. Del mismo modo, se transformaron los mecanismos empleados por la joven para afrontar posibles amagos de violencia escolar ya que a partir de entonces la tristeza y encogimiento se convertirían en ira y en comportamientos defensivos.

Los relatos de estas dos jóvenes son ejemplos de las estrategias de evitación que pueden adoptar los/las jóvenes. Acciones como aislarse, ausentarse de la escuela, refugiarse en amistades, aceptar o resignarse, practicar alguna disciplina o, en los casos más dramáticos, autolesionarse e incluso atentar contra la vida propia acaecen como formas en que la conciencia aprehende un fenómeno que le resulta doloroso o peligroso.

En ese orden de ideas, también se encontró evidencia de una variedad de tácticas de confrontación empleadas por los/las estudiantes para hacer frente a las situaciones en las que se ven avasallados/as por otros/as. Ciertamente, el empleo de estrategias de afrontamiento puede llevar no solamente a mitigar los efectos emocionales generados por el maltrato (Uribe Urzola, Ramos Vidal, Villamil Benítez, y Palacio Sañudo, 2018), sino, además, puede ser significativo en la consecución de reconocimiento y la posibilidad de escalar entre jerarquías interpersonales (Paulín y Martínez, 2014; Paulín, 2015).

(...) El maestro no hacía nada, simplemente veía o se hacía el de la vista gorda. Me molestaban porque era gorda porque estaba fea, que era un ratón, por lo de los dientes, porque tengo una malformación. Solamente fue en la primaria. La primera vez no me defendí, porque me empezaron

a gritar que era un ratón, entonces una compañera se acercó y me empezó a defender, y no hacía nada, porque estaba llorando. Después de esto, cuando íbamos a pasar a quinto año, a finales del año, mi mamá se dio cuenta de que empecé a bajar de calificaciones, mi autoestima, y ya no quería ir a la escuela y pues me hizo hablar, le dije que eso estaba pasando y ya mi mamá fue a hablar con el maestro, igual el maestro siguió igual. Entonces, mi mamá me dijo que, si me quería cambiar de escuela o de grupo, pero, o sea, yo quería afrontar las cosas por mi sola, entonces decidí quedarme ahí y pues, simplemente, dejé de ser callada; empecé a hablar. Y ya, como cambiamos de maestro, la maestra se daba cuenta y ya me empezó a aconsejar y ya empecé a poner en práctica los consejos que me daba de hablar y de no quedarme callada y que lo que estuviese pasando siempre lo dijera. Nunca me enfrenté porque me sentía muy intimidada, porque eran chavas más altas que yo, y aparte no solo las chicas, sino los chicos también se iban contra mí. Casi todo el salón se iba contra mí (Antonia, E4P3, 27-5-19).

El relato de esta estudiante de la preparatoria 3 fue abordado anteriormente para señalar los efectos que puede llegar a provocar la violencia escolar en la imagen que la persona tiene de sí mismo/a y en la consolidación de su seguridad y autoestima. No obstante, en esta oportunidad interesa subrayar las prácticas empleadas por la joven para sobrellevar la experiencia de maltrato que experimentó mientras cursaba sus estudios de primaria.

Como punto de partida hay que señalar el significado atribuido a la figura del maestro. Al igual que en los casos anterior, esta joven considera que estos/as juegan un papel fundamental en el sentimiento de protección y apoyo experimentado por los/las estudiantes que son objeto de maltrato por parte de sus congéneres. Como afirma ella, el hecho de que sus maestros/as intervinieran, o no, fue decisivo en los modos de sobrellevar la situación.

Tal como se aprecia en el fragmento, en un principio la joven no tomó medidas, sino asumió una actitud de pasividad y aceptación ante el maltrato; la razón de ello, fue el miedo experimentado al verse agredida por casi la mayoría del grupo. Dicho sentimiento de temor, desprotección y aislamiento la llevaron a procurar ausentarse del espacio escolar. Podría decirse que esta fue una primera estrategia: la evasión por medio del

ausentismo escolar. Así pues, comenta, estos cambios de comportamiento llamaron la atención de su madre, quien le cuestionó al respecto, esta última, al darse por enterada de la situación por la que pasaba su hija, decidió hablar con el docente, no obstante, los resultados fueron infructíferos. Consecuentemente, si bien fue persuadida por su mamá de abandonar la escuela o el grupo, la joven decidió afrontar las cosas por sí misma, al fin y al cabo, encontró apoyo en su madre. Asimismo, tras la salida del docente de la institución, llegaría una maestra que le persuadiría para denunciar, a partir de entonces, cualquier vejamen que experimentara.

En contexto, el relato nos encuentra con una de las estrategias de confrontamiento menos empleada por los/las jóvenes: la denuncia ante padres o maestros. De acuerdo con Estevez et al., (2012) la mayoría de los/las estudiantes se experimenta desprotegido/a y solo ante una experiencia de maltrato. Este sentimiento de indefensión se agranda en estudiantes que no cuentan con redes de apoyo y protección como la familia o los/las amigos/as. Además, comenta que, tan solo 3 de cada 10 jóvenes participa sus problemáticas a sus padres y 4 de cada 10 lo comenta con los/las maestros/as. “Este hecho acrecienta la probabilidad de que el caso no sea detectado por las figuras adultas más cercanas al alumno victimizado y que, por tanto, éste siga padeciendo los ataques de los iguales sin protección institucional” (Estevez et al., 2012, p. 55). En ese tenor, al cuestionar a los/las jóvenes sobre el por qué la denuncia es de las estrategias menos empleadas estas fueron algunas de las respuestas obtenidas:

Por miedo de que les vayan a hacer algo, porque a veces amenazan: “Si le dices a tus papás, te voy a hacer esto”, pero no hay que quedarse callado, porque puede pasar algo peor (Alejandra, E2P1, 8-3-19).

Lo mismo por no tener represalias, yo fui testigo de que un compañero molestaba a otro compañero y pues él no decía nada, decía que iba a hacer..., pero no hacía nada, porque no quería tener represalias pues... Y hace unos años todo era diferente en mi entorno, de que todos nos llevábamos así pues y nadie se quejaba con nadie, o sea, todo quedaba entre nosotros (Ernesto, E3P1, 8-3-19).



Una puede ser por miedo de que la violencia sea mayor, lo pueden agredir. Por ejemplo, si la violencia es tipo verbal, que esta se vuelva de manera física. Entonces, el miedo, o porque piensen: “ay, esto va a pasar y lo dejan pasar”, y no es cierto, se va haciendo más grave (Laura, E3P2, 27-2-19).

Por miedo o a veces, porque ya es costumbre, porque no va a pasar de un regaño y ya no van a hacer más (José, E1P5, 8-4-19).

Por miedo, porque ellos tenían miedo de que esa misma persona les hiciera algo por haber dicho o por haber ido de chismosos, y también, como la misma autoridad, los maestros o prefectos, no hacen..., a veces, no hacen nada, pues se enteran y peor salen, porque ahora serían dos los afectados: al que le hacen la violencia y el que fue a dar quejas; serían dos problemas (Ariana, ESE6P7, 22-2-19).

Como puede observar el lector, los factores que hacen de la denuncia una de las formas de confrontación menos eficaz es: el miedo a las repercusiones y la ineficacia que representa la mayoría de las veces. En contexto, el miedo a que la violencia aumente gradualmente o a verse en el lugar de el/la chismoso/a, junto a los efectos de verse en esta posición, puede llevar a que los/las estudiantes demeriten esta estrategia. Del mismo modo, la ineficacia o poca efectiva de las medidas adoptadas por las instituciones escolares pueden aumentar el descrédito de la acción de denuncia.

Asimismo, se pudo evidenciar que esta estrategia es empleada con menos frecuencia en la medida que transcurre la formación escolar; si bien es más común en la escuela primaria, a partir de secundaria se presenta con menos frecuencia:

Cuando sucedió en primaria lo sobrellevé, mi papá siempre me ha dicho que se lo haga saber, entonces se lo dije, ya fue cuando él actuó y, primeramente, habló con la profesora, que, si no le hacía caso la profesora, hablaba con la directora y si no hablaba con los papás (...) Pero pues en el grado que actualmente tengo, a esta edad no le tenemos mucha confianza a los papás, pero tenemos amigos y estos amigos son los que te hacen ver que tienes cosas buenas, no solo son las cosas malas que te hacen ver (Laura, E3P2, 27-2-19).

Como se observa en el relato, esta joven de la preparatoria sustenta que, si bien antes empleaba el apoyo paterno como estrategia defensiva, hoy en día al estar en preparatoria prefiere no emplearla debido a que tiene menos confianza con los padres. En tal sentido, aunque manifiesta que ve en su hogar un espacio de protección, afecto y soporte, prefiere recurrir a redes de apoyo para asumir esta situación.

Sobre tal respecto, algunos autores coinciden en que durante las etapas tempranas de la juventud “el grupo de iguales tiende a suplantar de forma progresiva al círculo familiar como contexto primario de socialización” (Uribe Urzola, Ramos Vidal, Villamil Benítez, y Palacio Sañudo, 2018, p. 441). En la misma línea, Ramos-Vidal sustenta que en esta etapa

el grupo de pares desplaza parcialmente a la familia. En esta fase el grupo de iguales adquiere relevancia como contexto de socialización en el que los jóvenes se sienten integrados, se perciben a sí mismos como sujetos con visiones similares de la vida, lo que hace más grata la experiencia de pertenencia al grupo (2016, p. 114).

Otra forma de confrontación empleada por los/las jóvenes es recurrir a personas que los/las defiendan, estos últimos son familiares o amigos/as. Dicha estrategia está directamente relacionada con las redes de apoyo con las que cuenta cada estudiante:

Una vez que fue en la secundaria, cuando estaba yo entrando, uno mayor que yo, lo normal, de que, porque te ven más chiquito, y empezó a tropezarme muy abusivo. Tal vez, le caí mal, me decía groserías o “invítame la comida”, que yo le invitara algo de comer o le prestara dinero, una vez por semana me iba a buscar de ley. Y eso es lo que he vivido yo, solo en secundaria. Me buscó pelea, pero yo como era más chico lo vi muy grande y nada

Yo le comenté a mi hermano, el me ayudó, porque yo por miedo no quería decirles a mis padres. Ya mi hermano pues me ayudó, porque como es mayor sabía sobre estas cosas, entonces, él lo fue a buscar y ya él le habló y ya no molestó, quedamos, supuestamente, como amigos. Le habló, como que lo amenazó, así como: “si molestas a mi hermanito, yo te voy a buscar y nos arreglamos”

(...) Hoy no me quedaría callado, si quiere llegar a los golpes ya me defendiera yo, porque no quiero vivir la misma experiencia de que es fea. O sea, vivir eso y que vuelva a pasar no es bonito, o sea, es mejor

defenderse o buscar a alguien. Defenderse sí, porque quedarse callado o estar quieto no sirve de nada, porque te va a buscar más (ESE2P3, 27-5-19).

De 17 años, complexión delgada, estatura baja, tez morena y un aire de hiperactividad, este alumno de la preparatoria 3, residente tuxtleco de toda la vida, comenta que mientras cursaba la secundaria en una institución de la ciudad fue objeto de acoso por parte de un estudiante más grande que él. Añade que, al ver el estado de indefensión en que se encontraba, optó por recurrir a su hermano mayor, quien intimidó a su agresor para que este desistiera de continuar.

Observamos nuevamente cómo el cuerpo moviliza una serie de recursos disponibles a su alcance para alterar una relación con el mundo que se le aparece como peligrosa o perjudicial. Este joven al sentirse atemorizado y superado por su agresor decide buscar apoyo o refugio en una figura cercana. Como observamos, el mismo temor lo llevó a desistir de acudir a sus padres (tampoco pasó por su mente solicitar ayuda docente). Así pues, encontró en su hermano mayor el refugio y auxilio que buscaba; la intervención de este último reconfiguró las relaciones que se daban entre el narrador y su agresor.

Asimismo, en la parte final del testimonio, el alumno comenta que ante la violencia se debe actuar, es decir, si esta no es confrontada tiende a continuar y escalar gradualmente. Así pues, de acuerdo con su punto de vista, si la víctima no puede defenderse por sí misma, debe buscar apoyo y protección en otras personas.

Ciertamente, en la mayoría de los casos que implican la intervención de terceros la víctima decide recurrir a amigos/as o familiares para que lo/la defiendan de sus agresores. No obstante, esto se puede presentar de múltiples maneras:

yo no, pero mi hermano sí. Fue cuando estaba en secundaria, yo estaba cursando el tercer año y mi hermano estaba en primero. Él es muy noble, no se mete con nadie, no responde. Entonces, en su grupo él no se llevaba con nadie, es muy cerrado. Y estas personas, tanto hombres

como mujeres, lo llegaban a insultar, primero por el apellido, porque nuestro apellido es Verdejo, entonces como que le cambiaban y le decían una grosería. Entonces mi hermano es muy sensible también, sí le molestaba que le dijeran la grosería, pero no decía nada. A mí nunca me dijo nada, pero hubo una ocasión en la que lo empezaron a jalonear entre todos y le llegaron a pegar; no entre todos, pero sí participaron tanto los chavos, como niñas. Yo me di cuenta porque lo vi en una banca, callado y no decía nada, yo no sabía que le sucedía, pero ya cuando lo vi muy quieto me acerqué y le dije que me dijera lo que le sucedía y me comentó que le decían groserías. Incluso como que le hacían burlas de su sexualidad, le decían que era gay o por qué no tenía amistades, o cosas así. Después de eso yo reaccioné, porque mi hermano no se mete con nadie, entonces como que le hicieran algo porque lo ven callado, eso me molestó. Yo no he hecho bullying, pero no me dejó tampoco.

(...) Yo le hablé a mi mamá para que le hablara de una manera más calmada, no con más violencia, simplemente yo me fui a quejar a dirección. Mi mamá se lleva muy bien con el subdirector y mandaron a llamar a los papás y a los jóvenes, yo los señalé, porque no iba a dejar que molestaran a mi hermano. Como hermana mayor es como..., no mi deber, pero no quiero que les pase algo. Fuimos con el director llamaron a los jóvenes y ellos se justificaron de que: “así nos llevamos” y yo les dije: “claro que no”. Y yo se lo dije a sus papás: “a usted le gustaría que yo siendo mujer agrede a su hijo, yo creo que deben ser empáticos, y a usted no le gustaría que le pasara esto”. Entonces como que les llamaron la atención, pero igual lo volvieron a hacer. Entonces, ya al ver que no entendían, tengo más amigos hombres que mujeres, y ellos fueron a decirle a los chavos personalmente que no querían volver a escuchar que seguían molestando a mi hermano, porque iban a actuar. Yo quería cambiar ya de escuela a mi hermano: “No te dejes, pero tampoco actúes con violencia”. Y ya cuando supieron que era mi hermano..., porque conmigo, a mí nadie me molesta, porque no me dejó, ya fui y les dije: “no quiero que molesten a mi hermano porque yo tengo un carácter muy diferente, entonces no creo que quieran ver cómo me puedo comportar si siguen molestando a mi hermano”. Entonces, como que se sintieron un tanto amenazados y, yo estaba muy molesta, yo creo que también los amenacé y ya dejaron en paz a mi hermano. Y él también ya ha aprendido a no quedarse tan callado (Alejandra, E2P1, 8-3-19).

En esta oportunidad nos encontramos con el testimonio de una joven que asegura haber defendido a su hermano menor cuando ambos cursaban la escuela secundaria. Esta joven de 17 años, de complexión delgada, tez morena, estatura promedio y temperamento potente, me comentó que, si bien es originaria de Tuxtla Gutiérrez, pasó parte de su niñez en Monterrey. Tal como explica, en un principio al notar la situación que experimentaba

su hermano, decidió dar aviso a sus padres y juntos acudir a las autoridades de la institución. No obstante, al encontrar que esta primera alternativa no resultó efectiva, recurrió a su grupo de amigos, quienes intimidaron a los agresores para que detuvieran el acoso que ejercían sobre su hermano. Este caso, al igual que los anteriores, sirve de referente para conocer cómo muchos/as estudiantes recurren a terceras personas, en este caso, amigos/as para hacer frente a la violencia.

La anécdota contada contrasta la situación de un sujeto que aprehende el maltrato desde la evasión y la de otro que la aprehende desde enfrentamiento y emplea los medios que tiene a su alcance (sus redes de colaboración) para hacerlo. Así pues, encontramos al sujeto A, el hermano de la narradora, que no opuso ningún tipo de resistencia ante el acoso de sus compañeros/as, sino, más bien asumió una actitud de evitación (aislamiento) poco efectiva. Del otro lado, tenemos un sujeto B, la joven entrevistada, quien asumió una actitud de confrontación para defender a su hermano menor; al ver que el recurso institucional no resultó, decide responder la intimidación con intimidación. Dos sujetos, dos formas de responder ante el mundo, el primero desde el miedo paralizante y el segundo desde la ira confrontativa.

En ese marco, la misma entrevista de esta estudiante da pie para abordar la tercera forma de confrontación, aquella donde el sujeto responde, individualmente a la violencia:

O sea, yo sí respondo. Si me dicen algo no me quedo callada, les respondo para que no pase después. Si me dicen groserías, también lo hago. Es una manera de defensa, porque si no les respondo lo que piensan los jóvenes es de: “ah, esta no va a decir nada, no nos va a hacer nada”. En cambio, a una persona si le hablas bien, dicen que es blando, o sea, que no va a hacer nada. En cambio, cuando les respondes feo dicen: “ah caray, me va a responder, mejor no me meto con ella”. Entonces, creo que es un mecanismo de defensa que muchos jóvenes tienen.

(...) Es que si a mí me hacen algo yo respondo, soy como más brusca que femenina, por así decirlo, si a mí me hacen algo primero pongo el: “No lo vuelvas a hacer, porque en la segunda si voy a responder”. Como que

primero trataría de ser pacífica, pero si me lo vuelven a hacer, respondería al acto, ya sea de la misma manera o igual quejarme con algún director. Pero ahora sí que es como yo actuaría. Siento que de esa manera no lo vuelven a hacer.

En mi casa me han llamado a atención, en el sentido de que no debo de ser igual a las personas, o sea, que, si ellos me responden o me hablan feo, no debo hacer lo mismo, pero no sé, yo creo que tanto que han molestado a mis hermanos, es como en automático, yo respondo, no me puedo quedar callada. Yo viví un tiempo en Monterrey, allá son muy llevados y hablan muy golpeado, y he estado más rodeada de hombres que de mujeres, también te tratan igual no te tratan “Ay, de como es niña, vamos a ser tolerantes”, no, se llevan igual, entonces adoptas ciertos comportamientos. Se podría decir que, lo aprendí yo sola en amistades o ya buscando el cómo para que no me molesten (Alejandra, E2P1, 8-3-19).

Como vemos en el relato, esta joven considera que la mejor forma de afrontar la violencia es levantando la voz, devolviendo la ofensa o, en caso de que la diferencia de fuerzas sea muy grande, acudir a alguien. Según lo comentado, si un individuo no es capaz de detener la violencia por sí mismo/a, va a ser reconocido por sus agresores como una persona blanda o débil, lo que, en última instancia, perpetuará el maltrato recibido.

La joven expone que, aspectos de su región de la experiencia como haber vivido en Monterrey, un lugar donde la gente habla y se comporta con cierta agresividad; crecer siempre rodeada de hombres y ser testigo de la violencia experimentada por sus hermanos la han llevado a aprender a emplear comportamientos agresivos como un mecanismo defensivo. En la misma línea encontramos al siguiente relato:

Tuve compañeros que sí tuvieron esa violencia escolar, que sí tuvieron afectaciones como psicológica y físicamente. Ellos eran muy débiles, se puede decir, no se defendían.

(...) Alguna vez he tenido problemas, como cualquier persona, pero todo depende de cómo te defiendas y que tú alces la voz, que te defiendas. En secundaria, cuando estaba en tercer grado, una persona más alta que yo, más fuerte, me empujó y me soltó un puñetazo, en ese momento reaccionas, y le solté otro, y ahí empezó la pelea y sí fue violenta, porque ese día yo salí sangrado y esa persona igual, pero a través del tiempo pues ya somos amigos y yo digo que no hay que pasar esas abusivas. Nos caímos mal desde el primer grado de secundaria, la verdad yo no me

acuerdo, pero él me dijo que le caía muy mal porque platicaba y muchas cosas, y decía que le caía mal, que tenía ganas de partirme la madre por eso.

He tenido varias peleas, pero siempre me he sabido defender, la violencia no es buena, pero yo digo que te debes de defender, en todo el tiempo debes analizar pensar y sobre todo analizar las consecuencias. Si alguien te insulta, decirle: “oye, ya basta, te estás pasando, cálmate”, y si ya te llega a golpear, ya es diferente.

No dejar que alguien abuse de ti, que “se pase de lanza”, no hay que dejar que nadie se sobrepase. Porque tú eres la única persona que dijera: “ya basta, deja de molestarme” y la única que dijera “stop, ya me llenó”, es un ejemplo.

Primero, sería mi hogar, en la casa de mi abuelita, ahí es donde aprendí a que no se pasaran. Anteriormente, vivía con mi abuela y ya después me fui a vivir con mis papás. En casa de mis papás, ahí me enseñaron a respetar, a tener siempre el orgullo, siempre ser el mejor, se puede decir. En la secundaria, es donde aprendí más a defenderme, aprendí a no burlarme de las personas porque después reaccionan muy fuerte o también son muy débiles. Viajes y así, etcétera, a través de varios lugares he aprendido que la violencia es mala y que es bueno defenderse, pero defenderse con un objetivo, se puede decir (Nelson, E2P4, 4-6-19).

Este último relato pertenece a un alumno de la preparatoria 4, un joven de 17 años, tez mestiza, estatura promedio, complexión delgada y una mirada templada e inexpresiva. Al preguntar sobre su procedencia me comentó que había nacido y vivido hasta los 14 años en Veracruz; allí vivió una buena parte de su niñez con su abuela y posteriormente se mudó con sus padres. Me comentó también que una vez finalizada la secundaria se trasladó con sus padres a Tuxtla Gutiérrez, donde inició sus estudios de preparatoria.

Como se puede observar en el relato, este joven significa como débiles a quienes no se defienden ante el maltrato. Desde su punto de vista, resulta preciso que las personas aprendan a hacerse respetar, incluso si deben usar la violencia como último recurso. Ciertamente, sus experiencias vividas en el hogar, con su abuela y padres de familia, aunado a las circunstancias que atravesó mientras estudiaba la escuela secundaria, le llevaron a aprehender

el mundo como un lugar de lucha de fuerzas donde los fuertes se sobreponen sobre los débiles.

En ese orden de ideas, encontré que entre los estudiantes hombres se dan casos en que algunos se someten a procesos de fortalecimiento corporal, ya sea mediante prácticas dirigidas a fortalecer sus capacidades físicas o mediante el aprendizaje de algún arte marcial, con el propósito de preparar su cuerpo para la batalla:

En la primaria me pegaban, se burlaban y me hacían a un lado. En la primaria siempre fui el más chaparro, así que generalmente era el más chaparro al que le hacían bullying. No era muy listo tampoco, así que también se llevaban de eso para molestarme. No me dejaban hacer mucho deporte, aunque era bueno corriendo, porque decían que no iba a aguantar. Aunque yo me quejaba, no me hacían caso en la dirección. Me decían que eso iba a pasar. También recibí abuso de algunos profesores, un profesor me pegaba. Ya avanzando, casi a sexto, decidí yo bajar la cabeza y estar más calladito y solo me juntaba con chicos que eran más parecidos a mí para evitar pues también no tener problemas con los que me caían mal.

Ya en la secundaria todo cambió. Por lo mismo, como me *hacían* bullying, ya no quería que lo hicieran en secundaria. Así que empecé a esforzar mi cuerpo, a hacer ejercicio y al mismo tiempo mi carácter cambió, y me volví más agresivo en la secundaria. Sí fui muy agresivo y muy prepotente, no solo con mis compañeros, sino con mis profesores. Ellos me decían algo y yo rápido les llevaba la contra y si no simplemente salía super enojado. Quería un cambio. Yo en primaria y secundaria tenía mucho miedo, pero no era cobarde, me quería yo defender; y generalmente cuando me defendía, como eran más grandes, creían que me podían pegar. Por lo mismo de que creían eso, pues, yo también me les iba encima y nos golpeábamos. Salía perdiendo al final, pero siempre me defendía. Eso como que llegó un nivel para que me dejaran como tranquilo. En la secundaria pasó igual; y en la secundaria me volví cercano a unos amigos, así que cuando a ellos les hacían algo yo iba a defenderlos, pero rápido me iba a los golpes.

De hecho, a como era en primaria y secundaria, yo cambié bastante, pero sí fue necesario el cambio, fue bueno, algunos cambios fueron malos. Hay cambios buenos y malos, los malos son creer que si tenía fuerza iba a solucionar todo, que si demostraba fuerza con todo y ante todos me iban a dejar en paz y al contrario, me trajo más problemas.

En mi casa siempre fue de: “Si te quejas, pues arréglalo; si te pegan, pues pégalas; si te sientes débil, haz algo que te haga sentir fuerte”. En mi casa siempre han sido de las personas que necesitas ser fuerte de



ley. Física, mental y espiritual tienes que ser fuerte; así que ellos no me decían nada y como yo les contaba algo y ellos como que solo me escuchaban y no decían algo que me ayudara a resolver el problema, pues al poco tiempo ya no les contaba yo.

(...) El ejercicio empezó desde la primaria, creo que casi, casi, desde los seis años; y era más porque a mi papá le gustaba el ejercicio, pero por gusto correr y hacer esas cosas. En secundaria, a los trece años, fue cuando ya empecé a hacer ejercicio para ganar fuerza, y eso fue por lo mismo, por querer demostrar que era fuerte, y porque en mi casa tenías que ser fuerte. Yo trabajo cada vez que puedo e igual mis hermanos y mis papás, de chalan, de albañil. Como crecí también con mis papás que fueron así, no tienen alguna profesión, pues no tenía alguna idea de conseguir otro trabajo. Nunca se me pasó por la cabeza conseguir otro trabajo de cajero o cerillito. El único trabajo al que mi papá me quería llevar era de chalan, o trabajar la tierra, o ayudarle a un herrero o carpintero. Así que nunca conocí otro tipo de empleo.

En mi casa ellos lo ven más como una palabra de motivación para que no te puedas afectar en la vida a futuro. Lo hacen ver como si fuera tan necesario. No solo te quieren hacer fuerte física, mental y espiritualmente, sino que no te dan ni el permiso de estar triste en su casa. Hasta para eso debes de ser fuerte. Y es hostigante, es muy cansado, tanto así que no tenemos mucha comunicación entre mis padres y hermanos. Mis hermanos nos llevamos bien, pero entre mis padres no tenemos mucha comunicación. Igual los dos nos enseñaron eso, aunque nos quieren mucho y entendemos su amor, no saben expresarlo con tantos detalles; incluso en mis cumpleaños no lo celebran tanto. Y siento que faltó más atención ahí, vaya, no supieron impulsarme cuando era niño a mi creatividad, y ahorita estoy muy estancado en el estudio. Voy muy bien, pero me cuesta mucho aprender (Carlos, E2P8-19-11-19).

Esta otra narrativa pertenece a un estudiante de 19 años de la preparatoria 8, un joven de complexión robusta, tez morena, estatura promedio y mirada tímida. Él comenta que durante sus estudios de primaria sufrió de maltrato en forma de *bullying* y exclusión por parte de sus compañeros/as, por causa de su estatura y sus dificultades de aprendizaje. Además, sufrió maltrato físico por parte de un maestro. Esta situación lo llevaba a sentirse temeroso, por lo que optaba por evadir a las personas que lo maltrataban.

Más tarde, en secundaria, estas experiencias lo llevaron a adoptar comportamientos agresivos y violentos, no solo con sus compañeros/as de

estudio, sino, además, con sus maestros/as. A partir de entonces, sometería su cuerpo a un proceso de fortalecimiento que le permitiera ampliar su capacidad para ejercer daño. Como lo expresa el joven, la intención era cambiar el orden de cosas que lo habían puesto anteriormente en una posición periférica. Así pues, por medio de la fuerza física buscaría ganar el respeto y reconocimiento, como figura intimidante, entre sus congéneres.

Aunado a lo anterior, un aspecto relevante en el devenir de este joven es el lugar ocupado por sus padres, quienes desde siempre le inculcaron la idea de ser fuerte y defenderse por sí mismo. Según lo comentado, la formación recibida en el hogar se caracterizó por su austeridad y la carencia de muestras de afecto. Sus padres desde muy pequeño lo instalaron en oficios como la construcción, el trabajo del campo, entre otros, y le inculcaron la necesidad de ser una persona fuerte y capaz de valerse por sí mismo. Todo este entramado de experiencias y circunstancias lo llevaron a encontrar en la destreza física el mejor recurso para demandar respeto al interior del espacio escolar.

Tal vez, violencia no, pero sí bullying porque era gordito y eso pues... Sufri mucho, me cortaba, lloraba, no quería llegar a la escuela, me sentaba hasta atrás, no quería comer, de repente, y, este, no se lo mostraba a mi mamá nunca y era casi que siempre llegaba a cortarme de nuevo. (...) Tal vez, porque era un tonto, nada más, porque fui creciendo y me di cuenta que estaba mal. Al principio sí me sentía bien, me sentía mejor, aunque muchas personas dicen que no, pero yo lo sentía como un desahogo.

(...) Hasta que un día me llené de valor y me puse a hacer ejercicio y ahorita estoy así. Sucedió en la primaria y un poco también en la secundaria. En la secundaria empecé a hacer ejercicio. Y ya tampoco me dejaba, también yo era como que ya me ponía un poquito agresivo si ellos me decían algo. Yo ya no me dejaba como antes, me defendía verbalmente; golpes no, si no era necesario, pero sí me defendía verbalmente. No era como antes que me quedaba callado.

(...) Cuando es necesario, aunque digan que no debe ser, cuando te van a golpear y ni modos que dejarte que te golpeen, también hay que defenderse, porque un mal golpe te puede dejar inconsciente. Una vez me pasó que me tenía que defender, pero yo sabía la fuerza que tenía y dije "No quiero violencia". No me gusta la violencia, por más grande que esté, es mejor hablar. Y pues me defendí y me regañaron y me

expulsaron de la escuela, eso fue en secundaria, fue también por lo mismo, que: “no, que estás bien gordito y que no sé qué”. No le hice caso y ya fue que dijo: “hazme caso y que no sé qué”, y ya me empezó a empujar y dejé que me empujara y me estuviera aventando, hasta que lo agarré y lo aventé contra las sillas y salió y lo agarré del cuello y lo aventé contra el piso y ya, no más fue como que... y ahí quedó, y me regañaron. Yo sabía lo que podía hacer, pero no lo quería hacer, la verdad, y pues cuando hice eso y le di el golpe y lo vi ahí tirado fue como que me sentí mal, porque no me gusta la violencia y, pues, por más fuerte que seas no te debes de aprovechar.

(...) He aprendido que no vale la pena pelearse por unas cositas, he aprendido que también... o un mal golpe y ahí quedar no más. Me daría miedo que a mí me enfrentaran, y yo no estoy haciendo nada, y yo por defenderme, y sé el grado de violencia que puedo provocar o el daño que puedo provocar, entonces, eso me da miedo, he aprendido en las calles de que no lo debo usar. Porque he estado entrenando para UFC, y pues ya no quise, se me hizo muy violento, porque en las peleas era como que quedabas bien noqueado y era como que te dañas y me salí, y pues sé el grado de fuerza que tengo y el daño que puedo causar, y mejor no (Camilo, E1P4, 4-6-19).

El relato preliminar pertenece a un joven tuxtleco de la preparatoria 4, un estudiante de complexión robusta, altura promedio, tez morena y mirada serena. En el fragmento comenta que mientras cursaba la escuela primaria y parte de la secundaria era de complexión obesa, motivo por el cual fue objeto de acoso por parte de sus compañeros/as de clase. En aquel entonces su modo de aprehender la situación fue mediante comportamientos evasivos como autoaislamiento, ausentismo y autolesiones.

Posteriormente, en secundaria decidió empezar a ejercitar su cuerpo y se inscribió en cursos de artes marciales mixtas. Así, poco a poco, fue moldeando su cuerpo y aprendió a defenderse de los ataques de otros estudiantes. A partir de entonces, asumiría una actitud defensiva ante cualquiera que lo intimidara, recurriendo incluso a la violencia física si era necesario.

Cabe aclarar que, si bien se encontró que los estudiantes hombres son más tendenciosos a enfrentar la violencia mediante el confrontamiento físico y que las mujeres emplean, por lo general, la violencia verbal y psicológica, también se registraron casos de alumnas que a raíz de sus experiencias

familiares y escolares adoptaron la violencia física como recurso defensivo y viceversa. Estas son circunstancias estrechamente emparentadas con los sistemas sociales que estructuran las configuraciones locales de género y serán abordadas en el capítulo subsiguiente.

Ciertamente, como hemos observado hasta ahora los comportamientos de las personas están dirigidos no solo por procesos estructurales de diferenciación y jerarquización de los cuerpos, sino también por entramados emocionales configurados a partir una región de la experiencia vivida. Bajo esa tesitura, la resolución violenta de los conflictos puede ser entendida como escenarios donde la conciencia del individuo aprehende las relaciones de conflictos desde emociones como el miedo y la ira. Como hemos visto en varios relatos, ante un cambio de circunstancias el miedo se puede transformar en ira, esta ira retiene al miedo anterior, lo hace parte de su propia estructura, y lo dirige hacia el mundo en forma de acciones destinadas a disminuir el objeto del mundo que se aparece como peligro. La ira se torna en una solución brusca de los conflictos, es un modo de cortar con una situación que tensa, amenaza y exige una respuesta del sujeto. Volverse temible e imponente resulta en una manera de vencer y exigir reconocimiento por parte de un adversario, una demanda que se extiende a los demás que reconocen en la persona que defiende su honor que se trata de alguien con el que no se pueden sobrepasar.

Al lado de ello, hemos observado que la ira presente en la respuesta violenta acaece como un aprendizaje social, en tanto las experiencias de quien recurre a ella lo/la han llevado a asumir que es la manera más efectiva de sociabilizar con los otros sujetos. En muchos casos la violencia acaece como demanda del mismo medio, que instituye la ley del más fuerte. Al interior de las dinámicas escolares, familiares y comunitarias se instala el mandato de la violencia como un discurso sin voz que incesantemente toma la forma del nervio y la carne arrastrando consigo a la palabra y la acción.

Según Tello (2005), es común encontrar que en las instituciones educativas se socialicen comportamientos transgresores como una

capacidad necesaria para sobresalir dentro del grupo; como un mecanismo capaz de evitar posiciones de sumisión dentro del grupo. En la misma línea, Gómez Nashiki (2005) afirma que al interior de las escuelas la fuerza es significada como la forma más eficaz de solución de conflictos y en el mundo de los alumnos puede ser detonada por situaciones de todo tipo.

Por último, encontramos las estrategias de mimetización. Con este término hago referencia a todas aquellas prácticas empleadas por los/las jóvenes para remodelar las formas de sus cuerpos: volumen, somatotipo, formas, vestimenta, etcétera. Se trata de modos específicos de trabajo corporal (Wacquant, 2006) dirigidos a acercar al cuerpo a un estándar corporal (Borhi, 2009), es decir, comportamientos destinados a dominar y controlar la imagen corporal con el fin de circunscribirse a mandatos estéticos.

Ciertamente, los casos de los/las jóvenes que decidieron realizar ejercicio para adelgazar y adquirir habilidades de combate, también podrían entrar dentro de este grupo de estrategias, en tanto recurrieron a diversos medios para adaptar sus corporalidades a un ideal estético. No obstante, en tanto su finalidad era ampliar su capacidad de combate, podríamos decir que se trata de un trabajo corporal dirigido a extender la capacidad de batalla del mismo cuerpo, sin que ello demerite el trasfondo estético que los motivó.

Llegué a los trece años y comencé a hacer ejercicio, por lo mismo que era muy delgada y me decían “Bueno, si haces ejercicio puedes subir un poco de peso” y era bastante traumático para mí tener que comer siete veces al día para subir de peso (Ana, E4P2, 27-2-19).

El caso de esta joven ya fue comentado con antelación, se trata de una estudiante que a raíz de las burlas y señalamientos relacionados con su complexión delgada, decidió emprender una serie de rutinas corporales dirigidas a aumentar su masa muscular y así adentrarse dentro de una imagen aceptable.

Me ha marcado de a ser un cambio físico en mi cuerpo, o sea, empezar, o sea, yo como demasiado, pero no logro engordar y me ha llevado a querer cambiar, ya querer consumir otras cosas, pero no lo he hecho. Me han dicho que esteroides y todo eso, pero no lo voy a hacer (Brian, E1P3, 27-5-19).

Estas palabras pertenecen a un joven de la preparatoria 3, un estudiante de estatura pequeña, complexión delgada, tez morena y de mirada introvertida. Anteriormente, había observado que a raíz de su complexión y estatura ha sido objeto de burlas y maltrato a lo largo de toda su trayectoria educativa. En este fragmento en particular comenta que a raíz de estas experiencias lo han llevado a querer generar un cambio a futuro en su cuerpo.

En contexto, todos estos testimonios, aunado a los revisados en apartados anteriores, son muestra del efecto generado por el maltrato escolar en la seguridad y autoaceptación de los/las jóvenes. Muchos/as de ellos/as optan por someter sus cuerpos a una serie de regímenes que les permita adaptar su corporalidad sobre unos estándares socialmente aceptados.

Siguiendo la línea de Esteban (2013) y Borghi (2009) es posible entrever que al interior de las dinámicas de sociabilización estudiantil se reproducen desde edades tempranas una serie de mandados social relacionados con la imagen del cuerpo. Dentro de la escuela, al igual que en la sociedad, el cuerpo sobreviene como tarjeta de presentación y tiene un papel totalmente relevante en la interacción social (Esteban, 2013, p.128). Así pues, tanto hombres como mujeres emplean su imagen corporal como un recurso que les permite ubicarse en una posición social de movilidad.

Por otro lado, también se encontró que un elemento fundamental en las situaciones de violencia escolar es la capacidad que tienen las personas para integrarse, ser aceptado o socializar con otros. En el estudio pude corroborar que aquellas personas que tienden a aislarse o presentan dificultades para ser aceptados por los demás generalmente son objeto de alguna forma de violencia por parte de sus congéneres. En tal sentido,

quienes recurren a diversas prácticas para transformar su imagen personal en el fondo buscan ser aceptados, reconocidos e integrados por sus congéneres.

En ese contexto, como hemos observado en este apartado, las relaciones que trazan los/las estudiantes al interior de las escuelas no solo están mediadas por procesos sociales, externos a la conciencia, tales como mandatos corporales, jerarquías, posiciones históricas de sujeto y distribuciones desiguales del significado, sino también por dinámicas subjetivas ligadas a la formación emocional y a los modos en que cada sujeto aprehende, desde las posibilidades posibles que le brinda su espacio hodológico las relaciones con el mundo. Las emociones y pasiones, vestigios permanentes de nuestro vínculo carnal con el mundo, moldean permanentemente las acciones que emplazamos en contexto, sobrevienen como filtros de las estrategias que cada joven adopta ante el maltrato.

Cabe aclarar además que los despliegues emocionales y afectivos de cada sujeto están mediados por una región de la experiencia vivida, están condicionadas por las espacialidades y temporalidades encarnadas, de tal modo, aspectos como la ausencia/presencia del apoyo parental, la estabilidad en el hogar, las relaciones familiares y el ambiente en el que transcurre la socialización primaria del individuo juegan un papel primordial en el modo en que el sujeto aprehende su relación con la violencia escolar.

Como ha podido apreciar el lector no todos/as los estudiantes cuentan con la capacidad de negociar o poner en escena prácticas efectivas de autoprotección que les salvaguarden de experiencias de maltrato escolar. Del mismo modo, no todos cuentan con los recursos emocionales y afectivos que les permita sobrellevar de manera eficaz estas situaciones. Sobre ese respecto, considero recae la mayor importancia de voltear a ver las regiones de la experiencia de cada joven, para entender cuál es el sustrato afectivo, emocional y relacional que sirve como horizonte perceptivo al joven.

#### **5.4. Familia, entorno y escuela**

Hasta este punto he tocado someramente la influencia que tienen las experiencias vividas en el hogar y en la comunidad en la conformación de los comportamientos que asumen los/las alumnos/as dentro del espacio escolar. Asimismo, se ha mencionado la influencia que ejerce la estructura misma de la escuela en la reproducción de este fenómeno. No obstante, valdría la pena profundizar un poco más en estas relaciones.

En virtud de lo primero, vale la pena partir del hecho de que las formas de subjetivarse y de constituirse como ser en el mundo son tan innumerables como los modos en que se configura la misma actividad humana. Cada persona es única y singular, sucede lo mismo con las espacialidades y temporalidades que transita. Incluso dos hermanos/as criados en el mismo hogar pueden aprehender el mundo de maneras disímiles en tanto sus experiencias y modos de situarse en la realidad son irrepetibles.

Si bien el orden de las cosas antecede a la conciencia, la experiencia misma de la vida es subjetiva, transcurre en un devenir continuo e inacabado donde el individuo aprehende el mundo que le precede y emplaza modos de relacionarse con él. La configuración de cada ser está mediada por el complejo de variaciones existenciales aprehendidas; cada sujeto es un producto social, en virtud de que se encuentra condicionado por un escenario de posibilidades posibles anteriores a él, pero también es un producto subjetivo, en tanto conciencia que otorga sentido y proyecto a su vida.

En ese marco, las experiencias acontecidas en el hogar resultan medulares para el individuo en función de que le brindan una serie de itinerarios reflexivos y conductuales que lo emplazan como parte de la experiencia colectiva. Las aprehensiones de la realidad que conforma en el hogar funcionan como coordenadas que le permiten habitar en el mundo,



comprender e interactuar con sus semejantes. Se trata entonces del primer y principal espacio de refugio, soporte y socialización de sentidos.

Según Berger y Luckman (2003), por medio de la crianza y las experiencias en el hogar el sujeto tiene la posibilidad de aprehender el mundo en el que ya viven otros. Desde luego, este proceso puede ser modificado o recreado, pero en principio estas experiencias son las que lo vinculan con un mundo colectivo de sentido: allí adquiere lenguajes, códigos, comportamientos y actitudes que le permitirán desenvolverse. A este proceso ontogénico los autores lo denominan socialización primaria y es la primera que atraviesa el individuo durante su niñez, representa la estructura básica sobre la cual se asientan las socializaciones posteriores. Para Le Breton, el ser humano al nacer

requiere que los otros la reconozcan como existente para poder plantearse como sujeto; necesita la atención y el afecto de su entorno para desarrollarse, experimentar el gusto de vivir y adquirir los signos y símbolos que le permitirán proveerse de un medio de comprender el mundo y comunicarse con los otros. Al nacer, el horizonte del niño es infinito, está abierto a todas las solicitudes (1999, p. 15).

Los procesos de socialización que acaecen en el hogar y en el entorno en que se ubica este colman de sentido el horizonte de posibilidades del infante y condicionan la constitución de un modo de relacionarse con el mundo. Las disposiciones y posibilidades del hogar y del entorno social son apropiadas por el sujeto en forma de un carácter e historia propia.

La experiencia del hogar modela el lenguaje, la gestualidad, las percepciones sensoriales, la aprehensión emocional de la realidad y la expresión de los sentimientos del sujeto, en función de un complejo de sentidos colectivos (Le Breton, 1999). Bajo esa tesitura, las acciones, sentimientos y pasiones puestas en escena por el/la estudiante en la escuela se alimentan de las experiencias y comportamientos asimilados en su hogar y entorno social; son resonancias, o más bien apropiaciones afectivas de una región de sentidos incorporada.

Así pues, como vimos en los apartados anteriores el hecho de que un sujeto cuente o no con el apoyo parental durante su niñez y juventud condiciona los modos en que este aprehende y gestiona los conflictos que se le pueden aparecer en el entorno escolar. Asimismo, los códigos, relacionados con la gestión de la violencia, que se promueven en el hogar sobrevienen como ecos en las conductas estudiantiles.

La crianza de los padres y las acciones que estos asumen ante las situaciones de conflicto que pueden vivenciar sus hijos sobrevienen como resonancias morales y afectivas en las acciones emplazadas por sus hijos al interior del hogar. El actuar del niño o el joven no solo es un producto individual, sobreviene de un aprendizaje social que nutre su sociabilidad y su modo de ser afectado por la realidad.

Sobre ese respecto, al preguntar a los/las jóvenes sobre las relaciones entre violencia escolar y formación en el hogar estas fueron algunas de sus respuestas:

Por la educación que tienen en casa, bueno, si les dan una mala educación, en la que en la familia solo hay insultos y discusiones y eso, pues cualquier persona aprende; y eso se lleva a la escuela o a la calle. También las personas, porque cada persona aprende diferentes cosas y pues se le pegan a uno de algún otro modo (Ernesto, E3P1, 8-3-19).

Yo creo que tiene mucho que ver, hay mucha relación porque dependiendo del trato que tengas en la familia, los valores y también el medio en el que vivas, pues va a afectarte psicológicamente y es lo que transmites en cualquier lugar, ya sea la escuela o en cualquier lugar (Erica, E1P2, 27-2-19).

El tipo de educación que se da mayormente en la casa, porque desde la casa se viene y también el tipo de trato que reciban las personas, porque una persona puede ser agresiva con otra simplemente para desahogarse de lo que está viviendo, entonces puede ser el trato que ellos reciban tanto en su casa como en su entorno y como los eduquen sus papás (Laura, E3P2, 27-2-19).

En la escuela se podrían encontrar muchísimos tipos de violencia, pero la que yo considero que es más como que un reflejo de lo que pasa en tu hogar es la violencia física y verbal, o sea, de que alguien se interponga a ti y que alguien se crea superior a ti y te haga sentir inferior, te golpee, te maltrate con intenciones de dañar a tu persona, es un reflejo de todo

lo que se vive en casa, porque ninguna persona que esté bien en su casa, que todo esté bien, que su familia esté bien, ninguna persona te va a hacer algo así porque sí (Jimena, E3P7, 20-2-19).

Creo que la razón principal es la educación que te dan en casa, si tus padres son violentos lo reflejas, si tienes algún problema lo vienes a desquitar con personas que no son, porque en casa, tal vez como alumnos o como chavos no podemos faltarles el respeto a nuestros padres, entonces al estar con compañeros que digamos, estamos todos en el mismo nivel, nos desquitamos por completo. Ahí entonces, creo que todo eso viene desde casa o desde pequeño, ya sea por traumas que tuviste de la infancia o porque te pasó algo (Marcela, E4P2, 27-2-19).

Los chavos con problemas en casa, chavos y chavas a quien..., no hay ni más violenta ni menos violento, aquí tanto las mujeres como los hombres son violentos..., dependiendo también qué problemas tengan en casa, porque, en mi caso, el chavo que me molestaba estaba pasando por un divorcio de sus papás, y, pues, su papá, como es policía, era muy frío y muy violento, también con él, le pegaban, cada que reprobaba le pegaban (Ariana, ESE6P7, 22-2-19).

Para Ayala-Carrillo la composición y la estructura familiar, al igual que los comportamientos que se promueven al interior de esta, influyen en el aprendizaje de “actitudes, pautas culturales, valores, ideas y creencias en las primeras etapas de vida de niños y niñas. Es en el ámbito familiar donde se da la primera y más importante adquisición de patrones afectivos, de conducta y socialización” (2015, p. 500). Al interior de la familia se aprenden las conductas esperadas por el padre o la madre del parte del niño, así pues, en circunstancias de reproducción, permisividad o aprobación de comportamientos violentos el infante y el joven pueden apropiarse que son maneras efectivas de entablar relación con los otros.

En la misma línea, Palomero y Fernández sustentan que al analizar el contexto familiar de los/las jóvenes es posible encontrar modelos familiares que “actúan como factores de riesgo que pueden desencadenar conductas agresivas: familias desestructuradas, muchas veces con problemas de drogas o alcohol, con paro y pobreza, con conflictos de pareja, con problemas de delincuencia, con bajo nivel educativo” (2001, p. 30). Para los autores, las dinámicas de violencia en el hogar son el caldo de cultivo de

estudiantes maltratadores, puesto que allí incorporan aprendizajes que los/las lleva a significar el uso de la violencia como un mecanismo efectivo para gestionar los conflictos. Así pues, paradójicamente, la familia, esa fuente de aprecio y valores, es también el germen de las conductas violentas. En esa misma línea, en un estudio elaborado en 2018 en Chiapas se evidenció que 24.1 de los/as niños/ de 6 a 9 años, 17.2 de los/as niños/as de 10 a 13 años y 7% de los/as jóvenes de 14 a 17 años afirmaron vivir alguna forma de violencia doméstica.

Los que han de traer problemas en la casa como en mi caso; en mi caso, a veces, yo también he tenido problemas y no vengo, así como que..., sí vengo de una buena familia, me han apoyado, pero los problemas nunca faltan, pues como que era como que un punto donde yo podía sacar todo ese enojo que yo traía (Stephany, E4P5, 8-4-19).

Creo que era necesidad de sentirnos superiores para llenar todo lo que traíamos mal en casa, porque realmente siento que todos teníamos problemas en casa o siento que solo lo hacíamos para llamar la atención y nos caracterizábamos por eso (Ana, E4P2, 27-2-19).

En mi casa siempre fue de si te quejas pues arréglalo, si te pegan pues pégalas si te sientes débiles haz algo que te haga sentir fuerte. En mi casa siempre han sido de las personas que necesitas ser fuerte de a ley, física mental y espiritual tienes que ser fuerte. Así que ellos no me decían nada, y como yo les contaba algo y ellos como que solo me escuchaban y no decían algo que me ayudara a resolver el problema, pues al poco tiempo ya no les contaba yo (Carlos, ESE2P8-19-11-19).

Si te hacen algo, tu defiéndete, si te tratan de levantar la mano, tú también levántale (...) Hubo un tiempo en el que ya se había hablado muchas veces, pero aun así seguía llegando con moretones, y, en ese punto, mí papá y mi mamá me dijeron “si alguien te intenta hacer algo tu defiéndete, tu pégale”, incluso hasta me llegaron a meter a taekwondo para que me supiera defender (Manuel, E4P7, 20-2-19).

En casa no me ponían atención, yo solo vivo con mi papá y sabes que un hombre es más duro que una madre, aunque trate de serlo (Camilo, E1P4, 4-6-19).

Cuando me molestaban, en mi caso, mis papás estaban cruzando la etapa de un divorcio, entonces tenía a los dos muy separados y tristemente no tuve apoyo de nada en casa, y sé que no soy la única de que nunca ha tenido apoyo en su casa en la cuestión de cuando es violentada y eso está mal, porque, por parte de los papás, siento de que

a pesar de los problemas, sus hijos siempre van a ser sus hijos y siempre deben estar pendiente de ellos, de cualquier cosa que les pase en la escuela. Y le digo, en mi caso nunca recibí apoyo una plática motivacional, que me dijeran “no te dejes o le pegas o te cambiamos de escuela o veamos qué hacemos para que no te sientas así (Jimena, E3P7, 20-2-19).

Los anteriores son testimonios discutidos en secciones anteriores, todos pertenecen a jóvenes que aprendieron a emplear la violencia como un mecanismo de protección o dominación, algunos/as señalan que a raíz de los problemas en su casa (divorcios o violencia intrafamiliar) encontraron en la escuela un lugar donde desahogar las pasiones que no podían sacar en su hogar; otros señalan que frente a la inoperatividad institucional y la permisividad paterna en relación con el uso de la violencia como recurso aprendieron a demandar respeto mediante diversas formas de violencia; otros, en cambio, señalan que ante la falta de apoyo de los padres se vieron en la necesidad de afrontar las situaciones de maltrato por sus propios mecanismos, lo que los llevó a recurrir a la violencia. Del otro lado, también se encontraron casos de estudiantes que ante la ausencia del apoyo paternal se sentían indefensos ante las vejaciones de sus congéneres, lo que les obligaba a buscar mecanismos de evasión como el aislamiento, el ausentismo y hasta la autolesión. Sobre ese respecto, estas son las posturas de algunos docentes:

Bueno, una de mis hipótesis que he estado observando, es que tenemos familias violentas, sabemos que la cultura en muchas de nuestras familias son violentas, entonces tenemos que los alumnos como han tenido en casa la formación o el espejo que son como esponja de cierta en espejo y son justicieros y la forma de justiciar ya aquí en la escuela como allá el modelo o modelado que se enseñan es así se solucionan las cosas, pum, así se solucionan las cosas. Pues ese alumno ya viene potencialmente predispuesto a que, si se encuentra en una situación de dinámica social tensa, su cerebro empieza a dictaminar que tiene que solucionar como técnica de solución de conflicto la violencia. Entonces la violencia ya entra su lenguaje de defensa, y se le hace fácil decir, bueno, si en casa me están enseñando que se solucionan los problemas a partir de un indicador tenso llegar a los golpes, el alumno pareciera que está invitando a ese margen de solución de conflictos mediante la violencia, entonces termina reaccionando a una, a un, a una proyección

de la formación que ellos traen, eso podría ser uno de los puntos más importantes (Juan, OP7, 19-2-19).

Lo que los chicos viven afuera, lo que vive en la familia, afuera, en su núcleo familiar se refleja aquí en la escuela en todos los términos. No, el que el papá está estresado porque no hay una fuente de empleo, que la situación está difícil, la mamá que está todo el tiempo preocupada por la inseguridad, etcétera, todas estas cuestiones van generando presiones al interior de la familia que se reproducen también en el hijo de mil formas y, bueno, ellos vienen y lo reproducen aquí. Eso sí creo que es parte, también, en general, la cuestión cultural, obviamente, que permea, hace unos meses una situación con un chico que yo le decía sí es muy notorio toda esta parte cultural de cómo viven las familias o en ciertos lugares de la ciudad, él es un chico de la costa y su lenguaje, su vocabulario, la forma de hablar, muy cargado de esta parte sexual, etcétera, del machismo, de estar hablando siempre de las mujeres, y etcétera, se vio reflejado, supuestamente, en una situación así en exigirle un beso a una chica con todo el grupo de amigos detrás, y estarla presionando y acosando para besarle, entonces, eso es un ejemplo claro de esto de que los chicos no pueden dejar a un lado de dónde vienen, su historia, lo que les enseñaron, lo que les inculcaron, lo que viven, y muchos ejemplos te puedo decir. Tenemos alumnos que son hijos de militares y en ellos, por ejemplo, vemos también algunos en la parte de autoexigencia, del rigor con el que ellos están también viviendo, esta sed como de justicia siempre, entonces, de pronto, se les sale de las manos y estalla en violencia, se confunde, entonces, sí creo que es muy notorio y muy marcado, esta influencia que puede venir desde la sociedad y la cultura en lo que ellos reproducen en la escuela (María, OP6, 5-4-19).

En ese contexto, se puede apreciar que factores familiares como la ausencia de relaciones cálidas y afectivas con los padres, escasa disponibilidad de atención paternal, desintegración familiar, permisividad o fomento de conductas violentas, el uso del maltrato como castigo corporal, la violencia doméstica, la crianza autoritaria e inflexible entre otros, pueden conducir a los/las jóvenes a reproducir conductas violentas con sus congéneres (Ayala-Carrillo, 2015; Diaz-Aguado, 2005). Asimismo, a partir de los relatos pudimos encontrar que un hogar carente de apoyo parental, fragmentado y poco dispuesto para atender las necesidades de sus hijos puede conllevar a generar sentimientos de indefensión y vulnerabilidad que pueden desatar respuestas evasivas o de confrontación violenta entre los/las estudiantes.

En ese orden, aunque la labor de la familia en la socialización de la violencia es indiscutible no hay que olvidar que esta también se encuentra inmersa dentro de un mundo de posibilidades posible que hace de la violencia un recurso legítimo para hacerse con el poder y el sentido. Según Tello (2005) el hecho de que vivimos en sociedades con altos índices de violencia juega un papel fundamental en la configuración de los comportamientos de los sujetos, por lo que, más allá de lo que sucede en la escuela o en el hogar, hay que contemplar que se trata de un fenómeno endémico reproducido en todas las esferas de la sociedad. Como señala el autor, las altas tasas de inseguridad e ilegalidad, la desigualdad, y marginación son el germen de formas de sociabilidad y convivencia atravesadas por la violencia.

Yo he visto la violencia como muy mala, la he visto en las calles, entre familiares, un ejemplo, un pariente contra un primo o que el vecino se pelea con el otro vecino o que hay un mala copa. En Tuxtla sí es alta la violencia, sé que no hay tanta como en el norte, como en Veracruz, pero sí se ha concentrado en los últimos años una gran cantidad de violencia (Nelson, E2P4, 4-6-19).

En mi colonia pues si he visto que se dicen de majaderías, pero la mayoría, los mexicanos somos muy “pelados”, pero es por lo mismo de que se sabe que es broma entre amigos, también depende de cómo se lleven entre ellos, pero pues si hay ocasiones en los que el entorno se pone bastante agresivo en mi colonia; he visto así que peleas tanto física y verbales, pero no he salido a ver, sé que cuando se escuchan los grandes gritos y groserías no debo salir, por lo mismo de no involucrarme. Entonces tu entorno influye en ti, quieras o no. Si creces en un entorno tranquilo tú puedes llegar a ser tranquilo, ya depende de ti si quieres llegar a ser agresivo, pero, en cambio, si creces en un entorno agresivo hay veces que tú te acostumbras a un entorno agresivo y no lo ves mal (Laura, E3P2, 27-2-19).

Según Palomero y Fernández, aunque el ser humano nace con una serie de capacidades y potencialidades las formas que adoptan estas sobrevienen en dependencia del entorno social en que se desenvuelve el sujeto y del propio proceso de construcción personal. Así pues,

La capacidad para odiar y amar está presente en todas las personas, si bien aprendemos a comportarnos de forma pacífica o violenta en función

del entorno cultural en que vivimos. Por ello podemos afirmar que existe una construcción cultural de la violencia y de la paz, así como una construcción de nosotros mismos como violentos o pacíficos (2001, p. 25).

Para estos autores nuestras sociedades representan la rivalidad, la competencia, la lucha, el enfrentamiento y la como inevitables, razón por la cual no es extraño que los procesos de socialización primarios y secundarios continúen formando a sujetos sobre este régimen de sentido. En otras palabras, siendo una sociedad que privilegia el uso de la violencia como recurso de dominación y defensa, no es extraño que los sujetos jóvenes reproduzcan estos comportamientos al interior de los planteles, al fin y al cabo, son aprehendidas como reglas del juego.

En estas condiciones es necesario que, cada vez más, las nuevas generaciones desarrollen habilidades que las hagan competentes en este estado de cosas, que les permitan sobrevivir en uno y otro mundo –el formal y el informal– manejando diferentes marcos referenciales –normas, reglas, comportamientos, códigos– sin equívocos y con un dominio de las circunstancias que reduzca riesgos y aumente posibilidades de sobrevivencia, todo en un ambiente altamente inseguro (Tello, 2005, p. 1167).

De acuerdo con este autor, en sociedades tan marcadas por la violencia, la ilegalidad y la inseguridad como las nuestras no es extraño que la violencia sea reproducida e incorporada como patrón de comportamiento dominante, la razón es que estos comportamientos responden a unas disposiciones sociales que modelan de un modo particular las dinámicas interaccionales. Dicho de otro modo, en muchos casos se convierten en una exigencia del medio social.

Por último, es importante señalar que la estructura misma de la escuela funge, en muchos casos, como catalizador de comportamientos violentos. Ciertamente, en varios relatos se pudo observar que la inoperatividad, falta de eficacia o inapropiada intervención de la educación escolar sobrevino determinante en el desenvolvimiento de las situaciones de conflicto.



En este sentido, en primer lugar, se podría ubicar la tendencia de las instituciones educativas y del personal docente de minimizar las agresiones que se pueden presentar entre estudiantes. De acuerdo con Ayala-Carrillo (2015) y Díaz-Aguado (2005) la idea de que las agresiones entre alumnos/as son un comportamiento normal, derivado de factores etarios, aunado a la creencia de que ellos/as pueden resolver sus diferencias y conflictos sin intervención de los/as adultos/as naturaliza una serie de prácticas al interior de la escuela que termina legitimando el uso de la violencia entre los individuos para resolver conflictos. La razón es que al no haber una figura mediadora los conflictos se resuelven sobre la ley del más fuerte, y de resolver la violencia con violencia, lo que naturaliza y legitima el maltrato entre iguales.

El segundo factor es la poca atención que se le brinda a la significación de las diferencias dentro de la escuela (Ayala-Carrillo, 2015; Díaz-Aguado, 2005). Ciertamente, como hemos visto, las diferencias físicas, sociales y culturales en muchas circunstancias operan como detonantes de posibles maltratos. Es más probable que te maltraten dentro de la escuela si perteneces a una minoría étnica, racial, sexo genérico, si tienes rasgos físicos que te distingan, entre otros; ello se debe principalmente al lugar que se le otorga a la diferencia dentro de las escuelas. Así pues, al no tener una posición estrictamente asumida sobre el respeto a la diferencia y el fomento de comportamientos sustentados en la diversidad, se terminan reproduciendo los patrones de comportamiento que hilvanan la vida y las jerarquías sociales por fuera de la escuela.

En tercer lugar, se encuentra la insuficiencia de respuestas ante las situaciones donde se produce violencia (Ayala-Carrillo, 2015; Díaz-Aguado, 2005). Tal como vimos en algunos relatos, muchos jóvenes que denunciaron haber sido objeto de violencia escolar se encontraron ante el hecho de que las sanciones impuestas a sus agresores/as o las medidas tomadas por las instituciones resultaban insuficientes para atender su situación, por lo que se veían en la necesidad de solucionar por ellos mismos el problema, ya

fuera por medio de la violencia o por medio prácticas evasivas. De acuerdo con Palomero y Fernández (2001) la estructura misma de la escuela puede promover la cooperación y la solidaridad o las desigualdades, la competencia y la violencia, es justo en esos linderos que cobran sentido los principios curriculares, la estructuración de las rutinas institucionales y la ordenación de la vida colectiva dentro de la escuela.

### **5.5. Conclusiones**

A lo largo de este capítulo procuré dar cuenta de los elementos subjetivos e intersubjetivos que dan tesituras al fenómeno de la violencia escolar dentro de las instituciones educativas tuxtlecas. Efectivamente, como se ha venido observando, la configuración de esta sobreviene en medio de una serie de sinuosidades, paradojas y contingencias socio simbólicas que tornan compleja su comprensión. Por tal motivo, a la hora de analizarla es indispensable contemplar la variedad de elementos personales, interpersonales y contextuales que la constituyen.

Primeramente, se reconoció que comportamientos agresivos como burlas, golpes, empujones, etc., también hacen parte de los rituales amistosos entablados por los/as jóvenes dentro y fuera de los planteles educativos. Estas prácticas, lejos de ser interpretadas como acciones violentas, son significadas en medio de pactos de agresión consensuada y como muestras de las relaciones de familiaridad y proximidad entabladas. Efectivamente, esto solo aplica en situaciones donde las partes comparten los códigos de pertenencia a un mismo grupo, luego, si ello no es así, dichos comportamientos pueden ser tomados como transgresiones y desencadenar enfrentamientos entre las partes.

Al lado de ello, se identificaron diferenciadores ligados al género de los/as estudiantes, de tal modo, si bien tanto hombres como mujeres participan en rituales de agresión consensuada, por lo general, los primeros se ven envueltos con más frecuencia en situaciones que involucran

agresiones de orden físico. Todo ello recalca la necesidad de tomar en cuenta la condición de análisis en contexto que se debe asumir a la hora de estudiar la violencia escolar.

Reconocer esto resulta importante, sobre todo, si se tiene en cuenta la existencia de una delgada línea que separa la travesura de la transgresión consciente. Ciertamente, en muchas situaciones los docentes y las autoridades encargadas de mediar y gestionar la violencia escolar pueden llegar a confundir los pactos de agresión consensuada con formas de violencia y viceversa. Incluso, los/as mismos/as alumnos/as no cuentan con los mecanismos suficientes para reconocer y gestionar las situaciones que realmente los afecta, aunque sea en el marco de relaciones de cercanía como en la amistad o el noviazgo.

En ese orden, es menester partir del entendido de que los escenarios educativos, por su estructura misma, emplazan a los/as jóvenes en situaciones inevitables de copresencia. Los sitúa ante la ilimitada variedad de formas adoptadas por las corporalidades. Dentro de la escuela los/as otros/as acaecen como presencias análogas a la propia: sujetos corporales en el mundo, dotados de intencionalidad, sentido y emoción, con los cuales es posible entablar relaciones sustentadas en marcos de referencia y tipificaciones lingüísticas comunes e inteligibles.

Debido a la heterogeneidad de formas que adopta la energía humana y a la variabilidad somática propia de los grupos sociales, ese estar con los/as otros/as no está exento de comparaciones, distinciones y antagonismos. La alteridad se emplaza como aquello que no soy, con quien puedo establecer relaciones sociales de proximidad o alejamiento de acuerdo a los marcos de pertenencia y a los estados afectivos delineados entre las partes.

Entonces, al interior de los planteles los individuos pueden establecer vínculos sustentados en relaciones de solidaridad, reciprocidad e intimidad o de competencia, antagonismo y ruptura. Por supuesto, estas no se constituyen como procesos estáticos y cerrados, cambian permanentemente y se reconfiguran en el devenir de ese estar con los/as otros/as; de tal modo,

las relaciones de cercanía pueden tornarse en distancias y viceversa. Entonces, las transacciones relacionales y ensamblajes afectivos puestos en juego por los actores trazan los contornos que (re)configuran, movilizan y problematizan las realidades escolares.

Dentro de la escuela la interacción con la alteridad sobreviene en medio de dinámicas de familiaridad y proximidad o extrañeza y distancia. Estas transacciones interpersonales a su vez se convierten en intercambios emocionales, prácticas y narrativas. Asimismo, en tanto las relaciones humanas también están estructuradas sobre la base de ventajas y desventajas en la repartición de los bienes simbólicos, las desigualdades entre unos/as y otros/as se configuran como parte de las vivencias cotidianas.

Las interacciones establecidas entre sujetos se estructuran en torno a desequilibrios en el espacio del poder y el sentido que asignan jerarquías y posiciones valorativas a cada cual. La escuela se constituye como un escenario delineado sobre la base de las operaciones políticas y simbólicas dispuestas en forma de esquemas de distinción y jerarquización. Luego, a partir de múltiples operaciones socio simbólicas valorización interpersonal se asignan posiciones figurativas para cada individuo dentro del imaginario escolar.

La experiencia del otro, así como el significado otorgado a su singularidad, se establece a partir de los marcos de referencia que ha construido cada sujeto para significar su realidad. Sobre el tamiz de una región de la experiencia vivida el otro acaece ante la conciencia como cercano o ajeno, como aceptable o inaceptable; su presencia es semantizada sobre la base de marcos interpretativos constituidos históricamente, es figurada a la luz de horizontes de sentido, sistemas lingüísticos, tipificaciones y narrativas anteriores a la propia conciencia.

Estas distribuciones del significado no están desconectadas de las matrices de sentido que ordenan el mundo de la vida y las prácticas socioculturales por fuera de la escuela. Al fin y al cabo, dentro de esta

institución se reproducen, de manera relativa y con cierto margen de autonomía, las dinámicas societales que tejen la vida cotidiana a nivel territorial. Bajo esa tesitura es reconocible que el germen de la violencia escolar no se ubica dentro de la escuela, sino al interior de las matrices de pensamiento, percepción y acción que dan textura a las dinámicas societales. Estas adquieren expresión en manifestaciones como discursos, miradas, burlas, aislamientos y separaciones, entre otras. Las mismas se reproducen con tanta naturalidad que incluso pasan desapercibidas o no son tomadas en cuenta por gran parte de la comunidad escolar, quienes la consideran parte de las conductas naturales de las personas.

La distribución desigual de poder y significados propicia la figuración de corporalidades centrales y periféricas dentro de las escuelas. Las primeras se emplazan como aquellas cuyos capitales simbólicos les ubican en un lugar de ventaja y dominio frente a otras. Las segundas, por su parte, son ubicadas en el lugar del Otro, el anormal, extraño, raro o subalterno.

En ese contexto, las dinámicas estudiantiles están atravesadas por una serie de reconocimientos evaluativos que asignan un valor a cada corporalidad, estas sobrevienen dispuestas para establecer ventajas o desventajas en términos de poder y distinción. Es en los cuerpos de los/as estudiantes que las desigualdades, dominaciones, aprecio y desprecio cobran materialidad.

El poder y el estatus son encarnados a partir de las prácticas puestas en escena por los sujetos. Quienes ocupan una posición de dominio emplazan una evaluación sobrevalorada de sí mismos/as y pueden otorgar un valor menor a quienes carecen de capital simbólico; estas apreciaciones cobran materialidad por medio de prácticas, actitudes y encuadres afectivos. Las posiciones centrales se reafirman mediante su imposición sobre aquellos/as con menos jerarquía, este ejercicio puede ser mediante ejercicios sutiles de violencia simbólica o por medio de transgresiones directas como violencia verbal, física y psicológica.

A cada corporalidad se le asigna un lugar de poder conforme a un universo práctico, semántico y lingüístico que legitima lo apreciable y lo despreciable. Así pues, marcadores corporales relacionados con la apariencia estética, la pertenencia étnica o socioeconómica, las identificaciones sexo genéricas, las habilidades sociales, la fortaleza física o destreza en batalla, los comportamientos, las prácticas corporales representativas, los consumos, entre otras, son valorados como recursos de poder. Lo puesto en juego es el lugar asignado a lo diferente y a quienes no encajan dentro de los marcos interpretativos aceptados colectivamente.

Vale subrayar que, los procesos de distinción y reconocimiento ocurren tanto en un plano individual como grupal, de tal modo, existen agrupaciones de estudiantes con posiciones simbólicas más aventajadas que otras. Estas dinámicas sobrevienen en el marco de disputas por el establecimiento del “cómo nos vemos y cómo nos ven los otros”. Son resultado de una serie de comparaciones y evaluaciones, del establecimiento de semejanzas, diferencias y fronteras ontológicas. Así pues, la pertenencia a un grupo puede condicionar la adopción de ciertos comportamientos y del ejercicio de algunas formas de violencia puestas en prácticas para preservar o reclamar un lugar de poder. Pertenecer a un grupo con estatus u ostentar reconocimiento individual puede ubicar a los individuos en posiciones centrales dentro de la red de interacciones escolares; ello les permite influir en la construcción de los códigos interpersonales, emplazar narrativas sobre sí mismos/as y los/as otros/as y, sobre todo, prevenir la victimización.

Por supuesto, estas dinámicas de estratificación y jerarquización interpersonal no deben interpretarse como algo maquinal o estático, sino, más bien, como procesos impredecibles, espontáneos, colmados de pasiones, nudos y contradicciones; un entrecruzamiento inacabado de posiciones, relaciones y sentires donde las personas ponen en juego (o no) prácticas que los llevan a desplazarse entre posiciones sociales.

Del mismo modo, vale destacar que el hecho de portar ciertos marcadores corporales de valor no implica necesariamente la ocupación de

una posición de poder. No se trata de una relación de causa efecto. En la práctica cada individuo antepone una serie de recursos para transformar las formas en que se aparece su realidad. Del mismo modo, las corporalidades periféricas no se encuentran emplazadas necesariamente en posiciones de silencio. Como todo espacio de tensión y lucha, las relaciones estudiantiles de reconocimiento y dominio se configuran sobre distintos niveles de conflictividad; son procesos abiertos, por lo que las clausuras que se pueden presentar son momentáneas.

En relación con lo último, se encontró que aquellos/as estudiantes reconocidos por ejercer violencia contra sus congéneres enuncian haber sido víctimas de violencia escolar en otro momento de sus vidas, situación que los/as condujo a encontrar en los comportamientos violentos un recurso de protección efectivo, para mantener una posición dominante dentro del espacio escolar o evitar ser puestos/as en posiciones periféricas. En muchos de los casos, la violencia sobreviene como un mecanismo empleado por los individuos para obtener o preservar reconocimiento y estatus dentro del grupo.

En contraste, quienes no cuentan con la capacidad de negociar, confrontar o subvertir el estado de cosas que los/as ubica en una posición menos aventajada, la mayoría de las veces son ubicados/as en el lugar del chivo expiatorio, convirtiéndose en depositario/as de los vejámenes y transgresiones de todo el grupo. Esta situación subraya la importancia de ofrecer espacios de acompañamiento y empoderamiento a los individuos, así como mecanismos institucionales sólidos a la hora de atender la violencia.

Ciertamente, el maltrato escolar es encarnado en medio de una variabilidad de modalidades comunicativas, usos del cuerpo, tácticas defensivas/ofensivas, matrices de sentido y demostraciones de fuerza. Las formas en que un sujeto apropia sus experiencias de violencia están condicionadas por los modos de aprehender su realidad; están ligados con sus propios encadenamientos biográficos.

Si bien las experiencias de violencia escolar atraviesan las vivencias de los sujetos, los modos de vivirse, también son habitadas por estos, por lo que son revestidas de significado y proyecto; en muchas situaciones inducen a los sujetos a replantear la imagen que tienen de sí mismos/as y la que exteriorizan hacia el mundo, los/las obliga a concretar recursos de autoprotección, lo cual acarrea la configuración de una heterogeneidad de recursos dispuestos para asegurar su integridad y respetabilidad.

En ese orden de ideas, se entiende que los modos de acceder al poder escolar y de ejercerlo son inagotables. Asimismo, las estrategias empleadas por los individuos para negociar o gestionar sus posiciones de sujeto son amplias y variadas. Efectivamente, se reconocieron tácticas de evasión (autoaislamiento, autolesión, resignación, ausentismo, evitación, etc.) de confrontación (enfrentamiento directo, recurrir a familiares, maestros o amistades, etc.) y de mimetizaje (adaptar el cuerpo y las conductas a los estándares corporales establecidos), todas ellas empleadas con el fin de hacer frente y ocupar una posición ventajosa dentro de los paisajes de la alteridad entablados dentro de los planteles educativos.

Es importante destacar que, si bien la experiencia de violencia es aprehendida por la conciencia como apropiación de las desigualdades y desventajas constituyentes de los paisajes del poder, el significado y la diferencia, al mismo tiempo involucra los modos en que los sujetos reconfiguran permanentemente sus vínculos emocionales con los demás. Así pues, las tácticas y estrategias adoptadas también deben ser leídas como reconfiguraciones viscerales y afectivas, como dislocamientos, resonancias, transformaciones y remezones en el sentir. Todos estos elementos operan como detonantes de la acción dirigida a construir otras formas de relacionarse con el mundo.

En ese sentido, se reconoce que las tácticas y estrategias adoptadas por los/as estudiantes para negociar con sus posiciones de sujetos se movilizan más por complejos emocionales que por una conciencia reflexiva y maquinal. No se trata de un sujeto que se mira desde afuera y calcula

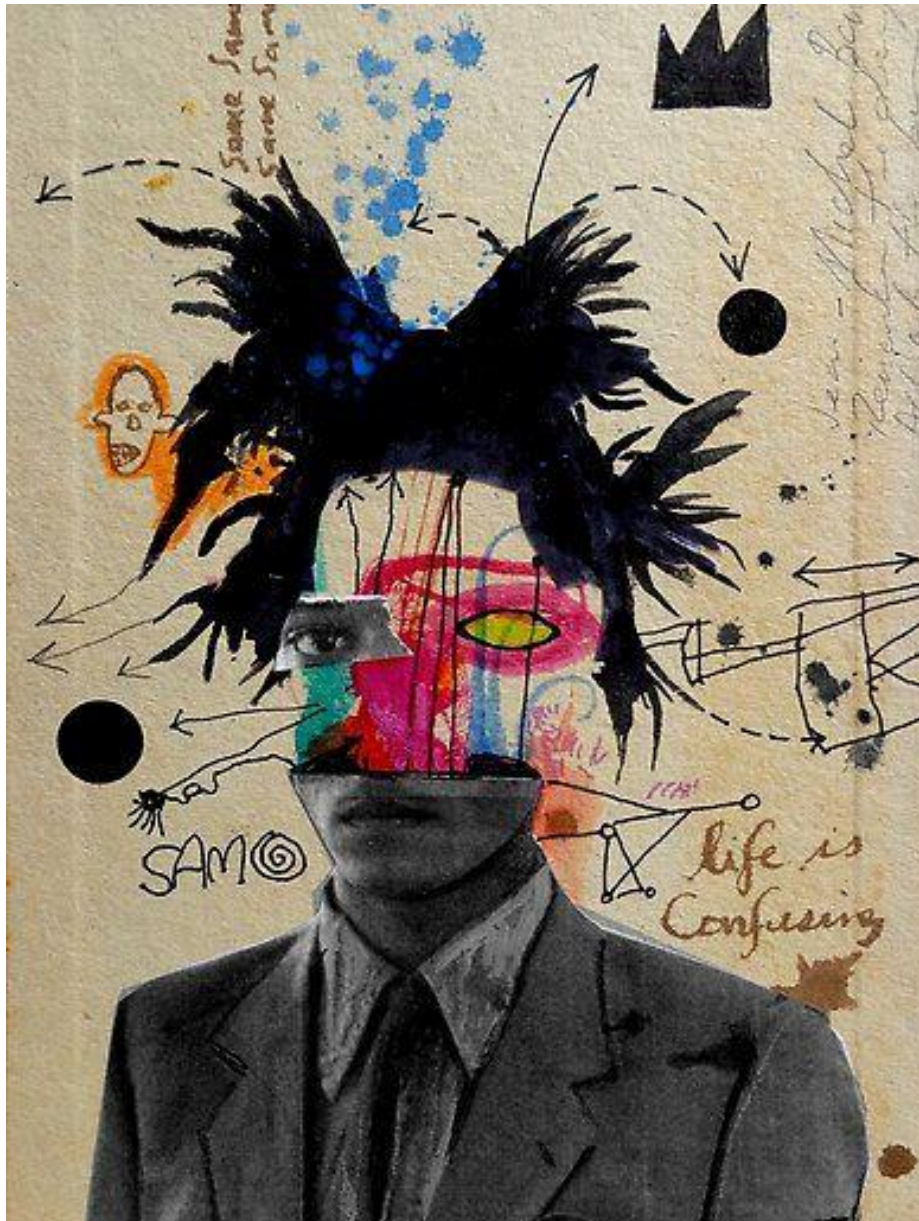


milimétricamente la mejor jugada, sino, más bien, de alguien que reacciona a una urgencia, ante una relación con el mundo que le perjudica y moviliza una acción dirigida a diezmar el riesgo que representan los comportamientos de los/as otros/as.

Cabe aclarar además que los despliegues emocionales, afectivos y de significado puestos en escena por cada sujeto están mediados por una región de la experiencia vivida, están condicionadas por los encadenamientos biográficos encarnadas. De tal modo, aspectos como la ausencia/presencia del apoyo parental, la estabilidad en el hogar, las relaciones familiares y el ambiente en el que transcurre la socialización primaria del individuo juegan un papel primordial en sus modos de aprehender a relacionarse con sus congéneres y asumir posibles experiencias de violencia escolar. Circunstancias como contar o no con el apoyo parental resulta fundamental en los modos en que los estudiantes aprehenden y gestionan sus relaciones interpersonales, los conflictos y sus disposiciones emocionales. Asimismo, los códigos relacionados con la gestión y uso violencia promovidos en el hogar y en el contexto de socialización primaria sobrevienen como ecos en las conductas estudiantiles.

Por último, es necesario subrayar el lugar ocupado por la escuela en la configuración de la violencia escolar. Ciertamente, la estructura misma de esta institución promueve la estratificación interpersonal y la figuración de corporalidades mejores y peores, capaces e incapaces, se trata de un sistema de competencia y evaluación dispuesta para naturalizar relaciones de competencia y violencia simbólica entre los/as estudiantes y establecer jerarquías interpersonales. Al lado de ello, la efectividad y la disponibilidad de recursos con los que cuentan los/as estudiantes para hacer frente a la violencia resultan fundamentales, ya que ante la ausencia de mecanismos eficaces estos se pueden encontrar en situaciones de indefensión, por lo que muchas veces responder a la violencia con violencia se convierte en el único

mecanismo eficaz para ocupar una posición aventajada en los paisajes interpersonales del poder.



## CAPÍTULO 6

## **CAPÍTULO 6. EL CUERPO: UN LUGAR DE IMBRICACIONES SOCIALES**

Acercarnos a las experiencias de violencia escolar vividas por estos/as jóvenes ha permitido entender que, en tanto espacio biográfico, el cuerpo acaece como territorio de goce y afecto, pero también de sufrimiento, vulnerabilidad, indefensión, frustración, odio y deseo de reparación. Ineludiblemente la corporalidad sobreviene como despliegue material y simbólico del sujeto: le otorga un espacio y un valor dentro de una economía política del significado y acontece como potencia volcada hacia el mundo en forma de proyectos, recursos, sentires, pasiones, afectos, etcétera.

Las narrativas compartidas describen los modos en que los cuerpos jóvenes han ejercido, percibido, sobrellevado y apropiado distintos grados de dolor, humillación y transgresión durante su devenir escolar. Hablan desde sí porque en ellos/as se registran los malestares y vejaciones (Aguiluz Ibargüen, 2004), pero también la resistencia, la represalia, el dominio y la resiliencia. En ese sentido, mientras algunos/as jóvenes comentan que sus experiencias de maltrato escolar los/las llevó a replantear la imagen de sí mismos/as y cambiar los modos de significar su propia validez como individuo. Otros/as señalan haberse visto en la necesidad de poner en escena prácticas y recursos de autoprotección que les permitieran hacerse con una posición de dominancia.

En cualquier caso, ha quedado claro que las experiencias de maltrato escolar acontecen como materialización de las matrices de pensamiento,

sentimiento y acción que semantizan y jerarquizan a los individuos dentro del espacio escolar. Luego, indicadores somáticos como la imagen física, las adscripciones, los comportamientos, la capacidad defensiva, entre otros, resultan primordiales dentro de los procesos de reconocimiento y diferenciación juvenil. A cada corporalidad se le atribuyen una serie de distinciones valorativas y se le asigna a una posición dentro del paisaje escolar.

Del mismo modo, cada individuo pone en escena una serie de prácticas y estrategias que le permiten (o no) reñir, negociar y/o movilizarse dentro de las economías del significado y el poder. Como se pudo observar en el capítulo anterior, dichas estrategias están condicionadas por el cúmulo de experiencias previas (en la comunidad, familiar, hogar, etcétera) y por vectores afectivos. En tal sentido, mientras algunos/as experimentan el maltrato escolar como una marca negativa o como un registro de las asimetrías de poder y significado que los atraviesan, otros/as lo significan como un recurso efectivo para replantear o mantener sus posiciones de dominancia dentro del colectivo.

Bajo esa tesitura, la conformación de posiciones dominantes y periféricas dentro del espacio escolar no acaece como un fenómeno inmóvil y determinado, sobreviene dentro de un espacio social de posibilidades posibles que median continuamente las relaciones que trazan los sujetos entre sí; es un proceso dinámico de transacciones, intercambios y disputas entre sujetos que procuran, desde sus posibilidades posibles, hacerse con el capital simbólico dentro de espacio de interacciones configurado localmente.

En ese orden de ideas, en los dos capítulos anteriores procuré hacer un análisis de los modos en que se configura la violencia interpersonal al interior de los planteles educativos. Se ofreció una lectura de las relaciones que trazan las corporalidades dentro de cada escenario, las formas en que la violencia escolar es vivida y los modos en que muchos jóvenes le otorgaron significado. Se abordó la violencia como parte de los itinerarios individuales

(los *self*) y grupales de los estudiantes/las (el paisaje micro social) al interior de la escuela. Por esa razón, este capítulo tiene como objetivo ofrecer al lector una reflexión sobre cómo los procesos culturales locales y globales (lo macro) fungen como mediadores de los comportamientos adoptados por los/las estudiantes al interior de los planteles educativos.

Me interesa sostener que la configuración de los sujetos, así como la posibilidad de narrar, significar y practicar la violencia sobreviene como una empresa colectiva emplazada sobre unas coordenadas locales. La producción de las corporalidades violentas o violentadas no ocurre en solitario, el cuerpo es una ensambladura social contingente, es el resultado de un proceso de incorporación de marcos de sentido e historias locales convertidos en disposiciones del pensar, el sentir y el actuar. Así pues, “nuestro vínculo cognitivo más directo con el exterior, con el mundo, es en sí mismo un constructo social, (...) nuestra estructuración sensorial y experiencial varía sociohistóricamente y ello afecta necesariamente a todo nuestro conocimiento” (García Selgas, 1994, p.45).

Las acciones individuales de los seres humanos se materializan sobre la base del conjunto de mediaciones estructurales y simbólicas que dinamizan la vida dentro de la unidad territorial en la que coexisten y trazan relaciones. De tal modo, los comportamientos adoptados por cada individuo acaecen como una solidificación singular del trasfondo local de sentidos. Entonces, las morfologías adoptadas por la violencia escolar y los sentidos que movilizan (inter)subjectivamente los individuos acaecen sobre la base de problemáticas societales más amplias. En su definición se ponen en escena formas históricas de trazar relaciones y construir la experiencia colectiva.

En resumidas cuentas, aunque la violencia escolar es un fenómeno global, los modos en que se configura *in situ* no están desligados de las dinámicas territoriales en las que sobrevienen, por el contrario, acaecen como una derivación de los problemas sociales y vitales que marcan los itinerarios de las personas que coexisten en el mismo espacio-tiempo, luego,

están atravesados por los ideales, anhelos, cosmovisiones y matrices de acción local.

El territorio sobreviene en el cuerpo del mismo modo que los cuerpos en el territorio. Los procesos que movilizan, problematizan y conflictúan las dinámicas socioculturales de una localidad se subsumen en los sujetos de maneras heterogéneas, estos, en última instancia, tienen la facultad de reproducirlas o reconfigurarlas creativamente en una suerte de sujeción social agenciada.

Efectivamente, no basta con examinar la violencia escolar como un problema interpersonal y por ende superable a través del establecimiento de mecanismos que les permitan a las víctimas salir de su situación. Si bien es esta es una de las labores que se deben emprender, también es necesario reconocer que dentro de los sistemas escolares se reproducen distintas formas de exclusión, desigualdad y marginación configuradas en el conjunto de la sociedad, luego una real comprensión y atención de la problemática debe contemplar estrategias dirigidas a generar cambios en los modos en que se tejen estas relaciones en un plano macrosocial (Díaz-Aguado, 2005).

Atendiendo a ello, este capítulo se ha dividido en dos apartados en el primero abordo los problemas sociohistóricos relacionados con el reconocimiento y jerarquización de las corporalidades y cómo estas se imbrican en las dinámicas de conflicto y violencia que se dan en las escuelas locales; para ello, analizo estas dinámicas desde categorías analíticas como clase social, etnización y racialización de los cuerpos, configuraciones sobre el sexo y el género y los estándares estéticos. En el segundo apartado analizo las relaciones que existen entre las dinámicas que estructuran la violencia hoy en día y los retos que debe asumir la escuela de hoy.

### **6.1. Diferencia y conflictos de reconocimiento**

Para entender el fenómeno de la violencia escolar a nivel local aparece fundamental analizarlo en el marco de las prácticas y procesos

socioculturales tuxtlecos, y cómo estos, a su vez, se subsumen dentro de dinámicas nacionales y globales que simbolizan y jerarquizan a las corporalidades. El punto es que, esta problemática necesita ser comprendida en el contexto de “sociedades profundamente desiguales, fragmentadas y polarizadas” (Kantarovich, Kaplan y Orce, 2015, p. 55). Dicha empresa implica ofrecer una mirada crítica de las desigualdades que estructuran las dinámicas societales y los modos en que estas se materializan al interior de las instituciones educativas.

Desde luego, dado que la realidad es apropiada de diversas formas por los sujetos, tampoco se trata de pensar la violencia escolar como un “correlato directo y mecánico” de las inequidades sociales (Kantarovich, Kaplan y Orce, 2015, p. 55). No obstante, una comprensión profunda del fenómeno no puede obviar los procesos simbólicos y sistémicos que sustentan el orden de las cosas y dan sentido a la violencia directa en diferentes escenarios sociales.

Al hablar de los procesos sistémicos y simbólicos hago referencia tanto al complejo de relaciones históricas de coerción y dominación que han naturalizado una posición de marginación para ciertas corporalidades, como a las disposiciones de la imaginación, el sentimiento y la percepción colectiva que hoy en día representan y significan a los cuerpos en posiciones de subalternidad o superioridad.

Podría ser por su color, es moreno y lo atacan mucho, porque tiene amigos que son diferentes, pues, que discriminan a los que son morenos (Alejandro, E4P6, 4-4-19).

Los que de cierta manera son diferentes, digamos, si tú tienes un atributo físico distinto vas a quedar de cierta manera expuesto. O sea, aunque suene mal de cierta manera, uno queda expuesto de..., por ejemplo, si alguien tiene diferentes gustos, pongamos el caso de la apariencia física, si alguien es gordo, lo van a tachar de gordo, si alguien es demasiado flaco, lo van a empezar a molestar por eso; pero también, digamos, hay personas que nacieron con cierto tono de piel o, a veces, con cierto tono de cabellos, siento que los grupos más vulnerables son aquellos distintivos que, aunque no tienen la culpa de ser así, son personas como nosotros, pero tiene algo que distinguirse, y lo que hace



la mayoría, como, digamos, nos parecemos, digamos, el distinto es la presa fácil (Manuel, E4P7, 20-2-19).

Los detonantes pueden ser de ingreso económico, ese es un primer detonante. Lo otro de las formas de cómo los muchachos asistan a la escuela, no es lo mismo asistir en coche que venir en camión o venirse caminando. El otro elemento que implica la diferencia, qué tipo de celular traes. La otra cuestión, tu capacidad para relacionarte. Otra cuestión más que tiene que ver con el rendimiento escolar. Y, desde luego, no falta también las ideas de figuras estéticas, eso también implica divisiones, apartamiento, etcétera (Julián, OP2, 28-2-19).

Como se observa en estos relatos, y en otros revisados con antelación, indicadores corporales como el color de piel, la adscripción étnica y socioeconómica, el somatotipo, la imagen estética y cosmética, las prácticas de consumo, entre otros marcadores de la corporeidad, se convierten en códigos intercambiados por los/las jóvenes estudiantes al interior de operaciones recíprocas de evaluación, jerarquización y reconocimiento interpersonal. Aunque estas dinámicas acaecen dentro de un espectro de posibilidades posibles al interior de cada institución, no están desligadas de un contexto social multiescalar que ofrece una serie de valoraciones, discursos y representaciones sobre los grupos sociales, las cuales, en última instancia, median las estimaciones interpersonales que elaboran los sujetos sobre sí mismos y sobre los otros.

El problema radica en que, muchas de esas representaciones circulantes reservan imágenes unilaterales que reducen, esencializan y naturalizan una visión negativa, estereotipada o subalternizada para ciertos sujetos. Así pues, el valor atribuido a algunos individuos sobreviene en un paisaje de distribución desigual de capitales simbólicos, donde ciertos rasgos operan como marcadores de la desigualdad.

Según autores como Giménez, en todos los escenarios sociales los individuos ponen en escena intercambios de reconocimiento, no obstante, muchas veces, dentro de esta dinámica los sujetos que históricamente han ocupado posiciones dominantes

tienden a imponer una definición sobrevaluada (y por lo tanto etnocéntrica) de sí mismos, a la vez que atribuyen unilateralmente identidades minorizadas, devaluadas y frecuentemente estigmatizadas a los dominados. De aquí resulta un intercambio desigual de valores (cualitativos) que tiende a generar un tipo particular de conflictos llamados "conflictos de reconocimiento", analíticamente distintos de los conflictos de interés y de los ideológicos (Giménez, 2009, p. 180).

En ese orden, primeramente, resulta necesario considerar que, debido a las innumerables formas que adopta la actividad y corporalidad humana, el encuentro con el otro siempre conlleva procesos de reconocimiento y diferenciación. "En la figura, el vestido, el color; el ademán, la estatura, en el movimiento, la complexión, en todo lo que se revela que el cuerpo puede traducir, se hace evidente la diferencia" (Pedraza, 2010, p. 62). Ya sea en el terreno de lo interpersonal o intergrupales, situarse ante la alteridad involucra una serie de comparaciones, distinciones y designaciones ontológicas entre las partes (Giménez, 2007).

Según Giménez (2009), dichas dinámicas de reconocimiento están emparentadas con los mecanismos de configuración identitaria, al fin y al cabo, la definición de la identidad es trastocada por la mirada de los otros, luego, el reconocimiento de un sí-mismo o un nosotros "necesita lo que queda afuera, su exterior constitutivo, para consolidar el proceso" (Hall, 2003, p.16).

Entonces, toda interacción social involucra un reconocimiento recíproco entre los involucrados, este se establece en dos dimensiones: una dimensión cognoscitiva, en la cual se identifican atributos o señales distintivas a otras personas o grupos. Y una dimensión evaluativa, "por la que se confiere valor (positivo o negativo) a la presencia del otro" (Giménez, 2009, p. 188). En esta transacción una de las partes puede exigir para sí el reconocimiento pleno

de su identidad auto-asignada y frecuentemente sobrevaluada, otorgando en cambio a su contraparte sólo una identidad disminuida, devaluada y frecuentemente estigmatizada. En este sentido hablamos de "intercambio desigual de bienes o recursos de identidad", y es

precisamente esta forma de transacción la que define genéricamente todas las formas de discriminación social (Giménez, 2009, p. 189).

En la misma línea, Figari sostiene que, “todo proceso de diferenciación supone una ontologización en términos binarios, lo cual a su vez se expresa en términos de semantización de opuestos” (2009, p. 131): una mismidad que se constituye en interrelación con una alteridad. De acuerdo con esto, para establecer desemejanzas los sujetos y grupos establecen parámetros que justifican y normalizan las diferencias.

En este sentido o apelamos a un principio metafísico (una primera diferencia que no sea tal y que dé origen a la cadena diferencial) o recurrimos a un “más allá de” que no sea una diferencia sino más bien una “alteridad radical”. Esta relación de alteridad es precisamente la base de las diferencias de sentidos.

Cuando un polo de la relación binaria no solo sostiene sentidos de oposición, sino contradicción en términos valorativos, y de ventaja y desventaja de bienes materiales y/o simbólicos, decimos que la relación se plantea en términos de subalternidad (Figari, 2009, p. 131-132).

Restrepo, por su parte, señala que la diferencia “es el resultado de procesos de marcación [sedimentados históricamente] que producen activamente distinciones significativas en el mundo social” (2020, p.276); hace parte de las dinámicas que le permiten a los individuos y a los grupos ordenar y darle sentido a su mundo. No obstante, indica que en algunos contextos la configuración de la diferencia sobreviene de manera desigual, en tal medida, emplea el término *otrerización* para dar cuenta de ello. Bajo esa tesitura, *otrerizar* es un proceso de subalternización, esto es, de dominio y control (Rodríguez, 2017). Cuando una de las dos partes significa a la otra en términos de inferioridad, no se reconoce al diferente como una otredad, sino, más bien, se delimita una otreridad.

No toda diferencia se produce, entonces, como otreridad. Es importante enfatizar que la otreridad aquí no la entiendo referida a una idea general del otro como individuo ni a la metafísica filosófica o psicoanalítica de El Otro (por eso, incluso, prefiero referirme a otreridad que a otredad). Al contrario, la otreridad es resultado de un proceso de otrerización que

constituye a unas poblaciones (no simplemente a individuos) como unos radicales, homogéneos y esencializados otros (Restrepo, 2020, p. 277).

Según el mismo Restrepo, la otrerización de los cuerpos sobreviene en el marco de regímenes discursivos que legitiman, mediante distintos dispositivos, una posición desigual para ciertos grupos (Restrepo, 2020). Su trabajo se enfoca particularmente en analizar cómo el régimen discursivo del pensamiento colonial ha reservado lugares subalternos para la indianidad y la negritud, y naturalizado distintas formas de violencia directa, estructural y simbólica. De acuerdo con ello, el germen de esta otrerización encuentra legitimación en la supuesta naturaleza biológica de los cuerpos. El pensamiento colonial dio lugar a una escisión ontológica entre pueblos y “razas” superiores e inferiores.

En ese contexto, consideramos que el término otrerización es lo suficientemente maleable como para reflexionar otras formas de reconocimiento desigual que también se dan en el marco de regímenes discursivos. Entre ellas podríamos nombrar casos como: la violencia ejercida por hombres hacia mujeres, legitimada en el marco del patriarcado; la violencia que ejercen heterosexuales sobre homosexuales, justificada en el contexto de una heteronormatividad; el maltrato practicado por residentes locales hacia extranjeros, admitido en el horizonte de un discurso nacionalista; los vejámenes de personas de contextos urbanos y centros económicos hacia personas de contextos rurales y periferias, naturalizados dentro del discurso del progreso económico; las trasgresiones que ejercen las personas que se ajustan al ideal estético y cosmético de la sociedad de consumo hacia las que no; etc. En todos estos casos, se establecen marcadores diacríticos, ligados a la pertenencia de un individuo o grupo, que se constituyen como una arena de conflictos por el capital simbólico.

Todos “los procesos de reconocimiento e identificación entre actores sociales se realizan siempre dentro de un contexto de luchas pasadas o presentes” (Giménez, 2009, p. 189) y son mediados por complejas matrices discursivas subsumidas de manera contingente. El resultado, es la

conformación de valoraciones desiguales de ciertos sujetos que pueden, o no, sustentar prácticas de menosprecio, intolerancia, discriminación o violencia. En tal contexto, se entiende que la

configuración del cuerpo no está exenta de tensiones. En tanto hay fuerzas en pugna en la producción del sujeto, el cuerpo es intervenido y moldeado en determinados sentidos. La relación entre cuerpo y sujeto está atravesada por el poder: las formas del mismo intentan cuerpos vinculadas a los “tipos” de sujetos que se privilegia en una sociedad. Por ello, más que una instancia en que las culturas inscriben sus lógicas, el cuerpo es un campo donde confluyen todas las fuerzas que se disputan el sentido social en un momento socio-histórico. Por consiguiente, no hay un cuerpo previo al poder y a sus modos, sino que la experiencia corporal –la condición corpórea de la vida– está producida respecto de los poderes dominantes, tanto como de las formas de resistencia que desde los sujetos mismos surgen (Cabra y escobar, 2013, p.54).

En ese orden de ideas, antes de finalizar este apartado, vale la pena realizar algunas precisiones sobre lo dicho hasta ahora:

A) las distintas formas de violencia directa, estructural y simbólica que se pueden manifestar entre diversos grupos sociales, así como los vasos comunicantes que la definen al interior de los espacios escolares, deben leerse en el contexto relacional, discursivo, contencioso e histórico que las constituye. Aunque en la práctica muchas de ellas puedan asemejarse, conviene mantener claras las diferencias conceptuales y empíricas que las delimitan. Luego, la violencia ejercida sobre las mujeres; las comunidades étnicas, racializadas, socioeconómicamente rezagadas, sexo genéricamente diversas; las personas obesas o estéticamente heterogéneas, etc., “se definen sólo por la compleja serie de relaciones que le rodean, interpenetran y configuran (...) Ningún elemento puede aislarse de sus relaciones, aunque esas relaciones puedan cambiarse, y estén cambiando constantemente” (Grossberg, 2009, p. 28).

B) La auto-apreciación unilateral es un sentimiento común a todos los actores y contribuye a la formación del autoestima e identidades positivas, además de estimular la competencia entre sujetos y grupos (Giménez, 2009). Se trata de un fenómeno que se afianza más en un deseo de diferenciación

(Restrepo, 2020), por lo que, no conduce, *per se*, a la violencia. Como señalaba al principio, aunque no se puede obviar que la configuración de la violencia, dentro de la escuela o en cualquier escenario, es mediada por las inequidades y luchas históricas, no se trata de pensar esta como un correlato mecánico de estos procesos. Dicho en otras palabras, las dinámicas que configuran la violencia no pueden ser interpretadas de forma lineal y monológica como un resultado de la posesión o no de los medios de producción material y simbólica. Todas las distinciones humanas, incluso las que se dan entre sujetos considerados semejantes, pasan por los marcadores diacríticos que se ponen en juego para dar lugar a paisajes de la otredad. Sobre ese respecto, Elias, en su libro *The Established and the Outsiders* analiza la historia de una ciudad inglesa donde no existen diferencias de raza, nacionalidad o clase, la única diferencia es la antigüedad que tienen unos y otros. No obstante, esa diferencia sobreviene como un marcador de reconocimiento desigual “en el sentido de que los más antiguos, al estar más cohesionados, tienen una capacidad de producir clasificaciones para garantizarse a sí mismos el monopolio” (Citado por Grimson, 2013, p. 70). De acuerdo con ello se entiende que, toda producción de la diferencia involucra narcisismos de las pequeñas o grandes diferencias, las cuales movilizan entramados de visceralidad e hipervaloración de lo propio (Restrepo, 2020).

C) Si bien en este último capítulo se acentúa el lugar que representa las dinámicas sistémicas y simbólicas en la configuración del fenómeno de la violencia escolar, en ninguna medida se intenta ofrecer una mirada totalizante y mecánica del fenómeno. Así, aunque se ha afirmado que todos los procesos de diferenciación desigual están mediados por luchas históricas entre grupos sociales, la interpretación no puede reducirse a ella. No hablamos de posiciones estáticas de sujeto que necesariamente conducen a la intolerancia, la exclusión, el menosprecio o la violencia. Como se pudo apreciar en el anterior capítulo, he insistido en que la experiencia de violencia es apropiada por cada sujeto desde un margen de posibilidades

posibles y un proyecto personal que le permiten poner en escena, o no, diversas estrategias para movilizarse o negociar con los paisajes de la alteridad y otreridad que se tejen en el espacio escolar.

Las transacciones relacionales que trazan los/las jóvenes dentro de espacio escolar sobrevienen como un proceso abierto que se redefine en el tiempo, las clausuras, equilibrios, proximidades u oposiciones son momentáneas. Los conflictos de reconocimiento y la desigualdad de valoración que delinear los derroteros estudiantiles no deben concebirse como algo mecánico, tampoco como determinantes de los lugares de sujeto, sino, más bien, como un orden de cosas que a la vez es posibilidad y potencia.

### **6.1.1. Desigualdad social, consumo y violencia escolar**

Le hacían mucho *bullying* a un compañero porque es bastante desagradable físicamente, pero como no tienes idea, y la defensa personal que él tenía era agredir a estas niñas; y era una cuestión de estarnos agrediendo y en una ocasión estas niñas se enteraron que este niño no era lo que aparentaba; no sé cómo fue, pero lo vieron entrar a una casa y ellas llegaron a la secundaria y le dijeron a todo mundo que este niño vivía en una casa de mallita, que su casa era de madera y todo mundo se empezó a reír (...)

Incluso en la prepa no invitamos a cierto grupo de personas porque tienen cierta diferencia racial o porque simplemente decimos “Wey, pero él no va poder pagar esto, para que lo vamos a invitar si ya sabemos que le vamos a pagar todo” (Marcela, E4P2, 27-2-19).

Lo socioeconómico, o sea, si eres pobre o no eres pobre; pareciera ser que eso ya pasó a un segundo término, que eso no se viviera, pero conviviendo con los alumnos todavía existe y sí es mucho el motivo (Teresa, OP1, 7-3-19).

Mira, hemos observado algunas de cerca, por ejemplo el marketing, de presumir de celular a celular entra una, y la en la tolerancia entre estatus, viene una, un estatus acomodado que viene de hijos de papás de que tienen la oportunidad de viajar y otros que no tienen esa oportunidad, entonces los chicos que no tienen oportunidad de viajar toman como ofensivo el que los chicos le expongan que en vacaciones fueron a Cancún, fueron a Acapulco, fueron a Guadalajara, y ellos no pueden salir del estado. Entonces, ellos sienten que ese estado o simbolismo es ofensa para como si le estuvieran presumiendo, la razón

de que bueno a mí no me interesa que tú viajes, entonces como que la cultura, hay un choque de cultura y tolerancia a la cultura y eso nos llevan a que se reten por miradas, simbolismos, y eso ha sido un detonante. El otro detonante ha sido la..., el presumir un celular, algo material, yo tengo un juguetito que me costó arriba de 10,000 pesos y el mío pues ha salido de 1,000 o 2,000 pesos, ese es el estatus que ellos pueden comprar. Incluso, hemos tenido la queja de los tutores que en un momento dado no permitiéramos que los alumnos utilizaran equipos de un promedio arriba de 10,000 porque llevaba que la otra parte por celos iniciara el auto robo o el robo, o sea, se desapareció un celular de tal cantidad en menos de 5 minutos. Entonces, eso nos lleva a hacer el operativo mochila y no, a veces no encontrábamos el celular, entonces ahí medimos que había algo de recelos o emocional, eso de intentar leer o interpretar que el otro chico que traía el celular de 10,000 le estaba presumiendo al que traía de 2,000, por lo tanto, lleva a hacer travesuras hasta llegar a un robo (Juan, OP7, 19-2-19).

Los tres anteriores relatos fueron compartidos y revisados en apartados anteriores. El primero pertenece a una estudiante de la preparatoria 2, el segundo y el tercero corresponden a orientadores educativos de la preparatoria 1 y 7. La intención de traerlos de nuevo a colación es profundizar en el lugar ocupado por las diferencias socioeconómicas dentro de los procesos de sociabilización, diferenciación y jerarquización interpersonal entre estudiantes. En ese sentido, el primer testimonio nos ubica ante la mirada de una joven que reconoce haber ejercido formas de violencia como exclusión, burla y exposición pública sobre otros/as estudiantes a raíz de las diferencias raciales, estéticas<sup>16</sup> y socioeconómicas que las distinguían a ella de los/as otros/as.

Por su parte, los relatos de los/las docentes recalcan el hecho de que las desigualdades sociales, junto a las diferencias en términos de acceso, consumo y movilidad social que ello implica, sobrevienen como un escenario de interacciones contenciosas entre los/las estudiantes. Como se puede observar en el último fragmento, en algunos casos, donde unos emplazan exclusión, rechazo, burlas, exposición pública, etc., otros/as responden con más violencia o mediante códigos beligerantes (como miradas, empujones o

---

<sup>16</sup> Tanto el tema de las diferencias raciales como estéticas serán abordados en apartados posteriores.



actitudes confrontativas), incluso con violencia contra la propiedad privada (robo).

En ese orden de ideas, la intención de este apartado es revisar las relaciones entre desigualdad socioeconómica, consumos y violencia escolar. Principalmente, me interesa orientar la reflexión en torno a las dinámicas de lucha entre clases sociales que han marcado el devenir de la modernidad; los bemoles particulares que han estructurado las desigualdades de acceso y consumo entre grupos socioeconómicamente antagónicos dentro del territorio de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; y, finalmente, los modos en que estos fenómenos condicionan dinámicas de conflicto y violencia al interior de las instituciones educativas locales.

Atendiendo a ello, en primera instancia vale mencionar que al hablar de desigualdades y procesos de lucha entre clases sociales resulta inevitable hacer referencia a la obra de Marx (1996, 2011), este sustenta que la oposición permanente y dinámica entre clases socioeconómicas rezagadas y aventajadas acaece como una de las principales fuerzas que ha marcado el devenir de la humanidad. Según esto, las luchas constantes y cambiantes entre opresores y oprimidos sobreviene como partera de los cambios sociales sucedidos en las distintas épocas de la humanidad. Particularmente, en los tiempos de la Modernidad estas interacciones contenciosas se concretan en el enfrentamiento entre dos fuerzas antagónicas: por un lado, aquellos/as que poseen los medios de producción (la burguesía) y por otro aquellos/as que son objetivados/as como mercancía y convertidos/as en fuerza de trabajo o servidores/as asalariados/as (el proletariado).

En ese sentido, argumenta que dentro de la estructura de relaciones establecidas por el capitalismo moderno la dominación económica es a su vez dominación política. La razón es que, quien controla los medios de producción tiene la posibilidad, y la necesidad, de controlar los medios de poder. Al fin y al cabo, las relaciones de explotación precisan de un orden de jurídico-administrativo que legitime la opresión. Del mismo modo, las clases dominantes necesitan que las clases trabajadoras apropien su

espíritu y lo reproduzcan, lo que da lugar a una dominación ideológica. En resumidas cuentas, la propuesta marxiana sustenta que la confrontación constante y contingente entre los intereses de estos dos sujetos históricos (proletariado y burguesía) se emplaza como catalizador de los itinerarios sociales modernos.

Más allá de los múltiples cuestionamientos y desavenencias que se pueden emplazar ante esta teoría, me interesa subrayar la lectura de la estructuración de clase como devenir en conflicto. Entonces, sin soslayar que se trata de una mirada reduccionista, dicotómica, economicista, mecánica y vertical de las relaciones intersubjetivas y la producción social de la vida, es importante destacar que,

la dialéctica marxista subraya el antagonismo y permanente devenir. No solo distinción sino lucha constitutiva, no cualquier diferencia sino una de la negación del ser (...) No un sistema de diferencias estático, sino un permanente devenir-en-lucha. Antes que principios de inteligibilidad y visibilidad que son «buenos para pensar», desde los enfoques marxistas se hace énfasis en una irreductible historicidad belicosa resultado de antagonismos constitutivos que se expresan históricamente en la lucha de clases (Restrepo, 2020, p. 276).

Tal como señala Restrepo (2020) de la lectura dialéctica de Marx es posible derivar el entendimiento de que las diferencias de clase social son una fuente inagotable, permanente y contingente de distinciones, jerarquías, fronteras ontológicas y conflictos históricos por el poder. De acuerdo con ello, las configuraciones sociales ligadas a la clase social dan lugar a procesos de diferenciación que se materializan en prácticas, discursos, estados del sentimiento, fronteras identitarias, horizontes imaginados, aspiraciones y deseos concretados en las interacciones que trazan los individuos en cualquier espacio. Así pues, las muestras de desprecio o situaciones de violencia presentadas entre diversos individuos de distinta clase social son interpretadas en el marco de un orden histórico que aviva las desigualdades, las brechas interpersonales y establece narrativas ligadas a la posición de los individuos.

En contraste con la visión marxiana, Giddens entiende la clase social como un “agregado en gran escala de individuos compuesto por relaciones definidas interpersonalmente y nominalmente ‘abierto’ en su forma” (1989, p. 113). Explica que, al interior del orden social del capitalismo moderno y las relaciones de mercado establecidas por dicho modelo se instaaura una “estructura de poder en la que la posesión de ciertos atributos da ventajas a ciertos individuos en relación con otros” (Giddens, 1989, p. 115).

Según su punto de vista, la estructuración de la clase social no puede reducirse a una lectura dicotómica, puesto que ello eclipsa, desde un punto de vista conceptual, la gran variedad de grupos en transición o “clases medias” que coexisten con los dos anteriores. Señala, además, que el abandono del modelo dicotómico no conlleva necesariamente la negación de los conflictos entre clases sociales, ni su devenir histórico contencioso.

En ese orden, Giddens parte del hecho de que la unidad de la clase social no es el individuo sino la familia. En otras palabras, la pertenencia a un linaje familiar específico supone de antemano la ocupación de una posición de sujeto, es decir, acaece como condicionante de las ventajas y capacidades de movilidad que tienen unos individuos en relación con otros. Asimismo, sostiene que la clase no es una entidad específica, ni mucho menos una forma social delimitada, razón por la cual propone entenderla como un proceso de estructuraciones mediatas e inmediatas de relaciones de clase.

Bajo esa tesitura, la estructuración mediata de las relaciones de clase está condicionada por la distribución de las capacidades de movilidad entre sujetos, es decir, “se ve facilitada en la medida en que el cierre de la movilidad existe en relación a cualquier forma específica de capacidad de mercado” (1989, p. 121). En consecuencia, distingue tres formas de capacidad de mercado: la posesión de la propiedad de los medios de producción; la posesión de cualificaciones educativas o técnicas; y la posesión de fuerza de trabajo manual.

Cabe resaltar que al hablar de capacidad de mercado lo hace en un sentido weberiano, es decir, se refiere a la posesión de cualificaciones que les permite a los individuos asegurarse ciertos beneficios. Así pues, dentro de la estructura de mercado moderna, todos los individuos ofrecen una capacidad de mercado: algunos tienen los medios, otros el saber especializado o técnico y otros el trabajo manual. Luego, existen cualificaciones y potencias que generan diferencias en los sistemas relacionales y la capacidad de movilidad de los individuos.

En la medida en que éstas [capacidades de mercado] tienden a estar unidas a pautas cerradas de movilidad intergeneracional e intrageneracional, la situación deriva hacia la consolidación de un sistema básico de tres clases en la sociedad capitalista: unas clases «alta», «media» y «baja» u «obrero» (1989, p. 122).

En cuanto a la estructuración inmediata de las relaciones de clase, el autor sostiene que existen tres fuentes dentro de la organización productiva: la división de las tareas ocupacionales; las relaciones de autoridad y las distinciones de consumo. En referencia a lo primero, argumenta que “puede ser la base de la fragmentación, así como de la consolidación de las relaciones de clase” (1989, p. 122), la razón es que esta división de las tareas facilita la creación de “grupos homogéneos que se agrupan de modo análogo a aquellos que alienta la estructuración mediata” (1989, p. 122).

La división de las tareas se refracta en una distribución desigual de las posibilidades de movilidad entre unos y otros, esto último a su vez es reforzado por las relaciones de autoridad que se establecen dentro de las organizaciones productivas. Los trabajadores administrativos o más cualificados tienden a separarse de los trabajadores manuales. Pero a su vez la tenencia de la propiedad establece separaciones en los niveles superiores de la organización.

Por último, sin demeritar el hecho de que el germen de las relaciones de clase se encuentra en la estructura económica del mercado capitalista, el autor señala que las formas de consumo tienen una gran influencia en la configuración de estas. En ese tenor, emplea la noción de *grupos*

*distributivos* para hacer alusión a “aquellas relaciones que entrañan formas comunes en el consumo de bienes económicos, independientemente de si los individuos implicados llevan a cabo cualquier tipo de evaluación consciente de su honor o prestigio en relación con otros” (Giddens, 1989, p.p. 123-124); el *status*, por su parte, derivaría de “la existencia de semejantes evaluaciones” (Giddens, 1989, p. 124).

La delineación de grupos distributivos o formas comunes de consumo, sobrepuesto a los elementos mencionados anteriormente, refuerza las separaciones entre las capacidades de mercado y concretiza distinciones de clase. Esto, a su vez, da lugar a la formación de matrices de comportamientos, actitudes, deseos y pensamientos comunes entre los distintos grupos, en otras palabras, posibilita la construcción de estilos de vida diferenciados.

En resumidas cuentas, Giddens señala que la sobreposición de formas de estructuración mediatas e inmediatas “crea una estructura de clase triple que es genérica de la sociedad capitalista” (1989, p. 124). Desde luego, con ello no quiere decir que los modos en que estos elementos se integran sean los mismos para todas las sociedades: es la historia y el desarrollo económico y políticos de cada sociedad lo que condiciona la formación de un sistema de clases específicos. En otras palabras, se trata de una construcción en contexto.

Mora Malo (2002), por su parte, ubica el eje de análisis en las interacciones de los sujetos, en tal sentido, sustenta que las clases sociales no son solo una forma de relación social, sino que se constituyen, sostienen y transforman como interacciones entabladas directamente por los sujetos en un espacio y tiempo. En ese sentido, más allá de las relaciones de producción, hay un devenir histórico de cierto tipo de interacciones que marcan los derroteros que conforman las clases sociales en cada contexto social.

De acuerdo con Mora Malo (2002) la estructura de la vida moderna está sustentada sobre las relaciones de producción que instauro el capitalismo

patriarcal (relaciones de propiedad de los medios de producción, de explotación, patrimoniales, de compra y venta de la fuerza de trabajo, etcétera). Estas relaciones, en términos empíricos, son interacciones instituidas e instituyentes en medio de las cuales los individuos se objetivan y subjetivan para producir la vida colectiva. Para el autor,

Las relaciones de producción son procesos discursivos, de poder y dominación, antagónicos y conflictivos, generadores de subjetividades fragmentarias contrapuestas, individuales y colectivas, cuyos efectos no son buscados, y al mismo tiempo son regidos por la intencionalidad, la normatividad, la dramaturgia y la argumentación (que no necesariamente es emancipadora), y los afectos (Mora Malo, 2002, p. 8).

Otro elemento relevante de la propuesta de Mora Malo (2002) es su idea de que la producción de la clase social no debe reducirse únicamente a quién posee los medios de producción o a los efectos que esto produce, en términos de movilidad, posibilidades de acceso y formación de estilos de vida, sino también deben contemplarse los modos en que las clases sociales están atravesadas por otros tipos de interacciones ligadas al sexo y al género. En otras palabras, el autor propone reelaborar “la noción de clase social a la luz de las nociones elaboradas en el marco del patriarcado” (Mora Malo, 2002, p. 26). Con ello no busca “decir que la teoría de clase se puede trasponer al sexo y al género” (Mora Malo, 2002, p. 26), sino, más bien, plantea la tarea de emplear la teoría del sexo y el género como herramientas analíticas que transformen las ideas que se tienen sobre la estructuración de las relaciones de clase.

En ese marco, si bien, en este momento no ahondaré en ello, la propuesta de Mora Malo (2002) resulta importante en tanto permite considerar que la producción de la clase social no está desvinculada de otras formas de diferenciación y desigualdad como el sexo-género, la racialidad, la etnicidad, las diferencias religiosas, la nacionalidad, etcétera. Efectivamente, la producción de las diferencias está conectada con la fabricación de las desigualdades sociales en todas sus dimensiones, es el

resultado de procesos específicos de explotación y opresión de unos sobre otros.

En ese orden de ideas, los postulados marxianos nos emplazan ante una mirada histórica y contenciosa de la configuración de las relaciones de clase capaz que brinda la posibilidad de explicar los conflictos y violencias reproducidos producen entre estudiantes de clases diferentes como productos de un devenir de la historia y de los modos en que se han ido estructurando las brechas y desigualdades, ligados a la clase, a nivel local.

La mirada de Giddens, por su parte, ofrece una lectura capaz de desbordar la visión dicotómica de las clases y emplazar las reflexiones ante un panorama de conflictos entre clases bajas, medias y altas que se excluyen mutuamente. Esto es importante sobre todo si tomamos en cuenta que las experiencias de violencias narradas por los colaboradores del estudio acaecen principalmente entre estudiantes de clases medias y bajas de la ciudad.

Finalmente, la propuesta de Mora Malo (2002) invita a considerar que la estructuración de las relaciones de clase no está aislada de otras formas históricas de dominación, como, por ejemplo, la de los hombres sobre las mujeres, o la de blancos sobre mestizos y negros, o la de residentes nacionales sobre migrantes, etcétera.

En ese sentido, si bien estos autores ofrecen un horizonte explicativo sobre las formas en que se estructuran las relaciones e interacciones de clase en el sistema capitalista moderno a partir de las posiciones históricas ocupadas por los sujetos dentro de las dinámicas de mercado y su capacidad de movilidad, no brindan elementos suficientes para pensar los modos en que las prácticas de consumo generan procesos de diferenciación, distinción y fragmentación de los vínculos entre unas clases y otras.

Así pues, son los trabajos de Bourdieu (1997, 1998, 2000a) los que ofrecen una lectura más profunda sobre la correspondencia que existe entre consumos, espíritu de clase y distinción. Ciertamente, este sostiene que los consumos y los gustos son un producto de las condiciones de existencia de

los individuos, es decir, sobrevienen como materialización o encarnación de un espectro de posibilidades vividas. En tal sentido, tanto la naturaleza de los bienes consumidos como la forma de consumirlos varía de acuerdo a la posición de clase en la que se encuentran los sujetos.

De acuerdo con el autor, la sedimentación de las diferentes formas en que se estructuran las relaciones de clase a la larga se convierte en estilos de vida, o más bien, en totalidades vividas. El hecho de que la experiencia de una clase social esté emparentada con el espectro de movilidad de sujeto media la configuración de sus expectativas y gustos. En otras palabras, condiciona los esquemas de percepción y apreciación con los que la persona aprehende el mundo. Dicho en palabras de Espailat

La clase social a la que pertenece un individuo determina oportunidades de vida en aspectos que no se limitan a la situación económica en sí misma, también las maneras de comportarse, los gustos, el lenguaje, las opiniones e incluso las creencias éticas y religiosas suelen corresponderse a las del estatus social a la que pertenece el individuo (2016, p. 72).

Desde la perspectiva bourdiana, el origen socioeconómico de las personas (considerado a partir de la posición de la familia) es un mediador tanto de las prácticas culturales como de las preferencias de consumo de los individuos. La pertenencia a una clase social brinda la posibilidad a las personas de acceder, o no, a ciertos consumos. Así pues, se entiende que el consumo y acceso a ciertas marcas, accesorios, artefactos, productos, alimentos, actividades recreo deportivas, gustos musicales, etcétera, está condicionado, no determinado, por la clase social a la que pertenecen los individuos. Efectivamente, una parte de los consumos está reservada, al menos figurativa y potencialmente, para ciertas clases, por lo cual incide en la sedimentación de jerarquizaciones y distancias entre fracciones de clases.

García Canclini sostiene al respecto que el consumo es un fenómeno complejo y polisémico relacionado con una gran variedad de procesos sociales que involucran flujos, intercambios y apropiación de signos. En tal sentido, está directamente emparentado con fenómenos como la



construcción de ritos e identidades grupales, la configuración de la racionalidad integrativa y comunicativa de una sociedad y vinculado a dinámicas de participación en escenarios de confrontación (García Canclini, 1995).

En relación con lo último, sostiene que el consumo es un espacio de continuación de los conflictos que se producen entre las diferentes clases sociales. Ciertamente, la configuración de identidades de clase propicia la aparición de estilos de vida y gustos distintivos. Luego, en el terreno de las marcas, los bienes, el acceso a ciertos espacios, entre otros, se materializan las capacidades de movilidad que tienen los individuos.

En ese orden, antes de continuar vale la pena subrayar las siguientes consideraciones:

- a) El orden moderno se estructura en torno a un sistema de clases que distribuye los beneficios y la capacidad de movilidad de formas desiguales.
- b) La estructuración de las relaciones de clase es el resultado de una serie de sedimentaciones históricas y contingentes.
- c) La estructuración de las relaciones de clase sobreviene en medio de conflictos e interacciones contenciosas entre agregados sociales.
- d) Los diferentes grupos que componen la dinámica del mercado (la gran variedad de clases bajas, medias y altas) devienen en permanente lucha en tanto quieren ampliar su capacidad de movilidad y acceder a beneficios.
- e) La estructuración de las relaciones de clase acontece conforme a las dinámicas societales que caracterizan a cada sociedad, por lo que hay que estudiarlas en contexto.
- f) La estructuración de las relaciones de clase da lugar a la formación de comportamientos, aspiraciones deseos, actitudes, creencias, éticas, ontologías y estilos de vida diferenciados.
- g) La unidad de la clase social no es el individuo sino la familia.

- h) La estructuración de las relaciones e interacciones de clase no se ensamblan independientemente de otros sistemas de dominación ligados a aspectos como la racialidad, la etnia, el sexo-género, la religión, etcétera. En el fondo se trata de procesos de diferenciación y estratificación que normalizan la explotación y opresión de unos sobre otros.
- i) Las diferencias y conflictos de clase social se continúan en las dinámicas de consumo. Así pues, el consumo de bienes se convierte en un espacio de distinción, diferenciación e identificación entre clases, pero también de tensión y lucha por los significados.

Una vez señalado lo anterior, me parece necesario tomar como punto de partida el hecho de que América Latina y el Caribe se han distinguido a lo largo de su historia por ser una de las regiones más desiguales del mundo. Las brechas que existen entre las clases altas y las clases bajas en todos sus países han sido alimentadas por fenómenos como inestabilidad socio-política, gobiernos clientelares e ineficiencia y/o debilidad de las instituciones encargadas de garantizar la construcción de la equidad (Jusidman, 2009; Carrera, Villafuerte y Rodríguez, 2017).

México, al igual que el resto de los países de América Latina, se caracteriza por tener grandes contrastes socioeconómicos entre unos sectores y otros. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, la nación es una de las más desiguales de todo el continente (Hernández, 2020; OCDE, 2014). Si bien se reconocen algunos avances en las últimas décadas, este sigue siendo un problema vigente. Según Jusidman (2009), se trata de un fenómeno complejo y multifactorial, retroalimentado por la discriminación étnica, de género y de lugar de residencia.

Sobre ese respecto, Carrera, Villafuerte y Rodríguez (2017) y Pérez Anderson (2020) sostienen que, aunado a los problemas estructurales que de por sí han delineado históricamente los derroteros nacionales, la desigualdad y las brechas entre clases sociales se han recrudecido en las

últimas décadas como producto de la instauración y sedimentación de las políticas económicas neoliberales. Efectivamente, una de las principales características del modelo neoliberal es la disminución, si no es que desarticulación, de las políticas dirigidas a generar bienestar y reducir las inequidades sociales, la reducción de los derechos laborales, la intensificación de las relaciones de competencia, la precarización de las condiciones laborales derivada de la flexibilización laboral, entre otras, por tales motivos se ha cedido la posibilidad de movilidad social a la capacidad que tiene cada sujeto de adaptarse y acoplarse a los ritmos del mercado. Según estos autores,

el nuevo modelo económico orientado al mercado externo aplicado en la década de 1990 ha intensificado las desigualdades laborales, manifestándose en forma clara en la disminución de asalariados a instituciones de seguridad social, la persistencia de bajos niveles salariales y la falta de estabilidad laboral para más de la mitad de mano de obra asalariada (Carrera, Villafuerte y Rodríguez, 2017, p. 17).

El modelo neo liberal ha generado nuevas brechas sociales y ha amplificado las existentes. Aquellos con la capacidad de ajustarse a los ritmos del capital experimentan una licuefacción de los espacios y de los tiempos, no obstante, quienes no cuentan con estas posibilidades advierten una solidificación de los mismos sin precedentes, en tanto tienen que incorporarse (desde su condición material y simbólica) en trabajos mal remunerados, incertidumbre contratos cortos, condiciones precarias de vida, informalidad, vulneración de sus derechos etcétera (Bauman, 2001). Dicho de otro modo, en un mundo rutinizado por las dinámicas de un capitalismo hipermovil e inclemente, quienes no pueden insertarse eficazmente son relegados a una posición de obsolescencia. Según Perez Anderson,

solamente la perpetuación de la pobreza [de las brechas entre clases sociales] garantiza la explotabilidad de la mano de obra y esta, a su vez, es la condición de posibilidad del enriquecimiento exorbitante, o debo decir criminal, del percentil de la población con ingresos más elevados (2020, p.356).

En ese contexto, Jusidman argumenta que la desigualdad de clases en México “no se limita a la distribución del ingreso, sino que se vincula a la discriminación de género, étnica y de lugar de residencia” (2009, p. 196). Según ello, la desigualdad vivida por las mujeres es exponencialmente mayor que la experimentada por los hombres. Asimismo, es innegable en hecho de que las clases altas y medias están integradas en su mayoría por blancos y mestizos, mientras las clases bajas por sectores indígenas, campesinos y otros grupos minoritarios.

Se trata, en suma, de una combinación de orígenes étnicos y raciales, con niveles de riqueza y capital social acumulados y de educación e inserción ocupacional diferenciados, que además se retroalimentan. Esto tiende a perpetuar la pertenencia a cada clase, así como la distancia social, cultural y económica entre ellas. Por eso, una parte importante de la desigual distribución del ingreso en México se explica por discriminación étnica, racial y de género; es decir, un arraigo de tipo cultural que, a su vez, determina las oportunidades de los diferentes grupos de la población para acumular riqueza (2009, p. 199).

En cuanto al lugar de residencia, Jusidman señala que los territorios del sur y las zonas rurales del país presentan niveles más bajos de desarrollo socioeconómico, con tasas de pobreza y desigualdad más altas, que los estados del norte y las grandes ciudades. Chiapas, por ejemplo, es uno de los estados menos aventajados del país. Gran parte de su extensión geográfica está compuesta por zonas rurales, así pues, debido al crecimiento demográfico y al agotamiento de los recursos, la agricultura, su principal fuente económica, se encuentra en crisis. En consecuencia, sus índices de pobreza, marginación y desigualdad superan el 70% en la mayoría de sus municipios (Aguilar Ortega, 2016; Cortés, Banegas, Fernández y Mora, 2007).

Si bien su capital, Tuxtla Gutiérrez, es uno de los nodos metropolitanos más aventajados del estado, sus niveles de pobreza y desigualdad no dejan de ser alarmantes. A raíz de la situación experimentada en la mayoría del territorio chiapaneco permanentemente se suscitan amplios flujos migratorios hacia esta ciudad. En tal sentido, una buena parte de la

población tuxtleca está integrada por diásporas indígenas y campesinas en búsqueda de mejores oportunidades de vida. Esta situación ha llevado la crisis de pobreza, marginación y desigualdad del campo a la ciudad, acrecentándose por la falta de planeación e intervención gubernamental.

Asimismo, no hay que dejar del lado que las condiciones de pobreza, marginación y violencia vividas por los países centroamericanos aledaños como Honduras, Nicaragua, Salvador y Guatemala, aunado al hecho de que Chiapas es un estado fronterizo, acarrea flujos permanentes de migrantes y exiliados que buscan en el territorio mexicano otras condiciones de vida.

Entonces, a pesar de ser una de las ciudades más desarrolladas de la región, las tasas de pobreza extrema en Tuxtla Gutiérrez bordean el 6.7% y de pobreza moderada el 35.2%, asimismo, los niveles de vulnerabilidad por carencias representan el 28.4% y de vulnerabilidad por ingreso 6.1% de la población; solo el 23.6% del total de habitantes están por fuera de los márgenes de pobreza y vulnerabilidad (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2015).

En ese orden de ideas, es posible observar que dentro de un sistema social sustentado sobre la desigualdad en la distribución de los recursos es inevitable que surjan conflictos por el reconocimiento y fronteras entre los individuos que pertenecen a clases disímiles. Tal como señala Sen “un sentido de pertenencia fuerte — y excluyente— a un grupo puede, en muchos casos, conllevar una percepción de distancia y divergencia respecto de otros grupos. La solidaridad interna de un grupo puede contribuir a alimentar la discordia entre grupos” (2007, p. 23).

Asimismo, es inevitable que dentro de la escuela se reproduzcan las arbitrariedades, exclusiones, discriminaciones y violencias que se suscitan a nivel macro social. El sistema de relaciones de clase que estructura las dinámicas de una sociedad se materializa al interior de la escuela en forma de conductas, prácticas, sentimientos, afectividades y visceralidades que tan tesitura a las interacciones estudiantiles.

En muchos casos, la diferencia de clase es percibida como una falla moral, luego la pobreza es significada como una consecuencia del comportamiento de las personas, la falta de habilidades o incluso como una elección (Espaillat, 2016) —“el que es pobre lo es porque quiere” —. Estas narrativas, en efecto, promueven sentimientos de superioridad e inferioridad, avivan prácticas de desprecio hacia los/las estudiantes de bajos recursos y legitiman los tratos diferenciados y la exclusión.

Como ya se ha mencionado, la desigualdad socioeconómica es continuada en el terreno de los consumos, de tal modo, dentro de las escuelas se generan una serie de separaciones y conflictos a raíz de los bienes a los que pueden acceder unos estudiantes y otros. Tener acceso a ciertas marcas, *gadgets* (como celulares, equipos de cómputo, entre otros) son indicadores de las capacidades que tienen unos para movilizarse dentro del sistema global de mercado, y la dificultad que tienen otros para sobrellevar dicho estado de cosas. El caso narrado por la estudiante de la preparatoria 2 es un ejemplo de cómo la posibilidad de acceder a ciertos lugares se convierte en un terreno de significados otorgados al otro que, en última instancia, legitiman y reproducen la exclusión.

Desde luego, como lo he venido mencionando, la violencia es de carácter interaccional y bidireccional, por lo que donde unos oponen exclusión y semantizaciones degradantes otros emplazan sus propias narrativas de clase y recurren a otras formas de violencia (verba, física, emocional o contra la propiedad) como una manera de revertir las asimetrías que estructuran las posiciones materiales de existencia.

### **6.1.2. Etnización y racialización de los cuerpos**

Por el color y los recursos se manifiesta en la escuela. Por ejemplo, hay personas que no tienen nuestro mismo color de piel o hablan otra lengua y a los chicos de acá les parece gracioso burlarse de las personas. Afuera de la escuela también pasa (Sara, E1P1, 8-3-19).

Otro rasgo que también tiene el que es motivo de burla es muchas veces por el físico, estamos hablando de personas físicamente gorditos, o de

piel negra, o de piel oscura, o que tengan alguna parentalidad con un rasgo indígena. O sea, Tuxtla Gutiérrez y Chiapas, en general, es de mucha cultura y los que vienen de San Cristóbal prácticamente ya son como que “Ah, eres chamulita<sup>17</sup>, indígena”, entonces empiezan a tener esos señalamientos de culturas. Y, sobre todo, pues, lo socioeconómico, o sea, si eres pobre o no eres pobre. Pareciera ser que eso ya pasó a un segundo término, que eso no se viviera, pero conviviendo con los alumnos todavía existe y sí es mucho el motivo (Teresa, OP1, 7-3-19).

Los anteriores relatos dan cuenta de los modos en que el color de la piel es significado en mediación con una serie de narrativas y semantizaciones que asignan posiciones de sujeto para aquellos individuos de tez oscura o clara, y pueden llegar a condicionar diversas formas de maltrato (discriminación, insultos, burlas, bromas, matoneo, humillaciones y exclusión). En el primer relato esta joven, de la preparatoria uno, señala a la piel y la lengua como marcadores diacríticos dentro del paisaje de otreridad escolar. En su enunciación se puede evidenciar un Nosotros que se deslinda de un Otros a partir del color de piel o por hablar una lengua distinta al castellano (en referencia a lenguas indígenas). Señala además que, estas divergencias pueden llegar a desencadenar tratos discriminantes, no solo dentro de la escuela, sino también en otros escenarios cotidianos.

Dicha afirmación es reiterada en el segundo testimonio, perteneciente a una orientadora educativa de la misma institución, la docente comenta que las personas de piel oscura o que tienen parentalidad con pueblos indígenas son objeto de bromas por parte de otros/as estudiantes. Indica, además, que, hasta el día de hoy persisten sistemas de valores que figuran lo indígena o lo afro desde una postura devaluativa.

La verdad sí, pero yo creo que jugando, pero creo que esa niña sí se lo tomó en enserio. Estábamos en cuarto semestre de prepa, cuando una niña que mis amigos empezaron a decirle que “la apocalipto” [en alusión a la película de Mel Gibson sobre los pueblos mayas], la niña era una de cabello largo y le decían puro relajo, y pues, yo igual me reía y, a veces, se me iban unas cuantas palabras, pero no, nunca la insulté, pero yo

---

<sup>17</sup> Chamula es un gentilicio empleado para designar a los habitantes del municipio de Chamula, ubicado en los Altos de Chiapas, quienes pertenecen a la familia lingüística maya tsotsil. Al lado de ello, el término se emplea de manera despectiva para designar a personas de ascendencia indígena, independientemente de su lengua.

me reía porque los demás decían, pues, pero la verdad sí me río de lo que dicen (Andrea, E4P4, 4-6-19).

Es posible identificar que las narrativas construidas históricamente en torno a lo indígena y a lo afro generan resonancias en los paisajes de reconocimiento configurados por los/las estudiantes. En situaciones como la narrada anteriormente, se evidencia que el humor étnico o racial puede llegar a reforzar el estado de cosas que sitúa en posiciones periféricas a ciertos actores, la razón es que, por lo general, este tipo de bromas reproducen imágenes de los grupos minoritarios que los asocian con lo grotesco, lo ridículo, lo irracional, lo sucio, la torpeza, lo despreciable, entre otros (De los Heros, 2016).

Sin duda, las luchas históricas que han demarcado una posición de subalternidad para estas poblaciones siguen condicionando hoy en día la distribución de las potencias materiales, simbólicas y las relaciones de dominación-subalternidad que tejen los actores sociales en diferentes escenarios mexicanos (Giménez, 2009). En correspondencia, al interior de las escuelas tuxtlecas es común encontrar casos de maltrato (mayoritariamente en forma de tratos discriminatorios, burlas, ridiculizaciones, sobrenombres y exclusión) relacionados con el color de piel y la adscripción étnica.

Sobre ese respecto, en el apartado 1.3.2 se observaba que los procesos culturales tuxtlecos han sobrevenido como un escenario de relaciones de proximidad, hibridación y conflicto entre grupos estructurados sobre pilares como lo indígena, lo mestizo y lo blanco. Aunque el pilar de la afrodescendencia también ha jugado un papel fundamental en la configuración de los procesos culturales mexicanos, al punto de ser conocido como la “tercera raíz” (Bonfil Batalla, citado por Hoffmann, 2006), su presencia ha sido silenciada y desdibujada de la imaginación colectiva, por lo que debe ser analizado en su contexto relacional, discursivo e histórico constituyente.



En ese contexto, la posición de sujetos que tienen las comunidades indígenas o pueblos originarios dentro de los sistemas socioculturales mexicanos presenta una serie de sinuosidades, resonancias y contradicciones particulares que la distinguen del resto de Latinoamérica. Por un lado, la población indígena mexicana es una de las más considerables de todo el continente<sup>18</sup>, situación que ha convertido a la indianidad en un pilar de la narrativa del origen de lo mexicano y la identidad nacional (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2006; Zunzunegui, 2012). No obstante, al mismo tiempo, “la discriminación étnica ha sido endémica desde la época colonial y sigue vigente hasta nuestros días bajo formas de segregación espacial, de exclusión de la ciudadanía plena y de marginación económica y social (Commen, 1997, citado por Giménez, 2009).

Si bien el fenómeno de exclusión hacia los pueblos originarios se ha reproducido en todo el continente como un reflejo de la naturalización del pensamiento colonial, clasista y racista que los figura como “antípodas de las existencias, epistemologías y éticas del mundo occidental” (Restrepo, 2020, p. 274), hasta el día de hoy sigue vertebrando fuertemente los procesos socioculturales, económicos y políticos de México.

En la actualidad, se continúan reproduciendo conflictos entre personas no indígenas e indígenas evidenciables en actitudes, sentimientos, prácticas, comportamientos de hostilidad, tratos desiguales y repertorios lingüísticos que los representan de forma peyorativa. Lo indígena generalmente es significado en asocio con la pobreza, el atraso, la ignorancia, la falta de educación y la criminalidad.

De acuerdo con la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2006), en México existen una serie de imaginarios que rodean la figura del indígena dentro del pensamiento nacional: a) el imaginario de lo

---

<sup>18</sup> De acuerdo con la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas existen cerca de 60 pueblos indígenas en el país, que representan el 10% de la población total (2006).

histórico, b) el imaginario del indígena en comunidad y c) el imaginario del indígena en la ciudad. En referencia a lo primero, es común que sean asociados como la raíz de la nación, una suerte de añoranza del indígena del pasado y su figura en la fundación ontológica de la nación imaginada. En relación con lo segundo, se liga al indígena con formas de vida premodernas, lejano del progreso que representan los estilos de vida urbana. Es figurado como parte de un sistema de vida comunitario-rural, una esfera aislada de la sociedad. Este panorama significa a los pueblos originarios en asocio con la pobreza, con formas de vida campesina, no occidentalizadas, tradicionales y basadas en costumbres. Finalmente, todos estos factores inciden en que el indígena de la ciudad sea asociado con el trabajo doméstico, la mendicidad, la venta de artesanías y, en el peor de los casos, la delincuencia. Estos imaginarios ponen de manifiesto la distribución desigual de las potencias simbólicas entre individuos indígenas y no indígenas, y se concretizan en dificultad de acceso, de oportunidades, marginación y exclusión.

El Estado de Chiapas, por su parte, es uno de los territorios étnicamente más heterogéneos del país, de sus cerca de 5'217.908 habitantes, el 36.15% pertenece a pueblos originarios. En cuanto a Tuxtla Gutiérrez, cerca el 10.52% pertenece a alguna comunidad indígena (INEGI, 2015b). En ese contexto, a nivel estatal la mayor parte de esta población vive en circunstancias de carencias económicas y sociales, materializadas en condiciones elevadas de pobreza multidimensional, atraso, dificultad de movilidad y vulnerabilidad. Su posición es menos aventajada que la de otros grupos que integran el paisaje demográfico chiapaneco. Reflejo de ello es el hecho de que en municipios donde la mayoría de población es indígena se presenten las tasas más altas de rezago social (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2017; Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2009).

Indisputablemente, las condiciones de exclusión histórica hacia las comunidades indígenas se corresponden con la generalizada ineficiencia,

ausencia y nula intervención de las instituciones mexicanas para garantizar el bienestar y desarrollo de Chiapas. Entonces, a pesar del relativo avance que ha consolidado el estado en las últimas décadas, este no ha dejado de ocupar las posiciones más bajas en materia de progreso social, económico y político.

Precisamente, fueron estas circunstancias las que detonaron el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) a principios de la década de 1990 en distintos municipios del estado. Este movimiento, llevado a cabo por indígenas y campesinos, reclamó mayor presencia de las entidades federativas encargadas del desarrollo estatal y denunció mundialmente las condiciones de marginación y exclusión que sufrían estas poblaciones del sur de México. Su propósito fue reivindicar los derechos de los pueblos originarios y la inclusión de estos dentro del proyecto de nación mexicano. Efectivamente, aunque dicho movimiento tuvo un amplio reconocimiento en la escena política nacional e internacional y movilizó algunas transformaciones en materia de políticas de inclusión para los sectores indígenas del país, las proporciones de inequidad y rezago social que sobrellevan estos siguen siendo alarmantes.

Consecuentemente, se puede observar que al interior de las escuelas tuxtlecas se trasladan y reproducen gran parte de las matrices relacionales que se entablan a nivel nacional y estatal. Según Avena (2017), las estructuras de inequidad material que han ubicado en una posición históricamente desigual a los indígenas dificultan o restringen su estadía en las instituciones educativas de orden estatal. De acuerdo con ello, la pertenencia a una comunidad indígena representa limitantes en el bienestar de los/las estudiantes. Si bien, ello no determina las oportunidades de realización de estos, sí los lleva a encarnar dificultades y experiencias de maltrato, exclusión y discriminación que otros no viven.

En la misma línea, Horbath y Gracia (2018) sostienen que las construcciones sociales que desacreditan lo indígena dentro del imaginario nacional sitúan en posiciones de vulnerabilidad a estas personas, no solo

dentro de la escuela, sino en todos los escenarios del espacio público; estos por lo general son objeto de discriminación, aislamiento relacional, etiquetas degradantes, entre otros repertorios lingüísticos que los asocian con la ignorancia, la falta de higiene, la pobreza, etcétera.

Al lado de ello señalan que, la misma estructura de las instituciones escolares, sustentada sobre un sistema de medición estandarizado de méritos y capacidades que no contempla las diferencias y posibilidades de cada individuo, contribuye a la reproducción de clasificaciones y valoraciones que etiquetan a los/las estudiantes indígenas como personas menos aptas o incapaces. Así pues, a partir de estas semantizaciones se reafirman tipificaciones, comportamientos, rutinas relacionales y prácticas degradantes hacia los/las estudiantes indígenas al interior de las instituciones educativas de la ciudad.

En cuanto a la población afrodescendiente refiere, se reconoce que esta ha sido invisibilizada en las narrativas de lo mexicano. Si bien, hoy en día, cerca de 1'381.853 habitantes del país se identifican como afrodescendientes, representando 1.2% de la población total (INEGI, 2015c), el relato nacional se ha constituido sobre una obliteración de las negritudes (CONAPRED, 2011; Hoffmann, Velázquez y Iturralde Nieto, 2012).

Respecto de las poblaciones negras o de “origen africano”, México es todavía más ambiguo. Si bien la importancia de la esclavitud y de la presencia negra es un hecho histórico comprobado y bien documentado en las diferentes regiones del país, no sucede lo mismo con las poblaciones negras contemporáneas, cuya existencia en tanto que individuos, y más aún en tanto que grupo social, no es reconocida (Hoffmann, 2006, p. 106).

Para algunos autores (Velázquez y Iturralde Nieto, 2012; Velázquez y Hoffman, 2006) la historia de la población afrodescendiente en México no es reciente, sino que se remonta al periodo virreinal, entre los siglos XVI y XVII, cuando miles de personas procedentes de distintas partes de África fueron traídas a la fuerza para trabajar como mano de obra esclava. Desde entonces, como consecuencia de una variedad de procesos migratorios

ocurridos en el devenir de los siglos venideros, la presencia y participación de los afrodescendientes en la conformación de los paisajes culturales y sociodemográficos de México ha sido innegable. No obstante,

con el paso del tiempo, la identidad y algunas tradiciones culturales se fueron perdiendo, al grado que sectores amplios de la población ignoran que en la actualidad existen comunidades que se reconocen como afrodescendientes en diversas entidades de la República Mexicana, y más aún, estas comunidades no son reconocidas como parte de la composición étnica del país ni gozan de derechos pertinentes en un grado semejante al caso de los pueblos indígenas (INEGI, 2015c, p. VII).

Esta falta de reconocimiento ha impedido, entre otras cosas, el diseño de políticas destinadas a mitigar el estado de desigualdad y marginación en el que actualmente se encuentran la población afrodescendiente del país. Al lado de ello, ha favorecido la violación de los derechos ciudadanos y la discriminación (CONAPRED, 2011).

Así pues, de acuerdo con Velázquez y Iturralde Nieto (2012), en torno a la negritud se han construido una serie de representaciones y semantizaciones que los asocia con el salvajismo, la rebeldía, la poca disposición al trabajo, la vagancia y el crimen. De la misma manera, se les ha encasillado como sujetos hipersexualizados, dotadas para el desempeño físico, deportivo o para la música y la danza. Usualmente,

se atribuyen a su “naturaleza” las condiciones en las que se ha desarrollado su vida, con lo que se omite explicar las razones políticas y económicas que sometieron a la población de origen africano en el pasado y que aun hoy en día la violentan (Velázquez y Iturralde Nieto, 2012, p. 104).

En ese sentido, si bien en Chiapas y Tuxtla Gutiérrez la población afrodescendiente corresponde al 0.08% y 0.07% de sus poblaciones (INEGI, 2015b), una densidad minoritaria si se compara con estados como Guerrero, Oaxaca y Veracruz, ello no cambia que en las relaciones que tejen cotidianamente los sujetos en distintos escenarios se reproduzcan prácticas de violencia como discriminación, segregación y exclusión hacia esta población.

Aquellos que portan rasgos afro son marcados y tipificados con base en una serie de repertorios semánticos que los emplaza en una posición desigual, en comparación con otros individuos. Al interior de la escuela el sujeto de tez morena o rasgos que lo emparenten con la negritud experimenta y apropia su posición a través de formas de maltrato como burlas, encasillamientos, sobrenombres, bromas, entre otros comportamientos que lo significan como menos inteligente, sucio, esclavo, etcétera.

En muchos casos, aunque el/la alumno/a no se asuma afrodescendiente sus rasgos corporales lo sitúan y valoran socialmente como tal. Con base en ello se constata nuevamente que el color de la piel, entre otros rasgos corporales, sobreviene como un marcador a partir del cual se establecen filiaciones, socios y evaluaciones. Aunque estas no sean isomórficas con las identificaciones del sujeto sí operan como detonantes de diferencias imaginadas y normalizadas colectivamente.

Dentro y fuera de la escuela, no todos a los que se les llama negros se asumen negros — sucede lo mismo con los indígenas—, a pesar de ello, sobre sus pieles portan conflictos históricos, significados, poderes, etcétera (Grimson, 2013). La matriz perceptiva se impone sobre el fenotipo y en torno al color de la piel se reproducen repertorios de sentido que atribuyen potencias a unos y las restan a otros. Los individuos miran a través del horizonte de sentidos que han incorporado para mirar.

En ese orden de ideas, ha quedado señalado que características como el color de piel, la forma del cabello, entre otros rasgos, aunado a cualidades como hablar una lengua indígena, son significadas en un contexto nacional y local que prescribe posiciones de sujeto para los individuos. Asimismo, se ha observado que las semantizaciones que se construyen en torno a la pertenencia racial<sup>19</sup> o étnica pueden condicionar el ejercicio de diversas

---

<sup>19</sup> A propósito de los procesos de racialización y etnización de los cuerpos, consideramos siguiendo la línea de Giménez (2009), que, si bien la categoría “raza” ha sido ampliamente cuestionada por antropólogos y sociólogos como un error científico, razón por la cual se

formas de violencia al interior de las escuelas, muchas veces naturalizadas a través del humor. Ciertamente, los escolares ponen en juego los repertorios de sentido en los que se han socializado, luego, no es extraño que se reproduzcan los conflictos ligados a la clases social y al reconocimiento que moldean las relaciones societales en una escala macrosocial.

Este fenómeno pone en evidencia una problemática reproducida no solo en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas o México, sino en todo el mundo occidental: el asocio de la blanquitud con el progreso y el estatus y de la indianidad y la negritud con la pobreza y el rezago socioeconómico. Sobre ese respecto, algunos autores reconocen que tanto en México como en el resto Latinoamérica se tiene la creencia de que “entre más clara es la piel de un individuo, mayor es su estatus socioeconómico” (Campos Vázquez y Medina Cortina, 2018, p.55). Esta representación sobreviene en tratos diferenciados a las personas a partir de rasgos fenotípicos y culturales.

En ese sentido, el hecho de que se asocie a las personas de tez blanca con el progreso y a las personas con rasgos afro o indígenas con el atraso y la pobreza está sustentado sobre una base histórica de opresión de unos grupos sobre otros. Como veíamos en el apartado anterior, es común encontrar a los primeros en posiciones de clase más aventajadas que los segundos. Estas diferencias a la larga se convierten en parte de los sentidos común y dan legitimidad a estructuras de explotación y violencias.

Para Restrepo (2020) el ensamblaje de significados y percepciones de la modernidad occidental ha naturalizado sentidos, éticas, teorías, epistemologías, políticas y ontologías que atribuyen a los pueblos indígenas

---

emplea generalmente la categoría etnia para referirse a comunidades culturales fundadas en la creencia de una consanguinidad imaginada, es importante señalar que el pensamiento racista sí existe. Así pues, el pensamiento racista es entendido como una ideología que racializa a los cuerpos a través de prejuicios y representaciones, relacionadas con sus atributos genéticos y/o biológicos, que los significan como inferiores. Bajo esa tesitura, el racismo sobreviene como una forma de discriminación. “La ‘raza’ no es más que la etnia considerada unilateralmente bajo el ángulo de sus atributos biológicos o fenotípicos” (Giménez, 2009, p. 184).

y afrodescendientes el lugar de antípodas de lo moderno. Sobre dicha base han emergido “imágenes de unos pueblos originarios y diaspóricos en el lugar del otro étnico” (Restrepo, 2020, p.p. 274-275). Estas imágenes “operan desde una concepción de diferencia que es heredera de una particular articulación de la diferencia como otrerización, que emerge asociada al colonialismo y el pensamiento racista” (Restrepo, 2020, p. 275). Así pues, la fabricación de los significados atribuidos por occidente a la indianidad y a la negritud no se encuentra en las diferencias mismas, sino en la historia colonial del mundo moderno que, hasta el día de hoy, moviliza entramados afectivos y viscerales entre los individuos.

Para este autor, entender la fabricación social de las diferencias como un proceso histórico de lucha, de interacciones contenciosas permanentes e inacabadas, brinda la posibilidad de entrever los vasos que comunican la diferencia con la inequidad de clases. En tal sentido, la distribución desigual de los recursos materiales y simbólicos establecida hoy en día entre afros, indígenas, mestizos y blancos no acaece como derivación de distinciones morales, volitivas o biológicas, sino como resultado “de procesos de explotación de unas clases por otras, que responden a unas específicas relaciones sociales de producción y son más o menos sancionadas por correspondientes entramados jurídico-políticos e ideológicos (Restrepo, 2020, p. 277).

En una línea paralela, Fanon (1963) considera que la fabricación moderna de las diferencias se establece a partir del complejo relacional de jerarquías concretadas entre los grupos sociales colonizadores y los colonizados. Los primeros reservaron para sí los beneficios propios de la capacidad de mercado, así como el derecho histórico de normalizar sus cosmovisiones, epistemologías y éticas como totalidad vivida, del mismo modo, se permitieron como de establecer fronteras ontológicas y afectivas con los Otros colonizados. Efectivamente,

con el colonialismo europeo, la diferencia se articula como una jerarquía entre razas inferiorizadas y superiores, se expresa en una serie de



visibles marcaciones corporales. El colonialismo produce seres ontológicamente inadecuados, individuos y poblaciones dispensables y marcadas que requieren del tutelaje colonial para ser redimidos de sí mismos: los condenados de la tierra. Violencia, despojo y desprecio son el crisol de la jerarquización racializada que emerge con la dominación colonial. La diferencia racial como un juego de inferioridad o superioridad inscrita en la supuesta naturaleza de los cuerpos (Restrepo, 2020, p. 277).

En resumidas cuentas, el régimen discursivo de la colonialidad occidental, aunado a los procesos de estructuración de clase ha permanecido dentro de las estructuras del sentido nacional y local, se ha reproducido como parte de la resistencia al cambio y como producto de las maquinarias y estrategias adoptadas por las clases dominantes para preservar sus privilegios. En este devenir se han figurado y naturalizado una serie de imágenes prefabricadas, reducidas y esencializadas que sedimentan los espacios ontológicos establecidos entre un nosotros blancos, mestizos y un otro radical negro, moreno o indio.

En este marco, señala Portocarrero (2013) que, si bien en las últimas décadas se han suscitado una serie de descentramientos en las estructuras del sentir moderno que cuestionan la herencia del pensamiento colonial, clasista y racista, aún persisten sistemas de valores que figuran “lo blanco” en asociación con la prosperidad, la belleza y la felicidad.

A pesar de los cambios y movimientos reivindicativos agenciados a nivel global por comunidades indígenas y afrodescendientes, en el siglo XXI las desigualdades materiales y simbólicas ligadas a la pertenencia étnica y racial siguen siendo una constante dentro de los procesos de sociabilización que se dan tanto en espacios públicos como en espacios privados de Tuxtla Gutiérrez. En tal situación las formas de maltrato escolar detonadas por estas desigualdades no solo reproducen las dinámicas discursivas que legitiman la inequidad material, sino que reafirman un estado de la imaginación colectiva que traza fronteras ontológicas entre unos individuos y otros.

### **6.1.3. Sexo-género y maltrato en las escuelas**

El desarrollo y consolidación de los estudios de género y la teoría feminista ha viabilizado en las últimas décadas el entendimiento de que el género no es un atributo natural y universal que distingue a hombres y mujeres, sino más bien, una figuración de la mente y la actividad humana sedimentada en el devenir de la humanidad. De acuerdo con ello, el género no es una substancia, una condición innata o un fin en sí mismo, sino más bien, una red de matrices de pensamiento, percepción, sentimiento y acción (re)producidas históricamente e incorporadas en los procesos de socialización de los sujetos sexuados. Estas matrices se han constituido sobre la base de las representaciones otorgadas a las diferencias genitales. Así pues, los individuos que nacen con los órganos sexuales distintivos de la condición categorizada como “hombre” o “mujer” son socializados y formados conforme a las expectativas socioculturales constituidas en torno al ser, pensar y actuar como tal (Lomas, 2005). Bajo esa tesitura,

la categoría género se convirtió en extraordinariamente útil para esclarecer cómo las relaciones de poder y desigualdad han sido construidas como diferencias de género a través de la totalidad del entramado sociocultural y de las herramientas conceptuales que pueden ser fuente u obstáculo para comprender la desigualdad (Maquieira, 2001, p. 129).

Con el desarrollo y posterior consolidación de este instrumento analítico dentro de los estudios sociales se ha posibilitado emplazar reflexiones sobre las elaboraciones culturales que asignan posiciones de poder y mandatos a los hombres y a las mujeres. Ello viabilizó el entendimiento de que las relaciones de dominación/subordinación establecidas entre hombres y mujeres no devienen ontológicamente, sino, más bien, acaecen como construcciones humanas (Maquieira, 2001).

De acuerdo con autores/as como Ravelo (1996), el género se construye socialmente y en su estructuración intervienen dos dimensiones: una cultural, relacionada con los procesos de significación de lo masculino y lo femenino, y una política, vinculada a la producción de relaciones de

dominación entre hombres y mujeres. Sobre esto último advierte que la configuración histórica de los géneros se ha caracterizado por reservar posiciones de ventaja para los hombres en detrimento de las mujeres.

En ese contexto, con el propósito de situar la discusión en torno a cómo se concatenan las categorías sexo y género en el fenómeno de la violencia escolar me parece importante dar cuenta de los ensamblajes culturales que legitiman lugares y mandatos sociales, masculinos y femeninos, para hombres y mujeres y cómo estos dan tesitura a distintas modalidades de violencia escolar sobrevenidas al interior de las instituciones tuxtlecas; me interesa, principalmente, discutir las diferencias halladas entre los comportamientos de los hombres y de las mujeres y cómo estos reproducen las disposiciones sociales ligadas al sexo y al género.

Atendiendo a lo anterior, me parece importante señalar el hecho de que históricamente la representación sobre lo masculino y lo femenino ha orientado los procesos de socialización de los hombres y las mujeres (Ponce, 2004). En tal sentido, en torno a los primeros se han tejido narrativas que los representan como aptos para la cooperación, la producción, propensos a la agresividad, la competitividad, etc.; por su parte, a las mujeres se les figura tradicionalmente con cualidades como la facultad de crianza, la afectividad, la dependencia, la sumisión, la pasividad, entre otras (Maquieira, 2001). Según Maquieira (2001), el problema de estas representaciones radica en que con el tiempo se han sedimentados dentro de los sistemas morales de las sociedades, convirtiéndose en verdades incuestionables, por lo que condicionan los procesos de subjetivación y construcción identitaria de hombres y mujeres.

Para la autora, la construcción de las diferencias de lo masculino y lo femenino se ha sustentado sobre un modelo de pensamiento dualista que las define en una relación de mutua oposición. Lo masculino se define enfrentado con lo femenino y viceversa. Añade que, el pensamiento moderno es heredero de una serie de narrativas esencializadas en torno al ser hombre y mujer que los describen no como lo que son, sino como deberían ser a la

luz de los esquemas morales que ligan a las mujeres, por su condición sexual, al hogar y la crianza, mientras a los hombres se les reserva el papel de la vida pública en sociedad. Estas narrativas reservan ámbitos de acción para cada sujeto sexuado. Dicho en otras palabras, “se visualiza a las mujeres, la maternidad y el hogar en oposición a lo que en la antropología y en otras disciplinas se ha denominado el ámbito político-jurídico de la esfera pública de la sociedad” (Maquieira, 2001, p. 151).

Ciertamente, como podemos notar aspectos biológicos como la diferencia sexual y la posibilidad de gestar se constituyen como los cimientos de una serie de significados en torno a las diferencias entre los hombres y las mujeres. La división social de las labores asignadas a partir del sexo funge como cimiento de una serie de categorizaciones y semantizaciones: la mujer a la crianza, al amor y el abrigo; el hombre a la vida pública, la competencia y la protección. Un modelo dicotómico que legitima la desigualdad. Desde luego, al emplazar esta discusión la intención en ninguna medida es “negar el hecho incontrovertible de que las mujeres dan a luz, sino que este hecho está sujeto a interpretación cultural; es en sí mismo un hecho cultural, al igual que los diferentes significados atribuidos” (Maquieira, 2001, p. 151) tanto a mujeres y hombres.

Con base en lo mencionado entendemos que, las características actitudinales, comportamentales y sentimentales consideradas como masculinas o femeninas “no derivan de una supuesta naturaleza biológica, sino que son adquiridas mediante un complejo proceso individual y social” (Maquieira, 2001, p. 159). En tal sentido, podremos entender al género como

el conjunto de creencias, rasgos personales, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a hombres y a mujeres a través de un proceso de construcción social que tiene varias características. En primer lugar, es un proceso histórico que se desarrolla a diferentes niveles tales como el estado, el mercado de trabajo, las escuelas, los medios de comunicación, la ley, la familia y a través de relaciones interpersonales. En segundo lugar, este proceso supone jerarquización de estos rasgos y actividades de tal modo que a los que se definen como masculinos se les atribuye mayor valor (Benería, 1987, p. 46).

Dicho de otro modo, el género sería la construcción cultural elaborada por los grupos sociales en torno a las diferencias sexuales. Este concepto permitiría a los estudios de género y a la teoría feminista cuestionar los determinismos biológicos y esencialismos naturalizados dentro de la academia y en los procesos sociales.

Ciertamente, aunque esta propuesta teórica significó un parteaguas en los modos en entender y problematizar los procesos sociales y la construcción del pensamiento académico, en las prácticas de la vida cotidiana se siguen reproduciendo las matrices de pensamiento que esencializan los comportamientos de los hombres y de las mujeres. Hasta la fecha persisten una serie de mandatos, marcos de sentidos, sistemas morales que definen el ser masculino y femenino. Desde luego, ello genera resonancias al interior de los espacios educativos.

Los mismos papás estereotizan a los niños, desde que naces, si eres mujercita “ay, que trastecitos, ay, que rosita, ay, que aquí”, y si el niño juega con trastecitos o le ayuda a la mamá en el quehacer de la casa o alguna cosa que, se supone que, tiene que hacer una mujer, pues, ahí ejercen violencia hacia la mamá y hacia el niño. Y ahí es donde el niño empieza a aprender que con violencia se solucionan las cosas (Ariana, E6P7, 22-2-19).

El machismo sí se sigue llevando bastante en México, y entonces, eso forma parte mucho de cómo piensan los hombres, de que “Ay, no, yo debo de ser fuerte”, y de que si ven a otro hombre llorando “Ay, eres un marica, eres un llorón”, porque se supone ellos tienen el pensamiento de que ningún hombre debe llorar, de que no pueden expresar sus sentimientos porque deben de ser rudos (Laura, E3P2, 27-2-19).

Supondría que a pesar de que digan que ya no existe el machismo sigue perseverándose un poco de que un hombre no tiene que llorar, si una mujer llorara sería como “ah, tranquila”, sería más tranquilo, porque la sociedad todavía lo acepta, como machismo de que un hombre llorare porque de alguna manera si lo ven llorar... como es machista que un niño no tiene que llorar, que un hombrecito es esto, es lo otro, que esto no puede hacerlo, que esto sí, es lo que causa, porque siguen teniendo esa mentalidad algunos chavos (Horacio, E2P7, 19-2-19).

Estos tres relatos acontecen como evidencias de que en la actualidad se siguen reproduciendo las matrices de pensamiento dominantes en torno

al ser hombre y/o mujer, asimismo, demuestran el lugar ocupado por estas en las dinámicas de formación, crianza y subjetivación de los individuos. Efectivamente, a nivel local, las experiencias vividas por los sujetos jóvenes son mediadas por los mandatos de la masculinidad y la feminidad. En su devenir los individuos van incorporando una serie de preceptos sociales ligados a los comportamientos que deben asumir los hombres y las mujeres los cuales van delineando sus procesos de corporealización. Efectivamente, la socialización de los sujetos en los modelos sociales dominantes sobre lo masculino y femenino constituye experiencias corporales particulares, las cuales condicionan la configuración de sus puntos de vista y los modos de habitar y aprehender su realidad (Núñez, 2004).

Como mencionaba en capítulos anteriores, todo lo que se nos da, incluido el género, es aprehendido por medio de la experiencia, de la vivencia de un mundo de sentidos posibles. Todas las valoraciones empleadas por la conciencia para dar significado a la realidad son construcciones enraizadas dentro de un mundo de significados compartidos. Experimentar determinados procesos de socialización y formación involucra una serie de direccionamientos o, más bien, desplazamientos de los procesos de subjetivación y corporealización en torno a vectores socioculturales. Bajo esa tesitura, quienes nacen con determinadas características sexuales son formados para actuar en función de estas, no se nace hombre o mujer, se llega a serlo a partir de la apropiación de matrices de pensamiento, percepción, sentimiento y acción moduladas históricamente. Según Lomas

al sexo inicial de las personas se le añaden las maneras culturales de ser hombres y de ser mujeres en una sociedad determinada. En consecuencia, la construcción de las identidades masculinas y femeninas en las sociedades humanas no es sólo el efecto natural e inevitable del azar biológico sino también, y sobre todo, el efecto cultural de la influencia de una serie de factores familiares, escolares, económicos, ideológicos y sociales. Hombres y mujeres somos diferentes no sólo porque tengamos un sexo inicial distinto, sino también porque nuestra socialización es distinta (2005, p.p. 262-263).

En ese contexto, de acuerdo con autores como García Selgas (2006, 2010) y Esteban (2013) el entendimiento de las dinámicas de género debe pasar por un análisis riguroso de cómo este va dando forma al cuerpo de los individuos por medio de la crianza en el hogar, la formación en las escuelas, las interacciones, etc., cierto es que “el género como proceso de configuración de prácticas sociales involucra directamente al cuerpo” (Esteban, 2013, p. 33).

Para autores como Diaz-Aguado (2005) la constitución social del género juega un papel importante en los modos en que estos ponen sus cuerpos dentro de la escuela e interviene en la configuración de las prácticas de violencia ejercidas por los/as estudiantes. Para él, los estudiantes hombres tienden a adoptar comportamientos más agresivos que las mujeres y ello se emparenta con las matrices de pensamiento hegemónicas que significan a los primeros en asocio con la fuerza, la agresividad y la violencia, además de naturalizar las actitudes dirigidas a dominar o ejercer poder sobre los/as otros/as.

conviene tener en cuenta que la principal condición de riesgo de violencia no es el sexo como condición biológica, sino la identificación con el dominio de los demás, asociado al estereotipo masculino tradicional. Esta identificación incrementa el riesgo de convertirse en agresor de los compañeros tanto en los chicos, entre los que suele ser más frecuente, como en las chicas (Diaz-Aguado, 2005, p. 28).

Múltiples autores coinciden en que, si bien tanto hombres como mujeres se ven envueltos/as en situaciones de violencia, por lo general los primeros se ven involucrados en eventos de violencia directa, como la física y la verbal (golpes, riñas, empujones, insultos, burlas), mientras las segundas emplean formas de violencia más indirecta, ya sea de orden verbal, psicológica, moral y relacional (difamación, exclusión, insultos, intimidación, etc.). Desde luego, estas propensiones no son excluyentes, ni definitivas (Diaz-Aguado, 2005; Ortega, 2005; Palomero y Fernández, 2001; Velázquez, 2005).

Dentro de la escuela ha habido muchas peleas, pero no pasan a más de unos cuantos golpes, no tanto como afuera. Jugando fútbol o cuando una persona no concuerda con la opinión de otra, se siente como si lo estuvieran contradiciendo, y como que sienten que pierde el respeto de las personas y pues esto hace que se enojen y se van a veces a los golpes, pero no pasa de dos o tres golpes.

(...) Yo pienso que más sucede entre mujeres la violencia, porque entre mujeres es más psicológica porque solo hablan. Aquí casi no se pelean mujeres, solo se pasan tirando indirectas y hablando mal de las personas. Entre hombres casi no, cuando hay problemas siempre se van a los golpes y casi no hay peleas así. A veces, hay veces, que sí son muy seguido, pero se calman (José, E1P5, 8-4-19).

Las mujeres lo que hacen, y eso es lo que me da mucha rabia de mi género, que las mujeres son las personas que más sacan los defectos de otras personas, si una persona, no sé, si una niña es muy delgadita viene otra niña que tiene un buen cuerpo, es bonita, tienen un buen cabello, y todo eso, viene esa persona, porque tiene un ego muy alto y cree que es superior a todas las demás, viene esa persona y hace sentir mal a la víctima para satisfacer su necesidad de superioridad ante los demás (Jimena, E3P7, 20-2-19).

Lo que es de mujer a mujer, si una sobresale una se encarga de que ella no sea vista bien, al contrario, si una es excelente en la escuela se encargan de verla como una cualquiera, le buscan un defecto y lo exponen (Celeste, E2P6, 4-4-19).

Estos testimonios ponen en evidencia que los mandatos de género cobran tesitura en las experiencias vividas de los/las estudiantes, la violencia vivida por hombres y mujeres es distinta, los primeros son más propensos a la violencia física y al uso de la fuerza, mientras las segundas son más propensas a la violencia psicológica y moral. Estas narraciones exponen como el conjunto de representaciones y mediaciones culturales que intervienen en la configuración de la violencia ejercida por hombres y mujeres. Ciertamente, en la práctica del maltrato se reconocen una serie de indicadores de género que otorgan tesitura a los comportamientos de los/as estudiantes. Existe un efecto social de una serie de matrices culturales relacionadas con la feminidad y la masculinidad incrustadas en los comportamientos, creencias, sentimientos, actitudes, posturas, usos del cuerpo, etc., de los individuos.



Esta constelación de valores y de conductas asocian lo masculino con cualidades como el dominio sobre los/as otros/as, la competencia, la fuerza, la búsqueda de conquistas sexuales, la valentía, la ocultación de los sentimientos, la oposición a las formas de ser representadas como propias de las mujeres, etc. Por su parte, la feminidad está más asociada a la delicadeza, la sumisión, la belleza, el cotilleo, las actitudes vanidosas y románticas, la sentimentalidad, la vida del hogar, etc., (Esteban, 2013; Lomas, 2005). En tanto el género se concreta de manera relacional, es en el marco de las propias interacciones juveniles que se pueden identificar la reproducción de las actitudes y mandatos atribuidos a los sujetos.

Según Mingo (2010) aunado a los diferenciadores ligados a la etnicidad, la racialización, la clase social y los factores estéticos, las construcciones culturales en torno al género juegan un papel fundamental en las dinámicas de violencia escolar, la razón es que, en estas relaciones se reproducen los mandados masculinos y femeninos, los/as jóvenes buscan reafirmar su posición como hombres o mujeres reproduciendo los compartimientos asignados localmente. Los estudiantes del género masculino adoptan conductas agresivas y dominantes en tanto buscan legitimar su “hombria”, del mismo modo, las mujeres, procuran reproducir las acciones socialmente asignadas para las mujeres. Señala por ejemplo que

para que un macho de la especie humana pueda disfrutar de los beneficios que comporta el pertenecer al grupo sexual dominante, debe presentarse ante otros como una clase particular de ser social: un hombre. De acuerdo con ellos, un elemento que resulta central en la configuración de la hombría en las sociedades occidentales es mostrar —de manera no necesariamente consciente— que se tiene la capacidad de ejercer control o de resistirse a ser controlado (Mingo, 2010, p. 40).

Como veíamos en el capítulo anterior, la destreza en batalla o la habilidad para contestar la violencia con violencia juega un papel fundamental en la conformación de estatus asignados a cada individuo. En el caso de los hombres, demostrar fuerza o tener destreza en batalla es un elemento fundamental en el establecimiento de su identidad como varón.

“También es común observar que los padres y otros varones adultos estimulen las luchas entre chicos de forma abierta o sutil” (Mingo, 2010, p. 40). Asimismo, se tiene la creencia de que los comportamientos rudos son propios de los hombres.

Un elemento constitutivo de las relaciones de género que se reproducen en la escuela es el dominio ejercido por los hombres sobre las mujeres, el cual es evidenciable en formas de hostigamiento como los comentarios sexistas, el acoso sexual y la violencia en el noviazgo. Esta dominación ha sido denominada por los estudios de género y la crítica feminista como patriarcado. Se trata de un concepto ampliamente defendido por muchas/os teóricas/os del género y feministas que es empleado principalmente para señalar las formas de organización sociocultural que reservan un lugar de privilegios y dominio para los hombres en detrimento de las mujeres (Lomas, 2005).

Algunas autoras, como Ravelo (1996), trazan una relación de distancia cautelosa con este término, aludiendo que oculta otras distinciones vinculadas a sistemas económicos, sexuales, etc. En ese contexto, la autora expone “que en vez de hablar de patriarcado hay que conceptualizar la parte de la vida social referida a las relaciones entre los sexos como sistema sexo/género (Ravelo, 1996, p. 14)”, entendiendo este como “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (Ravelo, 1996, p. 14).

En cualquiera de los casos, en los testimonios de las/os estudiantes se encontraron suficientes evidencias que me emplazaron a reflexionar sobre las prácticas de violencia de carácter sexista que acontecen en la escuela y evidencian las distinciones socioculturales, en términos de poder, establecidas entre hombres y mujeres.

Ciertamente, en el apartado 4.2.4. hablaba de prácticas como la difamación y exposición sexual en redes, entre otras, enmarcadas dentro de lo que se conoce como *sexrevenge*, allí mencionaba que las principales

víctimas de este tipo de maltratos son las estudiantes mujeres y que este tipo de conductas están atravesadas por marcadores sexo genéricos. Sobre ese respecto, autores como Gelpi, Pascoll y Egorov (2019) indican que constructos culturales relacionados con la masculinidad, el mandato de la virilidad y la asimetría en los roles sexuales influyen en las formas de maltrato ejercidas por los hombres hacia las mujeres.

En cuanto al caso concreto de la exposición sexual en redes sociales, estos autores señalan que los cuerpos sexuales cobran vital importancia en las redes sociales ya que sobre ellos recaen todos los juicios, valoraciones, estimaciones y figuraciones establecidas socialmente para los hombres y mujeres. En tal sentido, los primeros se ven a sí mismos ante la necesidad de reafirmar permanentemente su lugar como machos mediante la demostración logros sexuales, mientras las segundas buscan permanentemente cuidar su estatus moral y no devenir en la imagen de promiscua o fácil. “El límite de género en las mujeres es devenir en puta y en los varones ser homosexual con la correspondiente pérdida de virilidad” (Gelpi, Pascoll y Egorov, 2019, p. 75).

Para autoras como Linares, Royo y Silvestre (2019), el acoso sexual, sea en escenarios *online* u *offline*, es una práctica enmarcada dentro del orden de cosas establecidas por el patriarcado. Según estas autoras, el número de estudiantes mujeres que señalan ser objeto de alguna forma de acoso o violencia sexual es mucho mayor en comparación con los hombres. Agregan que “el acoso [sexual] es un elemento regulador de conductas que obliga a las mujeres a la contención y la invisibilidad de su sexualidad, mientras que legitima y normaliza la dominación sexual masculina” (2019, p. 206).

Estas autoras trazan una distinción entre el acoso sexista y el acoso sexual, sobre el primero señalan que, se trata de mensajes, actitudes o prácticas que evidencian la representación de que las mujeres son inferiores a los hombres por naturaleza. El segundo por su parte, engloba “cualquier comportamiento, verbal o físico, denigrante con fines sexuales” (2019, p.

206). Estas asimetrías son las que en muchos casos sustentan y justifican las discriminaciones por razón de género.

En definitiva, tanto el acoso sexista como el acoso sexual son formas de hacer referencia al sexismo y a la política sexual en la que hombres y mujeres ocupan lugares asimétricos. Por tanto, no corresponden a una única forma de violencia o a un tipo de agresión concreta, y requieren de una visión holística que los comprenda como múltiples conductas que pueden presentarse potencialmente en cualquier escenario de interacción social entre los géneros (Linares, Royo y Silvestre, 2019, p. 206).

En el estudio se pudo evidenciar que una forma común de violencia ejercida por hombres sobre mujeres es poner en circulación imágenes con contenidos sexuales dentro de la comunidad estudiantil, se trata de un mecanismo empleado para dañar la imagen de las estudiantes, obligarlas a hacer cosas que no quieren o afectar su posición moral dentro del grupo. Por su parte, entre las mujeres es usual poner en circulación narrativas degradantes sobre otras estudiantes, en las cuales son representadas como fáciles o “putas”. Este tipo de comportamientos evidencian que la sexualidad femenina, a diferencia de la masculina, “queda definida por parámetros coercitivos de sumisión y pasividad, y en caso de romperlos, la construcción de “mala mujer” se cierne sobre ellas, que ya no son vistas como “mujeres”, ni tan siquiera como personas” (Linares, Royo y Silvestre, 2019, p. 211).

Porque las mujeres..., los hombres llegan hasta donde la mujer lo permite y eso se malinterpreta en ciertas ocasiones o porque algunos tienen una educación, o mentalidad, de que el hombre es el que debe mandar, el que debe regir, y, normalmente, se da, o se ha dado más (Celeste, E2P6, 4-4-19).

Como se observa en el relato, es común que al interior de las escuelas se reproduzcan estereotipos permisivos con la promiscuidad de los estudiantes y coercitivo cuando de las estudiantes se trata, evidenciando que, dentro de las estructuras de género, a la mujer se le impone la contención de su sexualidad, mientras que la del hombre es celebrada. Así pues, la construcción de la “mala mujer” o de “la puta” atraviesa la imagen pública de aquellas estudiantes que no cumplen con los mandatos de género

o que son difamadas, en consecuencia, son ubicadas en una posición de desprestigio ante la comunidad de estudiantes. Cabe recalcar que, “son únicamente las chicas quienes sufren estos agravios por el simple hecho de serlo, visibilizando así la construcción machista que subyace a estos actos” (Linares, Royo y Silvestre, 2019, p. 211).

De acuerdo con estas autoras, la representación de que las mujeres cumplen un rol sexual pasivo atraviesa las relaciones y los procesos de significación de los hombres hacia las mujeres y de estas mismas hacia sus congéneres. Se trata de una exigencia social impuesta por medio de múltiples formas de coerción. En muchos casos, “la asunción de su cosificación les impide empatizar con otras chicas, y hace que incluso quieran alejarse de ellas, repudiándolas y estigmatizándolas” (Linares, Royo y Silvestre, 2019, p. 212).

Finalmente, es necesario señalar que estas normalizaciones y representaciones ligadas a los roles de género también se ven expresadas en actitudes y acciones homofóbicas y discriminatorias hacia a los/as estudiantes sexualmente diversos o hacia aquellos/as cuyas actitudes y comportamientos no reproducen los mandatos hegemónicos del ser hombre o mujer.

Aunque pareciera ser que ahorita ya hay mucha diversidad, mucha aceptación, por ejemplo, el caso de que ahorita se está dando que es el proceso de la adolescencia que estamos cursando como preparatoria es definir una sexualidad; también se da como proceso de burla, porque aquellas personas que, por ejemplo, ya se están definiendo como homosexuales o bisexuales, este, le hacen siempre estas, digamos, críticas, pero en una forma burlona de lo que es, como se viste como se porta, como habla. Empiezan a ser corregidos por los demás, los quieren corregir de una u otra manera (Teresa, OP1, 7-3-19).

Como se puede observar, al igual que el género, la sexualidad se encuentra “atravesada por determinadas relaciones de poder imbricadas en diferentes niveles y que atraviesan las diferentes categorías binarias” (López, 2008, p. 26), específicamente las de heterosexualidad y homosexualidad. De acuerdo con Mingo, la homofobia es uno de los principios organizadores de

las identidades sexo genéricas de los hombres y las mujeres. Efectivamente, existen una serie de estructuras de poder y “juegos de verdad” que instituyen lo legítimo e ilegítimo en términos de sexualidad. Estas estructuras de poder privilegian la heterosexualidad y pretenden corregir o sancionar la homosexualidad.

En ese sentido, es preciso señalar que los mandatos de la masculinidad juegan un papel en el hecho de que los comportamientos homofóbicos se presenten con mayor frecuencia entre los estudiantes hombres. La aversión que genera en los estudiantes la idea de verse como un no-hombre la “está en la base de una cantidad muy significativa de los comportamientos de los hombres, incluyendo su relación con otros hombres, con las mujeres y con la violencia” (Mingo, 2010, p. 38). “Así, menospreciar lo femenino y sobajar a (...) aquellos portadores de lo femenino, a los no peleoneros, es un recurso que utilizan los chicos para afirmar su masculinidad” (Mingo, 2010, p. 41).

Ciertamente, tanto el género como la sexualidad sobrevienen como constructos discursivos insertados en una estructura que normaliza la heterosexualidad. En tal sentido, el género emerge como la forma en que se concreta materialmente la sexualidad heteronormativa. Ambas categorías ejercen un papel condicionante de la percepción, el pensamiento, el sentimiento y la acción de los sujetos, llevándolos a actuar e identificarse de una determinada forma.

#### **6.1.4. Estándares corporales**

Me pegaban porque era gordita. Me decía que era una bola y que siempre me iba yo a quedar así (...) En la secundaria, cuando me reintegré con otros compañeros, hubo un grupo de niñas que me decía de cosas, por lo mismo, porque yo no había bajado de peso y porque era pequeña (Sara, E1P1, 8-3-19).

He tenido burlas sobre lo que es mi peso y estatura, todavía desde la primaria. He sufrido *bullying* porque soy delgado y soy chaparro. Siempre que juego fútbol, siempre se burlaban de mí, lo que es, que si juego fútbol es que me va a llevar el viento; o sea, decían que corría rápido porque me llevaba el viento y así. Y luego, en secundaria, igualmente, todo lo relacionado con mi estatura. Y ahorita en

preparatoria, que salieron de moda los apodos este de que “salió el chaneque”, son unos como duendes así. Entonces, ya salió de moda ese meme y ya me empezaron a decir “chaneque” (Brian, E1P3, 27-5-19).

Los anteriores relatos ponen en evidencia una serie de semantizaciones y evaluaciones asignadas a las personas de acuerdo con sus características fenotípicas. Estos testimonios se agrupan con el cúmulo de voces abordadas en los capítulos precedentes, todos ellas dan cuenta de los procesos de distinción y jerarquización interpersonal figurados a partir de la imagen física de los individuos. Efectivamente, es una constante encontrar que quienes no se ajustan a unos estándares corporales de orden estético son más propensos a ser objeto de maltratos o discriminaciones por parte de sus congéneres.

De acuerdo con autores como Le Breton (2002a) estas situaciones encuentran explicación en el hecho de que la imagen, y sobre todo la imagen corporal, cobra gran relevancia a la hora de atribuir significados sociales a la realidad y a los sujetos. Ciertamente,

el mundo se ha vuelto muestra (y por lo tanto demostración), se organiza en primer término en las imágenes que lo muestran (...) la modernidad se dedica a leer una miríada de signos que se reafirman como más reales que lo real y que sustituyen a la realidad (Le Breton (2002a).

Con estas palabras el autor sugiere que la mirada se ha convertido en uno de los elementos más importante a la hora de atribuir significado a la realidad. Los seres humanos se han convertido en mirada, incluso en detrimento de otros sentidos (Le Breton, 2002a). En el contexto de una sociedad espectáculo y de consumo han emergido una gran variedad de opciones y recursos para gestionar la propia imagen; en tal escenario el cuerpo se ha transformado en un recurso inevitable de producción de sentido, en torno suyo se otorga valor a la persona. Así pues, aspectos como el peso, la estatura, el color y características de la piel, los somatotipos, las formas del cuerpo, el tipo del rostro, las formas de vestir y portar el cuerpo, etc., se han convertido en marcadores diacríticos fundamentales en los conflictos de reconocimiento y significación de la diferencia.

Desde luego, las mismas dinámicas de ventaja y desventaja que estructuran las relaciones humanas, sobrevienen en la representación de las imágenes personales, dando lugar a corporalidades hegemónicas, prescritas o estandarizadas y corporalidades periféricas o proscritas. En consecuencia, el lugar asignado a cada sujeto es condicionado por las formas en que muestra y gestiona su propia imagen.

Pera sostiene al respecto que, en nuestros tiempos el cuerpo se ha convertido en un “ícono cultural por excelencia” (2012, p. 21). Ya sea en el campo de las ciencias sociales, la filosofía, la semiótica, la medicina, el arte, los medios de comunicación, etc., este se ha revelado como un eje axial del pensamiento y la acción contemporánea. Dinámicas societales como el hecho de ser sujetos de una cultura global sustentada en el consumo, la creciente relevancia de los discursos médicos en la vida de las personas, entre otras, han generado una serie de descentramientos en las concepciones tradicionales del cuerpo y le han otorgado centralidad.

Impulsado por la presión mediática y el consumo de bienes, el cuerpo se ha convertido en uno de los referentes dominantes en la sociedad capitalista moderna. De acuerdo con Pera, “la búsqueda incesante, a veces compulsiva de una perfectibilidad ilimitada del cuerpo, ha abierto el camino a los cuerpos modelados muscularmente, a los cuerpos retocados, reformados o restaurados” (2012, pp. 23-24). El ideal de conseguir un cuerpo sano, atractivo y joven se ha convertido en un canon estético reproducido a nivel global.

En la misma línea, Muñoz González (2007) analiza la relevancia del cuerpo en la constitución de las identidades contemporáneas. Según esta autora, actualmente, la definición del “yo” está atravesada por los modos en que desarrollamos y presentamos nuestros propios cuerpos. En tal medida, el proyecto del “yo” se ha convertido en el proyecto de una imagen del cuerpo. Este último no solo acaece como vector identitario sino también como fuente de autoestima.



Según la autora, este fenómeno encuentra sus causas en dos fenómenos modernos vinculados en una relación de mutua afectación: por un lado, la consolidación, legitimación y colonización de la vida por parte de los discursos médicos ligados a la preservación de la salud. Y, por otro, la consolidación de un proyecto neoliberal sustentado en las prácticas de consumo. Tener un cuerpo bello y sano se han convertido en valores sociales que dirigen las dinámicas identitarias y de diferenciación. Los discursos sobre salud, alimentación, ejercicio, retraso del deterioro natural del cuerpo, etc., han sido fagocitados por una industria alimentaria y cosmética global, dando como resultado una marketinización de los saberes sobre el cuerpo y una estandarización de los ideales estéticos. La obtención de un cuerpo bonito se ha tornado en ideal colectivo.

[En la secundaria] tenía el cabello corto, pero no era normal tener el cabello corto y yo era la única que lo tenía, pero como corte tipo de hombre, y pues tenía..., comencé teniendo amigos, tenía ocho amigos, pero llegó un momento en el que, pues, ellos me dejaron de hablar de la nada y pues a mí me sacó de onda y solo una de ellas se acercó y me dijo: “no, es que ya no queremos ser tus amigas porque, como estamos cerca, la gente puede creer que somos lesbianas” (...) Y te sientes mal, porque dices qué tiene que ver mi corte de cabello o algo así para que me dejen de hablar, y pues, me dio tristeza porque perdí a mis únicos amigos (...) Obviamente me dejé, crecer el cabello después de eso y pues si alguien me decía no que “¿Por qué ya no lo tienes corto?” decía “Pues ya quiero tenerlo largo”. Si me volviera a surgir como que me dijeran que me cortara el cabella, ya no lo volvería a ser (Adriana, E3P4, 4-6-19).

El relato de Adriana, al igual que otros, pone en evidencia la regulación que ejerce la mirada de los otros sobre los cuerpos. Ciertamente es que, en un escenario global donde la imagen adquiere tal relevancia, es comprensible que la violencia escolar acontezca en la mayoría de las veces en el marco de una organización y normalización social de las corporalidades. La mirada de los/as otros/as participa en la prescripción o proscripción de lo socialmente aceptado, por medio de transgresiones de diversa naturaleza los sujetos son orillados a adoptar ciertos estándares, reconocen las formas del cuerpo apreciables y despreciables. En este caso vemos como algo tan trivial como

el corte de cabello cobra relevancia en un universo de sentido que normaliza la imagen de lo permisible para los hombres y para las mujeres.

En relación con ello, Rojas López (2008) coincide en que la belleza corporal, o más bien, lo socialmente aceptado como belleza, ocupa un lugar central dentro de las dinámicas societales actuales. Concuera en que la consolidación del discurso médico moderno, el afianzamiento de una industria global avocada a la producción de la imagen y la naturalización del consumo han llevado a una idealización de la carne. Según este autor, la normalización del consumo de formas corporales estilizadas, el temor social a la fealdad y el culto a la juventud sobrevienen hoy como vectores fundantes de los procesos de identificación de los individuos.

Borghi (2009), por su parte, señala que, en un tiempo caracterizado por el riesgo, la incertidumbre, la imprevisibilidad y el derrumbamiento de las certezas el único espacio donde los individuos tienen la posibilidad de ejercer su espectro de dominio es el propio cuerpo. Este sobreviene como uno de los pocos espacios sólidos y constantes, luego puede ser moldeado a voluntad de las personas. Alinear el cuerpo sobre estándares corporales relacionados con los estilos de vida saludable y las características cosméticas se emplaza entre los pocos espacios en que los individuos pueden ejercer extender su voluntad.

En consecuencia, el cuerpo sobreviene como “santuario y último refugio” (Borghi, 2009, p. 27) de los sujetos. La posibilidad de adoptar ciertos hábitos alimentarios, de trabajo corporal y de orillar la imagen personal sobre los ideales estéticos instaurados por un “mercado social de los cuerpos” (Borghi, 2009, p. 27) acaece como “la conjura de poder hacer algo localizable y al alcance del yo, que erradique de la conciencia el horror existencial inmanejable del fin [de la existencia] y la futilidad misma que tales prácticas conllevan” (Borghi, 2009, p. 28).

Bajo esa tesitura, ese mercado social de los cuerpos, mencionado por el autor, ofrece a los individuos una amplia gama de alternativas de consumo como gimnasios, comida sana, tratamientos corporales,

procedimientos estéticos, etc., dispuesto para alimentar esa obsesión colectiva de vincular la imagen corporal con la salud.

Participamos en una cultura global sostenida sobre la espectacularización de la propia imagen; tener cuerpo conlleva ser visto y significado por los otros, luego la gestión de la imagen personal se convierte en un asunto de (auto) producción, trabajo y energía invertida. Prueba de la relevancia que cobra la imagen en las sociedades contemporáneas es la proliferación de una serie de saberes, discursos y profesiones relacionados con el diseño de la imagen y la imagen pública destinados a brindar asesoría a las personas sobre cómo administrar estratégicamente su imagen corporal.

Este fenómeno global ha generado remezones en las estructuras del sentir y los procesos socioculturales de cada territorio; en cada escenario se han resignificado los sentidos y valores que rodean a los cuerpos, se han apropiado los estándares globales sobre la base de un espectro de posibilidades locales. Desde luego, Tuxtla Gutiérrez no es la excepción, en tanto núcleo metropolitano del estado está más cercano a las resonancias estéticas que ordenan la vida en el plano nacional y global. En consecuencia, dentro de las escuelas es usual encontrarse frente a semantizaciones y esquemas perceptivos que ligán la imagen corporal al valor de los individuos.

Esteban sostiene que en las sociedades occidentales modernas se ha naturalizado un culto al cuerpo, el cuerpo se ha convertido en “algo a reivindicar, a mostrar, algo que cuidamos con esmero, un objetivo en sí mismo” (2013, p. 72). De acuerdo con ella, en tanto la apariencia corporal está ligada con los procesos de estratificación y distinción social, el cuerpo se ha tornado objeto de deseo. Hoy en día, como participes de nuevas formas de disciplinar el cuerpo y ajustarlo a las demandas sociales.

Siguiendo la línea de Esteban (2013), considero que las nuevas formas de regulación social, desde lo corporal, acecen en un doble juego de consumo y (auto) control de los cuerpos ejercido a partir de grandes áreas como: la alimentación, el ejercicio y el cuidado estético. Esta centralidad del

cuerpo en las dinámicas de control y consumo es agenciada desde espacios como los medios de comunicación, el mundo del espectáculo, el deporte, la publicidad, las industrias cosméticas y de la salud, entre otros actores estratégicos de la sociedad de consumo.

Paradójicamente las sociedades modernas se enuncian a sí mismas como escenarios de liberación, donde el individuo tiene la posibilidad de ejercer dominio sobre sí mismo y elegir sus espacios y maneras de despliegue. No obstante, esta narrativa de liberación sobreviene como parte de un nuevo proceso de dominación y regulación de los cuerpos; los discursos y exigencias sobre la imagen corporal sobrevienen como nuevas formas de normalización de los cuerpos, en el sentido foucaultiano. La estandarización de los ideales corporales se emplaza como un nuevo instrumento de poder y control sobre las vidas de los sujetos (Esteban, 2013).

La persona se convierte en su propio productor, tiene un papel activo en la construcción de su imagen, emplea su “libertad” para decidir los mecanismos con los cuales modelar su cuerpo sobre las exigencias y normativas de la sociedad, para tales efectos, el mercado le ofrece una serie de alternativas de alienación estética, cuidado de la apariencia, tratamientos médico-estéticos, procedimientos quirúrgicos. Todos los individuos están implicados en esta dinámica de alguna manera (Esteban, 2013).

Pero, aparte de esta potenciación general del consumo, cultivamos una especie de moral del yo, una idea del ser persona muy centrada en el trabajo, en la producción: se nos mide como parte de la sociedad en la medida que podemos producir. Hay que controlar el peso y la figura (Esteban, 2013, p. 86).

Efectivamente, “el peso simbólico de lo corporal lleva a las personas a compararse continuamente unas con otras” (Esteban, 2013, p. 87), en este proceso se generan valoraciones positivas o negativas a partir de las imágenes de los cuerpos. Dado que el medio ofrece todos los mecanismos para gestionar la imagen, quienes no se ajustan a los estándares estéticos

son valorados como menos capaces. En otras palabras, imagen y éxito son significados en una relación de mutua afectación (Esteban, 2013).

Tengo un amigo que tiene sobrepeso, y pues entre otros amigos igual lo molestan de que le dicen gordo y todo eso, o si no siempre, como él es el más gordito, igual los gorditos aguantan más, entonces, a él siempre lo meten a los juegos de empujarse y todo eso. Igual a los más delgaditos les hacen *bullying*, de que: “estás flaco, estás seco” (Andrés, E2P2, 27-2-19).

Me afecta mucho los comentarios que hacían hacia mí, porque era una persona demasiado delgada, entonces, desde que estaba en la primaria yo sentía que me violentaban porque me decían cosas muy feas, pero en tono de burla, pero me lo decían mis amigos, por eso lo toleraba, pero lo hacían con la intención de que a mí me doliera (...) No lo catalogo como *bullying* porque eran mis amigos y tampoco me amenazaban o me decían estas cosas de “Si dices algo, te voy a pegar”, simplemente, hacían comentarios que sí te dolían, y a lo largo de los años sí tuvo repercusiones muy fuertes; como, por ejemplo, llegué a los trece años y comencé a hacer ejercicio, por lo mismo que era muy delgada y me decían “Bueno, si haces ejercicio puedes subir un poco de peso” y era bastante traumático para mí tener que comer siete veces al día para subir de peso (...) Todo involucra lo que viene siendo una estratificación, si yo soy más bonita que otro obviamente tengo poder sobre otro (Marcela, E4P2, 27-2-19).

Estos dos relatos evidencian el hecho de que hoy en día atributos como la esbeltez del cuerpo se ha convertido en metáforas de éxito. La gordura se asocia con el malestar, la infelicidad y el fracaso en la administración de la propia vida (Esteban, 2013). Sucede lo mismo con la extrema delgadez. La corporalidad estandarizada por la cultura global moderna es el cuerpo atlético. Siendo el individuo responsable de su propia imagen, todo aquello que no se ajuste a las prescripciones socioculturales en torno a “lo sano” y “lo bello” es ubicado en posiciones desventajosas.

Como veíamos en el capítulo anterior, una de las estrategias más recurrentes entre los/as estudiantes es la adopción de prácticas dirigidas a ajustar el cuerpo sobre los estándares estéticos. En ese sentido, someterse a rigurosas dietas, emprender programas de entrenamiento y/o ejercicio, estilizar la imagen etc., sobrevienen como recursos mediante los cuales los/as jóvenes se mimetizan dentro del paisaje escolar.

Efectivamente, resulta innegable la existencia de un control social muy severo sobre la imagen de los cuerpos. En un mundo que ofrece una serie de tratamientos y posibilidades enfocadas a la obtención de la imagen ideal, el estándar de un cuerpo delgado, pero atlético, se asocia con las posibilidades de movilidad con las que cuenta el individuo, en otras palabras, es figurado en asocio con aspectos relacionados con la pertenencia socioeconómica (Esteban, 2013). Al fin y al cabo, el uso y consumo de estas alternativas está supeditado a la disponibilidad de recursos materiales.

En ese orden, al igual que los/as autores/as anteriores, Esteban (2013) argumenta que las instituciones y el discurso médico son uno de los agentes más influyentes en la normalización y estandarización de los cuerpos. Bajo la égida de los estilos de vida saludable y la prevención de enfermedades la sociedad de consumo agencia una fiscalización de la imagen.

### **6.2. Sociedad y Violencia: nuevos retos para la escuela**

Es importante considerar que el problema de la violencia no radica en las diferencias que, por sí mismas, distinguen a los sujetos. Los procesos de diferenciación son inherentes al ser humano, son un producto de la diversidad de formas en que se conforma la actividad y el pensamiento humano, así como de la variedad somática que caracteriza a cada sociedad; emergen de la capacidad que tienen los grupos sociales para ordenar y darle sentido a su estar en el mundo. La existencia individual y colectiva trae consigo la imaginación y configuración de un complejo de elementos internos y externos dispuestos para demarcar lo propio y lo ajeno. Bajo esa tesitura, los procesos de reconocimiento y consolidación identitaria tienen la facultad de hermanar a las personas, pero también pueden generar efectos contrarios. El problema se encuentra en el hecho de pensar la diferencia desde matrices de superioridad o desde narrativas que justifiquen la dominación, explotación o supresión de otros sujetos.

Como hemos visto, los esquemas de sentido que figuran a un grupo u otro como superior en términos morales, políticos, económicos o simbólicos conllevan a la legitimación de una serie de acciones y actitudes transgresivas entre individuos que comparten un mismo espacio social. En tal medida, uno de los retos principales que aparecen para enfrentar el problema de la violencia dentro y fuera de las instituciones es la de pensar la identidad y la diferencia desde la matriz de la cultural de paz, la inclusión y la aceptación de los otros, así como del cuestionamiento y deconstrucción de las narrativas que históricamente han asignado y naturalizado lugares de privilegio para ciertos sujetos en función de sus rasgos distintivos.

En ese contexto, la principal intención de este capítulo ha sido sustentar que las raíces de la violencia no se encuentran al interior de esta, sino en las dinámicas sociales en las que se enmarcan las instituciones educativas. Efectivamente, a lo largo de los procesos de socialización los sujetos vamos incorporando una serie de constelaciones de significado, valoraciones y juicios sociales que condicionan las formas en que percibimos, pensamos y valoramos a los/as otras/as. Muchas veces estas lecturas del otro son realizadas a partir de narrativas esencializadas, las cuales dinamizan y materializan desigualdades simbólicas y materiales “Los/as indios, los/as negros, las mujeres, los/as homosexuales, los/as gordos, son...”.

Pensar el cuerpo como conjunto de imbricaciones sociales nos lleva a reflexionar en torno a las fuerzas sociales que configuran la corporalidad, la conciencia y, sobre todo, la experiencia vivida con los sujetos. Nos ubica ante los procesos históricos de dominación y explotación que han dado origen a asimetrías en las dinámicas de reconocimiento. Ciertamente es que nuestra conciencia está arrojada al mundo, pero, como hemos observado, esta no está desligada de la región de sentidos en la que deviene y de los encadenamientos biográficos que trasegamos; aunque tenemos la capacidad de negociar y subvertir el orden social de las cosas, nuestros itinerarios corporales son mediados por construcciones de valor y sentido anteriores a

nosotros/as. En tal medida, pensamos la diferencia como se nos ha enseñado a pensarla, de ahí la importancia de reconsiderar los horizontes comprensivos empleados para estar con los/as otros/as.

Para autores como Tello (2005) el estudio de la violencia dada al interior de la escuela, así como la naturalización de formas sutiles de maltrato y discriminación, debe fundarse en el entendido de que esta no emerge de las escuelas por sí mismas, sino, más bien, de la descomposición de los tejidos sociales que constituyen a las sociedades modernas. Dicho en otras palabras, dentro de “se reproducen, en formas peculiares, las tensiones de nuestra sociedad” (Prieto, Carrillo y Jiménez, 2005, p. 1028).

La violencia dentro de las escuelas está intrínsecamente vinculada con la (des) estructuración de los pactos sociales que tejen las personas para organizar la experiencia cotidiana. En ese marco, aunado a las desigualdades históricas ya delineadas, es necesario considerar la influencia de fenómenos como el detrimento del estado de derecho y su relación con la ampliación de las brechas sociales, la incapacidad de la estructura socioeconómica para satisfacer las necesidades básicas de gran parte de la población y la ruptura de los tejidos sociales. Ciertamente, ante la ausencia o detrimento de las instituciones tradicionalmente encargadas de gestionar la violencia, esta se generaliza en todas las capas de la sociedad, naturalizando la ley del más fuerte. De tal modo, quienes no quieren ocupar posiciones periféricas se ven en la obligación de adoptar estrategias que los lleve a ocupar posiciones aventajadas, aunque sea por las vías de la violencia.

En estas condiciones es necesario que, cada vez más, las nuevas generaciones desarrollen habilidades que las hagan competentes en este estado de cosas, que les permitan sobrevivir en uno y otro mundo –el formal y el informal– manejando diferentes marcos referenciales –normas, reglas, comportamientos, códigos– sin equívocos y con un dominio de las circunstancias que reduzca riesgos y aumente posibilidades de sobrevivencia, todo en un ambiente altamente inseguro (Tello, 2005, p 1167).



De acuerdo con Tello (2005), ante tal panorama la violencia se constituye en referente indispensable del comportamiento social. Más allá de los límites escolares, la violencia se emplaza como un fenómeno continuo en los niveles individual, grupal y societal. Ante un estado de cosas adverso, desigual, inseguro y violento los individuos deben adaptar sus itinerarios de vida para emplazarse estratégicamente en los complejos sociales.

Kantarovich, Kaplan y Orce sostienen en la misma línea que la violencia escolar debe pensarse en el marco de las prácticas y procesos sociales, en otras palabras, deben contemplarse los efectos que la desigualdad producen “sobre los sujetos, las prácticas y las instituciones” (2015, p. 55). Ciertamente,

Las desigualdades sociales no son nuevas; en todo caso, lo nuevo es su magnitud y alcance. Nos encontramos ante una reconfiguración del espacio social y una extensión de algunos fenómenos hacia sujetos tradicionalmente considerados incluidos: la desocupación, la desnutrición, la desafiliación social, entre otros muchos, atraviesan de manera profunda a nuestras sociedades, produciendo asimismo una transformación en las identidades de los sujetos. Consideramos necesario reexaminar el par inclusión-exclusión en la medida en que todos los agentes educativos forman parte de diversos procesos de marginación o exclusión (Kantarovich, Kaplan y Orce, 2015, p. 56).

Siguiendo la línea de Elias, estos autores sugieren que, en la actualidad debido a los cambios surgidos, como la ampliación de las desigualdades y la descomposición social que presenciamos en las últimas décadas se viene presentando un proceso descivilizatorio. Para sustentar esta hipótesis sostienen que el proyecto de vida moderno supuso un cambio en las sensibilidades colectivas, las cuales se empezaron a orientar sobre la idea de una civilización erigida sobre los pilares del progreso, la igualdad, la libertad y la igualdad entre los individuos. En tal estado de cosas, las coacciones ejercidas por medio de la fuerza y la violencia se fueron conteniendo y se fue naturalizando un sistema de pensamiento sustentado en la auto coacción. El individuo moderno se constituyó en torno a la idea de autolimitarse para poder vivir en armonía con los otros. El uso de la

fuerza fue reservado por las instituciones encargadas de establecer el orden entre los sujetos civilizados.

En ese sentido, la vida moderna impuso “a los sujetos una fuerte contención de los afectos y una regulación de los impulsos. Esta complejidad expresada en el aumento de las cadenas de interdependencia marca el ritmo de nuestro tiempo” (Kantarovich, Kaplan y Orce, 2015, p. 60). La estabilidad de este complejo de auto coacciones fue estructurada en estrecha dependencia con la estabilidad y eficacia de las instituciones encargadas de monopolizar la fuerza y dar orden a la sociedad.

Así pues, la desestructuración de las formas de vida del capitalismo integrador ha llegado a amenazar la unidad e integración de las sociedades. Dicho en otras palabras, con el aumento de la exclusión, la desigualdad, la fragmentación social y el detrimento de las políticas sociales dirigidas a generar bienestar que caracteriza al actual modelo de vida se ponen en riesgo los vínculos que ligan a las personas que coexisten dentro de una misma unidad social, así pues, “sin vínculos y ligazón social poco tiene sentido la autocoacción” (Kantarovich, Kaplan y Orce, 2015, p. 62).

En una línea similar, Cortés Macías (2019) sostiene que para entender los problemas de violencia que se dan en la actualidad dentro de la sociedad mexicana es preciso contemplar el complejo de elementos societales que favorecen su aparición en las rutinas cotidianas de las personas. Argumenta que, cuando en un territorio se entrecruzan factores como pobreza, marginación, desigualdad, debilidad institucional, ambientes de impunidad, falta de oportunidades, bajos niveles de integración social, crimen organizado, entre otros, se generan las condiciones adecuadas para que la violencia y la inseguridad se naturalicen.

Si bien hoy en día existen una serie de condiciones societales de adversidad que parecieran revelar que nos encontramos ante uno de las épocas más violentas de la historia, también es cierto que dicha percepción coexiste con la emergencia de un cambio en la sensibilidad colectiva frente a este tipo de problemáticas y ante las estructuras legitimadoras de la

desigualdad. Somos testigos de una serie de propuestas de cambio que intentan deconstruir las estructuras que históricamente han justificado las violencias y las desigualdades. Se trata de proyectos colectivos desde donde se pueden agenciar la construcción de sociedades más equitativas. Tal como señalan Nieto, Pino y Domínguez,

con el paso de los años, las sociedades se han vuelto cada vez más complejas de tal forma que exigen nuevos patrones de convivencia, basados en una ética de mutuo reconocimiento y un mínimo de competencias cívicas que permitan una convivencia pacífica. En consecuencia, la enseñanza, universo humano y social desde el que deben afrontarse los grandes retos de la humanidad, debe caminar hacia climas sociales escolares favorables a la convivencia. Las instituciones escolares deben tener siempre presente la necesidad de superar actitudes y comportamientos contrarios a la convivencia pacífica y ejercitarse en la práctica de la misma. Educar para la no violencia en los centros de enseñanza, plantea la necesidad de comprenderla y entrever los procedimientos psicosocioeducativos para afrontarla, lo cual supone aprender a pensar y actuar desde propuestas conflictivas no violentas (2017, p. 180).

En tal panorama, a los retos asumidos por la escuela se suma el compromiso con la formación de sociedades menos desiguales, inclusivas y pacíficas. Sin dejar de lado que el problema de la violencia dentro y fuera de la escuela es un fenómeno multidimensional que exige el compromiso de todas las estancias e instituciones encargadas de gestionar las formas de organización social, es importante reconocer la importancia que tiene la educación en esta empresa y dirigir todos los recursos pedagógicos sobre tal cometido.

En ese sentido, la reflexión aquí planteada se emplaza en una actitud de distancia cautelosa frente a las lecturas que entienden a la escuela como un correlato mecánico de las dinámicas que ocurren a nivel societal. Sin obviar los vasos comunicantes establecidos entre escuela y sociedad, es fundamental asumir el papel jugado por este espacio en la consolidación de una cultura de paz y respeto a la diversidad. Las instituciones educativas tienen el potencial suficiente para consolidar cambios socioculturales e

incidir en la formación de sujetos críticos, respetuosos de la diferencia y pacíficos.

Sobre ese respecto, coincido con autores como Giroux (2012) en el entendimiento de que la escuela, y sobre todo la escuela pública, juega un papel que va más allá de la reproducción social o la transmisión mecánica de saberes. Se trata de un espacio vinculado con los procesos históricos de producción de conocimiento y de poder, de tal forma, se vincula estrechamente con los procesos de luchas políticas y culturales entre grupos hegemónicos y subalternos.

De acuerdo con esta lectura, la escuela puede ser un espacio de reproducción de las formas de dominación material e ideológica de unos sectores sobre otros o puede convertirse en un espacio propicio para afinar las facultades críticas individuales y colectivas. Dicho de otro modo, según la lógica y los modos de dirigir los procesos educativos, la escuela puede ser un dispositivo de opresión o de lucha y subversión (Giroux, 2012).

Emplazado en la segunda perspectiva, considero que los procesos de enseñanza aprendizaje que se viabilizan al interior de los escenarios educativos tienen el potencial para generar en los/as estudiantes los recursos analíticos necesarios para comprender la historia de la dominación, cuestionar las matrices culturales que legitiman las desigualdades y movilizar estrategias de resistencia dirigidas a cambiar el estado de las cosas.

Indudablemente, la escuela es un espacio de lucha, resulta fundamental para propiciar conocimientos críticos sobre el pasado, el presente y el futuro que les permita a los sujetos convertirse en agentes de transformación social capaces de consolidar un proyecto de sociedad sustentado en los pilares de la dignidad, el respeto a la diferencia, la paz y la libertad (Giroux, 2012).

Entendidos como movimiento social transformador (Giroux, 2012) los procesos educativos tienen el potencial para formar personas comprometidas con la transformación de los regímenes materiales y de

sentido que sustentan los paisajes de la alteridad y dan lugar a diversas formas de violencia en distintos escenarios sociales. No obstante, para alcanzar tales efectos resulta indispensable la reflexión constante en torno a los proyectos sociales agenciados desde la escuela y en torno de las pedagogías críticas que movilizan y sustentan las dinámicas educativas.

La construcción y movilización de contra discursos pedagógicos y de prácticas pedagógicas emancipadoras es una labor fundamental si de construir sociedades más justas, pacíficas y equitativas se trata. En ese sentido, hoy en día han emergido una serie de proyectos pedagógicos alternativos (pedagogías feministas, Queer, interculturales, decoloniales, corporales, para la paz, etc.) que buscan replantear las lógicas que estructuran a las escuelas y los procesos de enseñanza, así pues, uno de los principales retos de la escuela y de los educadores es la revisión constante de las lógicas que configuran la educación, así como consolidar un proyecto pedagógico heterogéneo y polifónico que se emplace como un recurso de transformación social.

### **6.3. Conclusiones**

La intención de este capítulo fue analizar los modos en que marcadores corporales ligados a la clase social, la etnia, la sexualidad, el género, las características estéticas, etc., dan tesitura a los procesos de violencia dentro de las escuelas. Si bien se ha hecho hincapié en estos, es preciso no soslayar la existencia de otras formas de diferenciación relacionadas con la pertenencia territorial, nacional, religiosa, entre otros, que juegan un papel fundamental en la conformación de las dinámicas de poder y violencia dentro de los escenarios educativos. Como se ha venido insistiendo, al interior de las escuelas los cuerpos constituyen complejos interactivos sustentados en dinámicas de producción de significado y poder, en torno de los cuales se asignan posiciones de sujeto.

En ese sentido, la intención no ha sido ofrecer una lectura de causa-efecto, ni muchos menos emplazar una mirada de orden predictiva sobre la violencia. El problema de la violencia es mucho más complejo. En ningún momento he afirmado que a cierto grupo de personas les toque necesariamente el lugar de las víctimas. Como he señalado, la puesta en escena de diversas tácticas y estrategias juega un papel fundamental. En tal sentido, si bien los paisajes históricos de la otreridad y las jerarquías simbólicas juegan un papel medular en tanto condicionan la circulación de ciertas semantizaciones y narrativas evaluativas sobre determinados grupos sociales, la acción corporal en contexto de cada individuo representa un elemento fundamental en las dinámicas interactivas entre los/as estudiantes: aspectos como la resiliencia, la capacidad de socialización y adaptación, la consolidación de redes de apoyo, entre otros resultan fundamentales a la hora de gestionar las situaciones de conflicto y de violencia que se pueden presentar. Dicho de otro modo, si bien existen estructuras de pensamiento y percepción que condicionan posiciones de sujeto para ciertos individuos, la capacidad de maniobra y de actuación de cada sujeto juega un papel fundamental en la encarnación de posiciones de centro o periferia.

Al lado de ello, se mencionó que si bien la estructuración de la violencia escolar guarda una estrecha relación con una serie de problemáticas que se presentan a nivel societal, la escuela no deja de ser un espacio fundamental para la consolidación de proyectos colectivos sustentados en la equidad, la paz y la inclusión de las diferencias. Ciertamente, se trata de un espacio de lucha, con la capacidad de generar conocimientos críticos en los sujetos y dotarlos de los elementos necesarios para convertirse en agentes de transformación social.



## CONCLUSIONES

Dar cierre a este episodio se me aparece bastante difícil. Francamente, he procurado evadirlo, pero el momento finalmente ha llegado. Aunque desde hace un tiempo añoraba estar en este instante, ahora que lo vivo siento una sensación extraña. Saber que en cuanto sea escrita la última palabra habré concluido un camino trasegado por tres años genera muchos remezones en mi vientre y pecho.

Como lo comentaba en la introducción, más allá de cualquier cosa, el desarrollo de esta investigación ha significado una experiencia inolvidable: la he disfrutado, la he amado, pero también la he sufrido y aborrecido. A lo largo de estos años he acumulado tantas vivencias y emociones que al mirar hacia atrás me resulta inevitable no exhalar un sentimiento de aflicción, algo similar a cuando dejas un espacio que has habitado por mucho tiempo sabiendo que tu camino debe continuar.

Dentro de ese panorama, la conclusión de este trabajo me deja una infinidad de dudas y pocas certezas, me emplaza ante un sinfín de nuevas interrogantes relacionadas con este problema tan profundamente humano, tan cotidiano y tan inasible, como lo es la violencia. Si bien en esta ocasión procuré acotarme al espacio escolar, en el desarrollo del estudio me fui percatando de las múltiples conexiones existentes entre las manifestaciones escolares del maltrato y la multiplicidad de violencias y desigualdades devenidas en todos los campos de la experiencia humana.



Resulta fundamental, aclarar que estudiar la violencia desde los modos en que es encarnada me acercó a las interconexiones trazadas entre diversas dimensiones de la vida humana, como por ejemplo las formas en que lo colectivo afecta a lo individual y viceversa. Permitió generar acercamientos a las experiencias internas de los sujetos y a los modos en que significan, apropian y habitan sus propias vivencias de maltrato. Pero, al mismo tiempo, me acercó al complejo de matrices sociales subsumidas en los procesos de aprehender la violencia.

Este objeto de estudio me posicionó en los intersticios donde lo personal y lo social se entrecruzan, en los modos en que lo subjetivo adquiere sentido dentro de una trama conjunta de sentidos. Me permitió entender la violencia escolar como algo social y cultural, pero también experiencial y emocional; al fin y al cabo, habitamos las estructuras sociales desde la vulnerabilidad de la carne, desde el sentimiento; en tal sentido, el miedo, la ira, la ansiedad, el estrés, la tristeza, el deseo de reparación, etc., se enlazan a los juicios atribuidos a lo vivido y otorgan tesituras sobre las cuales regresamos a través de la remembranza. En resumidas cuentas, la carne, las vísceras y el sentido se entrelazan en una relación de mutua afectación.

Así pues, entre las particularidades ofrecidas por esta tesis se encuentra el hecho de que ofrece una visión profunda, corporal y regional del fenómeno de la violencia escolar. Otros estudios, por lo general, se ocupan exclusivamente de cuantificar la frecuencia con que se presenta dentro de los planteles; muchos se centran en el análisis de las características psicológicas de los individuos y las funciones de los roles agresor-víctima-espectador. Son pocos los abordajes elaborados desde enfoques interpretativos y socioculturales, y más aún, lecturas elaboradas desde la teoría de cuerpo.

En ese sentido, esta propuesta da cuenta de las formas adoptadas por la violencia, los significados atribuidos por los/as jóvenes, el lugar que ocupa dentro de las relaciones interpersonales construidas en los entornos

educativos, los modos en que se zonifica en el interior y exterior de las instituciones, las estrategias puestas en escena por los individuos para negociar o gestionarla y cómo todos estos elementos se imbrican dentro de procesos regionales locales, nacional y globales.

Todo lo mencionado a lo largo de este informe es el resultado del análisis de los relatos de vida de los/as estudiantes entrevistados/as durante la fase de trabajo de campo y de las discusiones trazadas con el marco teórico diseñado para la investigación. Así pues, se trata de un diálogo permanente entre datos biográficos, teorías y mi propia capacidad analítica.

En ese orden, quiero iniciar estas conclusiones señalando que el estudio se llevó a cabo en estudiantes de preparatoria con el propósito de ampliar el acervo de conocimientos que se tiene sobre este fenómeno en este nivel. Ciertamente, la mayoría de las investigaciones se centran en los niveles de primaria y secundaria. Entonces, mediante esta propuesta, pude, por un lado, ofrecer una lectura sincrónica de las formas adoptadas por la violencia escolar en el nivel de bachillerato. Al mismo tiempo, en tanto se pretendió indagar todas las experiencias de maltrato escolar sin ceñirse exclusivamente a las acaecidas en el ámbito de preparatoria, pude emplazar una revisión diacrónica de las violencias vividas por los/as estudiantes en los niveles educativos ya recorridos, y cómo dichas vivencias condicionaron los modos de reconocerse y constituirse como individuos.

En ese contexto, en función de dar respuesta a la pregunta “¿Cómo encarnan la violencia escolar las y los jóvenes de preparatorias en las disposiciones socioculturales de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas?” se procuró revisar, por un lado, los modos de significar la violencia, es decir, qué entienden los/as jóvenes por violencia, cómo diferencian un acto violento y cuáles son las formas más comunes adoptadas por este fenómeno dentro de los espacios educativos. Se exploraron también aspectos como el lugar ocupado por el maltrato escolar en las dinámicas relacionales de los/as estudiantes, la distribución de los capitales simbólicos y jerarquías

interpersonales y las estrategias empleadas por estos/as para gestionar sus propias experiencias de maltrato. Asimismo, basado en el entendido de que todas las acciones humanas se configuran dentro de unas espacialidades y temporalidades, se revisaron las formas que se zonifican las violencias escolares en los espacios-tiempos de las instituciones educativas; se indagaron las tesituras que toma la violencia en función de la presencia o ausencia de autoridades escolares, los lugares donde se presentan con más frecuencia dentro y fuera de la escuela y las disposiciones adquiridas por estas prácticas en función de los escenarios. Por último, con el fin de acercarme a las relaciones existentes entre la experiencia de la violencia dentro de la escuela y los procesos culturales locales se revisaron los lugares ocupados por la familia, el entorno y la escuela en la reproducción de la violencia, así como la influencia de las estructuras tuxtlecas de dominación ligadas a la clase, la etnia, la racialidad, el sexo-género y los patrones estéticos. En ese orden de ideas, a partir de los acercamientos construidos en el curso de esta búsqueda, se podrían ofrecer las siguientes pistas para responder al problema de investigación:

En primera medida, los/as estudiantes señalan que la violencia se presenta de múltiples maneras al interior de las escuelas, hace parte de las interacciones cotidianas. Si bien algunos/as señalan nunca haberla sufrido en carne propia, aceptan que en algún momento fueron testigos/as, espectadores/as e incluso mediadores/as en situaciones donde esta se ejercía sobre personas cercanas como familiares, compañeros/as o amigos/as. Entonces, ya sea desde la experiencia directa o indirecta, todos/as los/as estudiantes guardan alguna memoria sobre esta problemática.

En ese sentido, es preciso distinguir las acciones agresivas que se dan en el marco de relaciones de camaradería y amistad de los actos violentos en sí. Ciertamente, los/as estudiantes cuentan con sus propios códigos y ritos de sociabilización, luego acciones que en otros contextos podrían ser interpretadas como maltratos o transgresiones (insultos, empujones, golpes,

bromas políticamente incorrectas, etc.), en el marco de los vínculos de reciprocidad estudiantil y sus propios itinerarios somáticos, son establecidas como muestras de afecto y cercanía. Estos pactos de agresión consensuada por lo general tienden a reforzar los lazos de amistad y apoyo trazadas entre los/as estudiantes.

De acuerdo con los/as jóvenes, un aspecto fundamental que distingue las agresiones amistosas de los actos violentos es la intención que acompaña a la acción. En efecto, estos rituales ofensivos están despojados de cualquier propósito de dañar, en la mayoría de los casos se realizan de forma lúdica, por lo que no son interpretados como ataques. Por el contrario, son muestras de las cercanías existente entre los individuos. Desde luego, si alguien ajeno al colectivo, o con quien no se comparten vínculos de cercanía, incurre en estas conductas, podría ser representado como violencia y desatar actitudes de beligerancia.

Cabe resaltar que existen ciertas diferencias entre los juegos agresivos entablados por estudiantes hombres y mujeres; por lo general los segundos son más propensos a tratos agresivos de carácter físico y verbal, mientras las mujeres recurren solo a formas de maltrato verbal. Estas características se emparentan directamente con las representaciones sociales constituidas en torno a los géneros, las cuales reservan el uso de la violencia y de las conductas agresivas para los hombres, mientras representan a las mujeres como individuos pasivos y renuentes a la violencia física.

Son precisamente este tipo de características las que tornan complejo el ejercicio de comprender la violencia y exigen al investigador revisar cada situación conforme a sus ensamblajes particulares. En ese sentido, al indagar sobre qué entienden por violencia los/as estudiantes hicieron referencia a cualquier acción (verbal, física o social) dirigida a generar algún daño, sufrimiento, herida, afectación o menoscabo en otra persona. Si bien argumentan que estas varían en términos de sus manifestaciones, intensidades, frecuencia e intencionalidades, coinciden en que todas son actos destructivos. En otras palabras, la violencia escolar es vivida y

figurada como un perjuicio que puede interferir en la autorealización del sujeto como agente y/o limitar el desarrollo de alguna de las necesidades humanas (ya sea en un plano físico, moral o emocional).

Entre las formas que puede adoptar la violencia escolar identificaron acciones como: conductas discriminatorias, insultos, bromas, burlas, (*ciber*) *bullying*, intimidaciones, hostigamientos, humillaciones, exclusiones, difamaciones, (*ciber*) acoso sexual, golpes, empujones, pintas, robos, exposición pública, exposición en redes, exposición sexual, entre otras.

En ciertas situaciones la violencia tiende a presentarse en formas tan sutiles que, muchas veces, pasan inadvertidas o son significadas como parte de las interacciones normales entre los sujetos. El inconveniente con ello radica en que, al ser naturalizadas como parte de los tratos convencionales, pocas veces se cuentan con los mecanismos necesarios para identificarlas y gestionarlas de manera adecuada antes de que estallen en modos imprevisibles y desbordados o afecten el bienestar de quienes son objeto de ella.

En contexto, debido a la variabilidad de prácticas que pueden ser objetivadas con el concepto violencia escolar, el término mismo resulta bastante problemático; la razón es que este engloba un conjunto ampliamente heterogéneo de acciones distinguidas por su situacionalidad, frecuencia, intensidad e intencionalidad.

Efectivamente, solo cuando la violencia se presenta en sus formas más directas, excedidas y manifiestas públicamente (golpes, ataques o atentados directos contra la integridad) es cuando se identifica como un problema, el resto de las veces deviene en formas tan ambiguas que rara vez se les presta la atención suficiente. En algunas circunstancias incluso a las mismas víctimas les resulta difícil identificarse como objeto de alguna forma de maltrato, sobre todo cuando se da en el marco de relaciones de proximidad; en tales casos, si bien perciben un menoscabo de su ser lo pasan por alto en tanto lo significan y justifican como parte de sus vínculos de cercanía (amistad, noviazgo, etc.) con los/as otros/as, o simplemente no cuentan con

los recursos para agenciar la situación. Todo ello obliga a quien intenta entenderla o mediar con ella a revisarla en su contexto.

Un elemento que se pudo corroborar es que los/as estudiantes enuncian haber sufrido más experiencias de maltrato mientras cursaban la primaria y secundaria, este hallazgo coincide con lo expuesto en gran parte de la bibliografía existente sobre el tema. No obstante, si bien en el nivel de preparatoria los casos de violencia directa son menos frecuentes, las formas de violencia indirecta o de orden simbólico sobresalen, lo cual indica que a lo largo de los procesos de socialización van transformando sus sensibilidades respecto a las formas manifiestas de maltrato, en tal sentido, tienden a aprender la importancia de autocoaccionarse y limitar la intensidad de sus interacciones con los demás; pese a ello, prevalecen procesos de distinción, jerarquización y distribución de los capitales simbólicos materializadas en formas más atenuadas de violencia. Desde luego, con ello no quiero decir que en bachillerado no se den casos de violencia explícita y directa como riñas, discusiones encendidas, insultos, etc., más bien, me refiero a que, según lo expresado, en este nivel dichas prácticas se presentan con menos asiduidad.

Volviendo a la cláusula de contextualidad, en ejercicios de investigación o de mediación de la violencia escolar se debe tomar en cuenta que en toda relación o situación de violencia intervienen una serie de elementos, luego, para su comprensión es preciso contemplarlos en conjunto. En ese sentido, primeramente, se deben considerar la acción o las acciones transgresoras vividas (un empujón, un golpe, un insulto, una burla, etc.). En segundo lugar, es menester indagar las intenciones subsumidas en las conductas clasificadas como violencia, esto sobre todo en el entendido de que algunas formas de maltrato se ejercen sin la intención de generar un daño. Al lado de ello, debe revisarse si se trata de prácticas reproducidas con frecuencia o si sobrevinieron de manera espontánea en situaciones de poco autocontrol, esto último está correlacionado con las intencionalidades puestas en juego. En ese orden, es preciso considerar los sentidos otorgados

por ambas partes a dichas acciones y encontrar los puntos de tensión presentes en las partes. En muchas ocasiones lo que es imaginado como juego para uno, puede representar una falta grave para otro. Finalmente, es preciso valorar el escenario afectivo subyacente a la acción; en otras palabras, apreciar si la situación sobreviene en el marco de vínculos de proximidad o de antagonismo. Todos estos elementos resultan fundamentales para entender las situaciones de violencia o para canalizarlas de manera asertiva.

Se pudo evidenciar también que la magnitud y significatividad de la experiencia de violencia puede variar de acuerdo con factores como: el conjunto de actores implicados, la frecuencia, la intensidad y los espacios donde suceden. En relación con lo primero, los/as estudiantes pueden verse involucrados/as en formas de violencia ejercidas entre individuos, entre grupos, de grupos a individuos y auto infringidas. De este conjunto, por lo general, los maltratos ejercidos de grupos a individuos son los que pueden generar efectos socioemocionales más adversos en las víctimas. Por su parte, las violencias auto infringidas acontecen primordialmente como forma de escape ante un conglomerado de adversidades familiares, escolares e individuales.

En referencia a la frecuencia, los/as estudiantes pueden experimentar violencias frecuentes o asiduas, tales como discriminación, acoso sexual, *bullying*, exclusión, entre otras. También se pueden ver implicados/as en situaciones de violencia reactiva desatadas a partir de situaciones de que escalan en peleas, golpes, insultos entre las partes; estas últimas por lo general no escalan más allá del evento de efervescencia en que se manifiestan.

Conforme a la intensidad de los sucesos, pueden llegar a vivir violencias invisibles o latentes, específicamente como parte de las micro inequidades reproducidas en el espacio escolar, a veces de manera inconsciente. Entre ellas se pueden nombrar bromas, burlas o actos discriminatorios por causa de las adscripciones étnicas, sexo genéricas, de clase social, etc. También

se pueden presentar violencias directas de carácter moderado las cuales, si bien afectan y generan una afectación física, emocional, psicológico o moral en la persona, no generan daños profundos en el ser de la persona. Finalmente, se pueden llegar a suscitar casos extremos de violencia directa capaces de generar daños graves a la integridad y/o salud física, emocional y social del individuo e incluso contra su vida, entre estas se registraron casos como intentos de envenenamiento, peleas con armas blancas y casos de sextorsión y trata de blancas. Estas últimas, por su misma naturaleza, en la mayoría de los casos involucran la intervención de autoridades extraescolares.

Por último, en términos de los espacios donde los/as jóvenes suelen vivenciar situaciones de violencia escolar, mediante la noción de zonas anteriores y zonas posteriores se pudieron analizar las tesituras adoptadas por las violencias dentro y fuera de la escuela, junto a las formas que adquiere en escenarios virtuales.

En relación con ello, es preciso comentar que al analizar la violencia encarnada por los sujetos se tomó en cuenta la relevancia ocupada por la organización de los espacios educativos y la incidencia de las rutinas establecidas dentro de la institución. Efectivamente, cada establecimiento educativo constituye de formas particulares sus espacios y tiempos, y marca las pautas de los itinerarios corporales sobrevenidos en sus corredores, aulas, oficinas, comedores, espacios deportivos, baños, plazas cívicas, etc., en tal medida, singularidades como los turnos o jornadas académicos (matutino, vespertino o mixto), la espacialidad del plantel, el número de estudiantes, su procedencia y adscripciones, la ubicación de la institución, las formas de ejercer disciplina y vigilar a los sujetos, entre otras, condicionan los encuentros y desencuentros, los usos del cuerpo, los tonos de voz, las dinámicas de interacción, los gestos, las relaciones interpersonales y, desde luego, los modos de experimentar la violencia.

Sobre ese respecto, se encontró que el salón de clase sobreviene como uno de los escenarios donde se suscitan más episodios de violencia dentro



de la escuela, especialmente de carácter verbal, social y psicológica, rara vez se presenta violencia física en este espacio. Ciertamente, al ser uno de los lugares donde pasan la mayor cantidad del tiempo y donde más interacciones interpersonales se suscitan, en su interior se establezcan la mayor parte de los conflictos interpersonales, así como los procesos de diferenciación y jerarquización que dan tesitura a la violencia. Dentro del salón de clase se establecen relaciones de proximidad, pero también de ruptura. Su misma espacialidad emplaza a los/as jóvenes a convivir entre sí, incluso contra su voluntad.

Si bien, este espacio se encuentra permanentemente bajo el espectro de vigilancia del maestro, ello no es un impedimento para el ejercicio de la violencia. La razón es que siempre existen puntos ciegos o situaciones en las que la atención docente no alcanza para prevenir o intervenir. En otras ocasiones, la falta de interés o poca disposición del profesor para mediar entre los/as estudiantes deviene propicia para ejercer maltrato.

La nula o reducida intervención de las autoridades educativas puede acarrear a la experiencia de un sentimiento de indefensión y vulnerabilidad por parte de aquellos/as estudiantes sobre los que se ejercen diversas formas de violencia. Ante tal estado de cosas, muchos/as ponen en juego una variedad de estrategias prácticas dispuestas para agenciar con su situación.

Por fuera del salón las posibilidades de experimentar violencia física aumentan, sobre todo en escenarios que escapan a la mirada vigilante de los/as docentes, en tal sentido, los corredores, espacios deportivos y baños pueden convertirse en posibles escenarios para ejercer maltrato o para solucionar los conflictos interpersonales por vías violentas.

En ese orden, los espacios donde existen mayores posibilidades de verse implicado/a en situaciones de violencia física como peleas individuales o colectivas es en los alrededores de la institución. Efectivamente, dado que estos espacios están fuera del alcance de las instituciones, sobrevienen como escenarios propicios para dar rienda suelta a las conductas

sancionadas dentro de los planteles educativos. En tal medida, en los contornos de las instituciones generalmente se figuran espacios reconocidos por la comunidad estudiantil como escenarios de contienda. Si bien, algunas instituciones establecen relaciones de cooperación con las comunidades ubicadas alrededor de las instituciones, la estrategia empleada por el alumnado es mudar sus espacios de contienda donde el espectro de autoridad sea nulo.

En sentido, si bien pareciera que el problema de la violencia de las escuelas se solucionaría aumentando la vigilancia dentro de los planteles, es importante reconocer que la gestión de esta va mucho más allá de esto. La razón es que, a pesar de las medidas cautelares establecidas por las instituciones siempre existe la posibilidad de emplazar estrategias evasivas por parte del alumnado. En tal medida, las estrategias de prevención de la violencia escolar deben fundamentarse en otro tipo de enfoque, uno que atienda a las causas estructurales del maltrato escolar en sí.

Otro escenario que cada vez cobra más relevancia dentro de las relaciones establecidas por el estudiantado son las redes sociales, en efecto, hoy en día es innegable la sincronización entre todas las dinámicas sociales con las redes sociales. Las operaciones del sentido, las prácticas, interacciones, vínculos se han trasladado a estos entornos y han conformado tesis y lenguajes específicos. La violencia escolar no es la excepción.

En ese contexto, prácticas de violencia como burlas, exposición pública, difamación, exposición sexual, acoso sexual se han trasladado a las redes sociales, y se han convertido en problemáticas cada vez más comunes entre las comunidades de estudiantes. Estas situaciones suelen presentarse con mayor predominancia en los niveles de educación básica secundaria y media superior. Entre las formas más comunes se encuentran la puesta en circulación de imágenes degradantes, chistes o comentarios que exponen una imagen devaluativa de las personas. Así pues, dada la relevancia que tienen estos entornos en la construcción de la autorepresentación y la

identidad juvenil en algunos casos es vivida como transgresiones profundas en la auto estima de los individuos.

Cabe señalar que los juegos agresivos o bromas pesadas también se han trasladado a las redes sociales, en tales casos, este tipo de contenido es compartido exclusivamente por los miembros del grupo de pertenencia de los/as jóvenes en forma de burla o de bromas amistosas. Al igual que ocurre en las relaciones cara a cara, estos comportamientos de agresión recíproca se suelen manifestar entre jóvenes que comparten vínculos de camaradería y cercanía. En tales circunstancias las personas aludidas no manifiestan sentirse violentados, ya que lo interpretan como parte de un acuerdo entre pares. No obstante, pueden llegar a presentarse situaciones en las cuales se rebasen los límites de la broma y se generen consecuencias adversas que atentan contra la dignidad de la persona que es objeto de ella.

En otras circunstancias sucede también que en el marco de la broma se pueden adoptar formas de violencia latente o simbólica, principalmente, en forma de humor racista, étnico, homofóbico, etc. Si bien, por lo general, acaece en el marco de tratos recíprocos y de camaradería, al revisarlo con detenimiento se encuentra que detrás del sentido del humor se reproducen discursos discriminatorios. Para algunos/as estudiantes si bien dichas prácticas les genera malestar o algún tipo de daño moral o psicológico, aseguran que las pasan por alto con el fin de no expresar sus susceptibilidades en público o porque las acciones provienen de personas cercanas. No obstante, el hecho de que enuncien cierto grado de malestar es muestra de las implicaciones que tienen estas acciones y de la falta de recursos para identificarla o exigir otro tipo de tratos por parte de sus congéneres.

Al lado de ello, es común observar que los conflictos interpersonales o enemistades se trasladen a las redes. Estas situaciones pueden desencadenar formas de violencia reactiva como agresión verbal en redes, ya sea en chats privado o públicos, e incluso generar maltrato físico dentro o alrededor de la escuela.

Un elemento que llamó la atención son las diferencias existentes en la violencia escolar encarnada por las mujeres y por los hombres, efectivamente, las primeras son más propensas a que se pongan en circulación contenidos íntimos, sexualmente explícitos, mientras los segundos por lo general son quienes ponen a circular dichos contenidos. Este tipo de situaciones, denominadas *sexrevenge*, sobrevienen principalmente en el marco de rupturas amorosas en las cuales sus compañeros sentimentales comparten imágenes o contenidos intercambiados durante el tiempo del noviazgo. En muchas ocasiones estas imágenes pasan al dominio públicos acarreando graves consecuencias morales, sociales y psicológicas para las víctimas. Los efectos sociales e individuales que puede tener la exposición pública de contenidos sexuales e íntimos van desde el repudio moral, extorsión, escarnio público, ausentismo y deserción escolar hasta problemas de autoestima, depresión, ansiedad, (auto) aislamiento y, en los peores casos, conductas suicidas.

El hecho de que sean las estudiantes mujeres las víctimas exclusivas de este tipo de prácticas pone en evidencia las formas en que las configuraciones en torno al género, a lo socialmente aceptado sobre el ser mujer y el ser hombre, inciden en la experiencia de violencia de los/as estudiantes. Acaece como una muestra de los sistemas de dominación que ubican en una posición de ventaja a los hombres en detrimento de las mujeres.

En ese orden de ideas, se observó que dentro de los planteles educativos las relaciones establecidas por los/as estudiantes transitan desde el amor y la amistad hasta el odio y el miedo y que dentro de este complejo de intercambios se dramatizan vínculos afectivos, enemistades, conflictos y luchas. Estas relaciones son cambiantes, luego, lo que un día puede ser una amistad y solidaridad, posteriormente puede convertirse en enemistades capaces de detonar diversas formas de violencia. s

Al interior de las instituciones educativas los/as jóvenes se ven en la obligación de aprender a vivir con la diferencia, se sitúan inevitablemente

ante la gran variedad de formas de ser, pensar y actuar, ello supone el establecimiento de relaciones de producción de afectividades, significados y poder. Como en todo escenario humano, en cada escuela se definen los códigos dominantes dentro de los grupos, lo aceptado y lo no aceptado, en función de ello se establecen procesos de diferenciación que al sedimentarse constituyen jerarquías y posiciones de sujetos, desde luego, ello no debe leerse como un proceso maquinal, sino más bien como un entrecruzamiento de visceralidades. Dicho de otro modo, las dinámicas relacionales trazadas en las escuelas también son procesos entripados.

En ese sentido, las dinámicas que subyacen a la violencia deben entenderse como algo humano, impredecible, espontáneo, colmado de pasiones, de nudos, contradicciones y sinuosidades; un entrecruzamiento inacabado de lugares de poder, interacciones y sentires donde las personas ponen en juego (o no) prácticas que los llevan a desplazarse entre posiciones sociales.

Dentro de la escuela el conflicto y el desencuentro son inherentes a las relaciones juveniles, así como se establecen relaciones de fraternidad y solidaridad, estos devienen inevitables, muchas veces escalan o se manifiestan mediante conductas violentas establecidas mutuamente entre individuos o grupos. En otras ocasiones, las mismas desigualdades en la distribución del poder ubica a ciertas personas en lugares de subalternidad o exclusión.

Sobre ese respecto, es preciso distinguir las situaciones de violencia en las que dos individuos o grupos, con los mismos recursos de poder, se enfrentan o contienden con el propósito de establecer reconocimiento, estatus o superioridad, de cuando la violencia es ejercida sobre alguien ubicado en una posición de poder material y simbólico menor a la de su(s) agresor(es). En la segunda circunstancia es cuando se puede hablar de dinámicas de subalternización.

En ese orden, como se pudo evidenciar en el estudio, las posiciones de sujeto asignadas a cada individuo se constituyen en función de los

marcadores corporales. Aspectos como rasgos fenotípicos, la gestualidad, las posturas, los usos corporales, los recursos defensivos (simbólicos o materiales) son dotados de significado y emplazados dentro de paisajes jerárquicos.

Me interesa subrayar que cualquier relación configurada por los/las estudiantes, independientemente de su naturaleza, está atravesada por choques de fuerzas y repertorios simbólicos que les otorgan dirección y tesitura. Así pues, en cada situación de violencia podemos distinguir personas con distintos tipos de poder (físico, socioeconómico, social, moral, etc.) y diferentes modos de ejercerlo.

Indiscutiblemente, dentro del espacio escolar el cuerpo sobreviene como fuente inagotable de figuraciones de valor atribuidas a los individuos, es un marcador semántico que condiciona los procesos de reconocimiento evaluativo que se dan entre los/las jóvenes. Cada individuo es un cuerpo y sobre su superficie recaen una serie de narrativas sociales ligadas a la pertenencia, la identidad y su posición dentro del imaginario colectivo. Ello coexiste con la facultad de negociación y agencia de cada uno/a y las estrategias que pone en juego para movilizarse entre posiciones más aventajadas o exigir respeto. La capacidad proyectiva y de actuación de los sujetos juega un papel fundamental en este proceso de movilización entre escalas de poder, recursos como la habilidad en el combate, la facilidad para socializar, constituir alianzas, entre otras, es fundamental para no emplazar en posiciones menos aventajadas.

En ese orden, en el estudio se observó también que las violencias físicas, verbales, morales y psicológicas sobrevienen como un mecanismo empleado por muchos/as para obtener o preservar reconocimiento. En tales situaciones lo que se pone en juego es la posición simbólica ocupada por el individuo, su estatus y respetabilidad en el agrupado.

Al lado de ello se identificó que, muchos/as de los alumnos/as que se consideran a sí mismos/as como violentos señalan haber sido ellos mismos víctimas de violencia en otros momentos de su vida, experiencia que los llevó

a encontrar en la violencia y las conductas agresivas un recurso efectivo para posicionarse como figura de poder y demandar estatus frente a sus compañeros. Es posible entender con ello que ciertos individuos encarnan el poder ejerciéndolo sobre otros, en otras palabras, por medio de la fuerza (física o simbólica) ratifican su (auto) representación como figuras de dominio frente a los/as otros/as.

Indudablemente, en toda situación de maltrato o abuso existe una corporalidad o varias que demandan ser reconocidas por su superioridad, reclaman para sí mismas una posición central dentro de la economía del poder. Al lado de ello, en situaciones de confrontación directa (física o verbal) entre dos partes encontramos corporalidades que exigen un restablecimiento de la igualdad de fuerzas. El despliegue de tácticas defensivas, demostraciones de fuerzas, repertorios de lenguajes y modalidades comunicativas va a condicionar el lugar asignado a cada quien.

En ese sentido, quienes no cuentan con recursos defensivos, no oponen estrategias eficaces de negociación o se emplazan en una posición de pasividad, silencio, aislamiento e indefensión pueden llegar a experimentar la posición de víctimas frecuentes, subalterno, o peor aún chivos expiatorios, lo que los convierte en depositarios/as de todas las burlas, vejaciones, exposiciones, humillaciones y maltratos de todo su grupo, incluso de los/las docentes, sin tener la oportunidad de modificar su situación. Las personas que experimentan estas condiciones por lo general tienen dificultades para interactuar, entablar relaciones, generar vínculos, etc., estas peculiaridades son significadas como debilidades y se pueden transformar en coerciones y/o exclusiones.

Estos/as jóvenes víctimas a la larga pueden desarrollar cuadros patológicos que compromete su bienestar integral. En estas situaciones la experiencia de maltrato en la escuela se puede convertir en un obstáculo para el libre desarrollo del individuo. Ciertamente, la violencia no solo tiene repercusiones psicológicas en quienes la padece (estrés, ansiedad, trastornos del sueño y deterioro de la personalidad, pensamientos suicidas),

sino, además, en circunstancias como estas, puede deteriorar los procesos fisiológicos y la salud (problemas gastrointestinales, de las vías urinarias, diversos dolores) de quienes son blanco de ella.

De modo contrario, aquellos/as que ponen en juego estrategias defensivas o de negociación tienen la posibilidad de ocupar otras posiciones de sujeto dentro de las relaciones escolares. Sobre ese respecto, me interesa subrayar que cuando hablo de tácticas y/o estrategias no lo hago en un sentido funcional, es decir, no lo entiendo como un proceso maquinal de causa efecto, dichas estrategias están mediadas por motivaciones pragmáticas y, sobre todo, viscerales.

Si bien es cierto que la experiencia de violencia escolar se revela ante la experiencia del sujeto como símbolo de la desigualdad de poderes y conflictos por el reconocimiento acontecidos en los planteles educativos, también debe quedar claro que sobreviene como parte de las relaciones afectivas que emanan entre los cuerpos. Al fin y al cabo, cuando hablamos de la realidad vivida por los sujetos nos referimos tanto a las interacciones establecidas por los actores con su vida activa, como a las entabladas con su vida emocional. Así pues, la violencia escolar no puede ser entendida exclusivamente como parte de intercambios de símbolos, reconocimiento y poder, puesto que también está condicionada por ensamblajes sobrevenidos entre acciones y emociones. En otras palabras, el maltrato también es vivenciado como dolor, como miedo paralizante, tristeza mortecina, rabia justiciera, frustración amarga, etc., por lo que todas acciones que ponen en juego los/as estudiantes para negociar emerge como proceso entripado. Las emociones encarnadas sobrevienen como aquello que mueve a los sujetos, los impulsa a actuar, son, principalmente, relaciones trazadas con el mundo. Todas las acciones puestas en juego están dirigidas a cambiar un estado de cosas que afecta o hace menos llevadero ese estar en el mundo.

Bajo esa tesitura, las tácticas y estrategias puestas en escena por los/las jóvenes ante la violencia escolar se movilizan más por el filtro de la emoción que por la razón; son movilizadas desde el sentir y no desde una



racionalidad calculadora y desanclada del evento vivido. El complejo de emociones y pasiones que lleva a los cuerpos a buscar los modos de cambiar su situación no es aprehendido primeramente como un estado de la conciencia, no se trata de un sujeto que se mira desde afuera y calcula milimétricamente la mejor jugada, sino, más bien, de un sujeto que reacciona ante una urgencia de peligro, un sujeto que, en medio de una relación con el mundo que le perjudica, moviliza una acción dirigida a diezmar el peligro que representan las acciones de los otros.

Siguiendo ese tenor, se pudieron reconocer estrategias evasivas, de confrontación y de mimetización. En referencia a las primeras, es preciso señalar que se caracterizan principalmente por ser comportamientos que buscan eludir o soslayar una situación peligrosa o intimidante. Generalmente, son propias de quienes asumen la violencia desde una sensación de indefensión y vulnerabilidad, razón por la cual asumen actitudes pasivas ante la violencia ejercida por otros sobre sus cuerpos. Entre estas tácticas se encuentran: autoaislamiento, ausentismo escolar, refugio emocional en terceros, practicar algún deporte o disciplina, la resignación y el silencio, entre otras, en el peor de los casos, algunos/as estudiantes recurren a formas de autolesión como el *cutting*.

Ciertamente, una de las principales emociones encarnadas por quien se sitúa en el lugar de la víctima de maltrato es el miedo: temor al dolor físico, a quedar expuesto públicamente, a la desigualdad de fuerzas que experimenta, a la idea de enfrentar solo/a una situación aparentemente avasallante, a que sus acciones lleven a un incremento del maltrato como represalia, etc., tal emoción moviliza acciones que estén al alcance y permitan negar o evadir su situación. Entonces, el miedo encarnado obliga a la persona a cambiar sus relaciones con el mundo, le emplaza ante la necesidad de encontrar un refugio o escape mediante vías que se encuentren dentro del espectro de posibilidades.

Por su parte las estrategias de confrontación son ejecutadas generalmente por individuos que asumen una actitud más activa frente al

maltrato vivenciado. Al igual que en el caso anterior devienen de las relaciones que traza el sujeto con el mundo y de los recursos o posibilidades que imagina a su alcance. En efecto, el empleo de estrategias de afrontamiento puede llevar no solamente a mitigar los efectos emocionales generados por el maltrato, sino, además, resulta efectivo en la consecución de reconocimiento grupal, brindándole la posibilidad al individuo de escalar entre jerarquías interpersonales. Estas también son movilizadas por emociones como el miedo y en algunos casos por la ira y el deseo de retaliación. Así pues, encontramos, en primera instancia, la denuncia o recurso a los padres y/o docentes, curiosamente, una de las menos empleadas. Entre las razones por las cuales es de las opciones menos empleadas por los/as jóvenes se encuentran el miedo a las repercusiones y la ineficacia que representa la mayoría de las veces. Ciertamente, el miedo a que la violencia aumente gradualmente o a verse en el lugar de el/la chismoso/a, junto a los efectos de verse en esta posición, puede llevar a que los/las estudiantes demeriten esta estrategia. Del mismo modo, la ineficacia o poca efectividad de las medidas adoptadas por los padres o instituciones escolares pueden aumentar el descrédito de la acción de denuncia. Al lado de esta encontramos otras estrategias como buscar protección en terceros (amigos o familiares) y finalmente, la más empleada, responder a la violencia con violencia. Esta última se emplaza como la vía más generalizada entre los/as jóvenes, según ellos/as es de las estrategias más defensivas en tanto le permite al individuo reclamar un lugar un reconocimiento que es menoscabado por las acciones de otro/a. Si bien el uso de la violencia física como recurso defensivo es más empleado por los hombres, y guarda relación directa con la reproducción de la masculinidad dominante, las mujeres en muchas ocasiones también recurren a esta, aunque por lo general emplean mayoritariamente la violencia verbal y psicológica para defenderse.

Como veíamos anteriormente la resolución violenta de los conflictos también se emparenta con las formas en que la conciencia individual aprehende las relaciones de conflictos desde emociones como el miedo y la

ira. Efectivamente, el miedo se puede transformar en ira, esta ira retiene al miedo anterior, lo hace parte de su propia estructura, y lo dirige hacia el mundo en forma de acciones destinadas a disminuir el objeto del mundo que se aparece como peligro. La ira se torna en un mecanismo dispuesto para adoptar una solución brusca de los conflictos, es un modo de cortar con una situación que tensa, amenaza y exige una respuesta del sujeto. Volverse temible e imponente resulta en una manera de vencer y exigir reconocimiento por parte de un adversario, una demanda que se extiende a los demás, quienes reconocen en la persona que defiende su honor a alguien con la capacidad de devolver las vejaciones.

Al lado de ello, observé que la ira presente en la respuesta violenta acaece como un aprendizaje social, en tanto las experiencias de quien recurre a ella lo/la han llevado a asumir que es la manera más efectiva de sociabilizar con los otros sujetos. Ciertamente, en contextos de desigualdad, fragmentación e inseguridad como lo es América Latina, la violencia acaece como demanda del mismo medio; se instituye figurativamente la ley del más fuerte. Al interior de las dinámicas escolares, familiares y comunitarias se instala el mandato de la violencia como un discurso sin voz que incesantemente toma la forma del nervio y la carne arrastrando consigo a la palabra y la acción.

Finalmente, se ubican las estrategias de mimetización, estas son propias de personas que tienen una disposición de adaptabilidad y negociación que les permite asemejarse o generar vínculos dentro de diversos grupos sociales. Dichas estrategias van desde adoptar prácticas de moldeamiento del cuerpo para ajustarlo a ciertos estándares estéticos, hasta la capacidad de generar amistades y entablar relaciones de cercanía con las personas con quienes se pueden tener enemistades.

En los primeros casos, se evidencia el efecto generado por el maltrato escolar en la seguridad, autoaceptación y la configuración de la propia imagen de los/las jóvenes. Muchos/as de ellos/as optan por someter sus cuerpos a una serie de regímenes y trabajos corporales (ejercicio, dieta,

maquillaje, etc.) que les permita adaptar su corporalidad sobre unos estándares socialmente aceptados. Ciertamente, tanto hombres como mujeres emplean su imagen corporal como un recurso que les permite ubicarse en una posición social de ventaja.

En cuanto a la capacidad para sociabilizar y establecer vínculos afectivos, se encontró que ello deviene fundamental en las situaciones de violencia escolar. La capacidad que tienen las personas para integrarse juega un papel medular en las dinámicas de aceptación y creación de colectividades imaginadas. En efecto, pude corroborar que aquellas personas que tienden a aislarse o presentan dificultades para ser aceptados por los demás generalmente son objeto de alguna forma de violencia por parte de sus congéneres.

Es importante señalar que los despliegues emocionales y afectivos de cada sujeto están mediados por los encadenamientos biográficos del individuo, están condicionadas por las espacialidades y temporalidades encarnadas, de tal modo, aspectos como la ausencia/presencia del apoyo parental, la estabilidad en el hogar, las relaciones familiares y el ambiente sociocultural en el que transcurre la socialización primaria del individuo juegan un papel mediador en los modos en que los sujetos apprehenden su relación con la violencia escolar y con los demás. Ciertamente es que, no todos/as los estudiantes cuentan con la capacidad de negociar o poner en escena prácticas efectivas de autoprotección que les salvaguarden de experiencias de maltrato escolar. Del mismo modo, no todos cuentan con los recursos emocionales y afectivos que les permita sobrellevar de manera eficaz estas situaciones.

Es precisamente punto donde adquiere mayor importancia comprender las encarnaciones de la violencia en el contexto de regiones de la experiencia vividas por cada joven. Entender cuáles son los sustratos semánticos, afectivos, emocionales y relacionales que sirven como horizonte perceptivo al joven es necesario revisar su devenir biográfico, las experiencias vividas

en el hogar, la influencia de los valores inculcados por los padres, la relevancia del contexto social, etc.

Como he tratado de señalar a lo largo de este estudio, para las formas en que el individuo encarna la violencia es preciso considerar tanto los aspectos subjetivos, vivenciales, la capacidad proyectiva y volitiva de la conciencia individual como los procesos sociales y culturales que subyacen a la experiencia.

Ciertamente, los procesos socioculturales establecidos por los sujetos que coexisten en un territorio representan el marco de sentido sobre el que la conciencia individual se configura y se proyecta. Son el resultado de una serie de imbricaciones sociales, de matrices de sentido. En relación con ello, en el estudio se pudo evidenciar las formas en que los conflictos sociales ligados a las estructuraciones de clase social, etnia, seo-genéricos, estéticos entre otros se convierten en vectores de la acción y el sentido y condicionan los comportamientos de los/as estudiantes dentro de las instituciones educativas.

En ese marco, se entiende que las experiencias de maltrato escolar acontecen como materialización de las matrices de pensamiento, sentimiento y acción que semantizan, jerarquizan y afectan a los individuos dentro del espacio escolar. Indicadores somáticos como la imagen física, las adscripciones, los comportamientos, la capacidad defensiva, entre otros, resultan primordiales dentro de los procesos de reconocimiento, diferenciación y conflicto juvenil.

Por último, me gustaría señalar algunas carencias que pude percibir en el desarrollo del estudio, si bien me fui percatando de ellas en el camino la necesidad de acotar el objeto y de ir asumiendo las decisiones y elecciones trazadas en el camino condujeron esta investigación por la vía enunciada hasta aquí y no otra.

Entre estas carencias se encuentran, en primera medida, el hecho de no tomar en cuenta otras formas de violencia escolar como las que acaecen entre maestros y alumnos. Si bien pude reconocer que entre estos dos

actores se tejen muchas formas de violencia recíproca, decidí circunscribirme exclusivamente a las formas de maltrato entre iguales, luego, la revisión de estas otras realidades puede materializarse en futuras investigaciones.

Al lado de ello, pude notar que mi criterio de selección de los informantes pudo haber sido establecido de otras maneras. En efecto, al momento de hacer esta selección procuré no reproducir las estrategias elaboradas por otras investigaciones de circunscribir toda la configuración de la violencia en torno a los roles de víctima, agresor y espectador. Así pues, en lugar de seleccionar jóvenes reconocidos a nivel institucional bajo estas etiquetas, opté por seleccionar aleatoriamente a mis informantes. En dicho momento partí del entendimiento de que no existen víctimas o agresores categóricos, sino que en la complejidad de la violencia escolar todos los involucrados son un poco de ambas cosas. No obstante, esta decisión conllevó a que algunos de los relatos compilados pertenecieran a personas que señalaban no haber vivido experiencias de violencia en carne propia. Si bien procuré solventar esta situación ampliando el tamaño de la muestra, considero que finalmente sí habría sido conveniente consultar con los orientadores y directivas educativas en busca de recomendaciones sobre informantes que fueran estratégicos.

En ese orden, en futuras investigaciones me parece conveniente abordar las historias de vida de alumnos/as caracterizados como chivos expiatorios dentro de sus planteles educativos y de alumnos/as consideradas como potenciales agresores, con el fin de rastrear los encadenamientos biográficos que subyacen estas formas de encarnar la violencia.

---

---

## REFERENCIAS

- Abramovay, M. (julio-septiembre 2005). Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), pp. 833-864. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1405-66662005000300833&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662005000300833&lng=es&nrm=iso).
- Academia de Profesores de Educación Media Superior (2001). *Propuesta Curricular para el Nivel Medio Superior*. Gobierno Constitucional del Estado de Chiapas – Dirección de Educación Media Superior.
- Aguilar Ortega, T. (2016). Desigualdad y marginación en Chiapas. *Península*, 12(2), 143-159. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-57662016000200143](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-57662016000200143).
- Aguilar Ros, A. y Morfin Otero, F. (2007). El cuerpo conciliado. Una revisión del cuerpo en la filosofía y el pensamiento social. En E. Muñoz y M. List, *Pensar el cuerpo* (pp.11- 33). México: UAM.
- Aguilera García, M. A., Muñoz Abundez, G. y Orozco Martínez, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Aguiluz Ibargüen, M. (2004). Memoria, lugares y cuerpos. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 6, 1-15. Recuperado de <https://atheneadigital.net/article/view/n6-aguiluz>.
- Agustina, J. R. (2010). ¿Menores infractores o víctimas de pornografía infantil? Respuestas legales e hipótesis criminológicas ante el *Sexting*. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, (12), 11- 44. Recuperado de: <http://criminet.ugr.es/recpc/12/recpc12-11.pdf>.

- Albaladejo Blázquez, N. (2011). Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria. (Tesis de doctorado) Universidad de Alicante, Doctorado en Ciencias de la Salud. Recuperado de [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/24847/1/Tesis\\_Albaladejo.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/24847/1/Tesis_Albaladejo.pdf).
- Álvarez-Gayou, J. (2003). Marcos referenciales interpretativos. En J. Álvarez-Gayou *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología* (Pp. 65 -99). México: Paidós.
- Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Argentina: Ediciones Trilce.
- Aranguren Romero, J. P. (2010). De un dolor a un saber: cuerpo, sufrimiento y memoria en los límites de la escritura. *Papeles del CEIC*, (2), 1-27. Recuperado de <https://www.ehu.es/ojs/index.php/papelesCEIC/article/view/12279>.
- Arellano, N. (julio, 2007). La violencia escolar y la provención del conflicto. *Orbis: Revista de Ciencias Humanas*, 3 (7), pp. 23-45. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2559870>.
- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Avena Koenigsberger, A. (2017). Estudiantes indígenas en el contexto de las desigualdades estructurales. *Revista de Investigación Educativa*, (24), 176-198. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-53082017000100176&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000100176&lng=es&tlng=es).
- Ayala-Carrillo, M. (julio-diciembre, 2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11 (4), pp. 493-509. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596036.pdf>.
- Ayora Díaz, S. I. (1995) Región y globalización: reflexiones de un concepto desde la antropología. *Cuadernos de Arquitectura y Urbanismo*, 1, 9-40. Recuperado de: <https://arquitectura.unach.mx/images/cau/cau1.pdf>.
- Bataillon, C. (1993). *Las regiones geográficas de México*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Bauman, Z. (2001). *La globalización. Consecuencias humanas*. México: FCE.



- Beck, U. (2008). *Lógicas, dimensiones y consecuencias de la globalización. en ¿Qué es la globalización?* Barcelona: Bolsillo Paidós.
- Beltrán, M. (1985). Cinco vías de acceso a la realidad social. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas* (29), 7-42. Recuperado de [http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS\\_029\\_03.pdf](http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_029_03.pdf).
- Benería, L. (1987). ¿Patriarcado o sistema económico? Una discusión sobre dualismos metodológicos. En Celia, M. *et al*, *Mujeres: ciencia y práctica política* (39-54). Madrid: Debate.
- Berger, P. y Luckman, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernasconi Ramírez, O. (septiembre-diciembre, 2011). Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo. *Acta sociológica*, 55, 9-33. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/28611>
- Bertaux, D. (1999, marzo). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, (29), 1-22. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/29458>
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Blair Trujillo, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y Cultura*, 32, 9-33. Recuperado <http://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n32/n32a2.pdf>.
- Boehm de Lameiras, B. (1997). El enfoque regional y los estudios regionales en México: Geografía, Historia y Antropología. *Relaciones*. 18 (72), 17-46. Recuperado de <https://www.colmich.edu.mx/relaciones25/files/revistas/072/BrigitteBoehmDeLameiras.pdf>.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Revista Forum Qualitative Social Research*, 7 (4), 1-43.
- Borghi, F. (2009). Cuerpo y subjetividades en las sociedades de la incertidumbre. En C. Figari y A. Scribano, *Cuerpos (s), subjetividad (es) y conflicto (s). Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde América Latina* (pp. 23 - 34). Buenos Aires: Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad - CICCUS.

- Bornhauser, N., Bruning, M. y Ramírez, L. (2012). Violencia y subjetividad. *Límite*, 7 (25), pp. 97-110. Recuperado <https://www.redalyc.org/pdf/836/83624079007.pdf>.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. París: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000a). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2000b). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. México: Paidós.
- Cabra, A y Escobar, M. (2013). *El cuerpo en Colombia -Estado del arte cuerpo y subjetividad*. Editorial Universidad Central-Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Iesco.
- Cabrera Fuente, J. C. (2012). En torno al procesamiento de datos asistido por computadora. En Juan Carlos, C. F., et al. *El protocolo de investigación: paradigmas, métodos y técnicas en ciencias sociales y humanas*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: UNACH, Facultad de Humanidades: Programa Integral de Fortalecimiento Institucional: CeCoI Editorial.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (1917). *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_080520.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_080520.pdf).
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2012). *Ley General para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia*. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGPSVD.pdf>.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). *Ley General de Educación*. Recuperado de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf).
- Campos Vázquez, R. y Medina Cortina, E. (enero-marzo, 2018). Identidad social y estereotipos por color de piel. Aspiraciones y desempeño en jóvenes mexicanos. *El Trimestre Económico*, 85(1), 53-79. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2448-718X2018000100053&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2448-718X2018000100053&lng=es&nrm=iso).
- Castells, M. (2011). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Vol. 1. México: Siglo XXI.

- Castro, E. (2014). *Introducción a Foucault*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carrera, O., Villafuerte, L., y Rodríguez, A. (julio-diciembre, 2017). Desigualdad en México bajo el enfoque de una Economía de Mercado Jerárquica (EMJ). *Ensayos de economía*, (51), 13-34. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ede/article/view/69108>.
- Carrillo Gonzales, I., et al. (2017). Violencia escolar desde la perspectiva de la víctima, un análisis con estudiantes de nivel básico de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. En G. Guzmán, et al., *Problemáticas psicosociales contemporáneas. Violencia escolar y suicidio* (pp. 77-98). Tuxtla Gutiérrez: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Carvajal, H., et al. (julio-diciembre, 2014). Autolesionismo: síndrome de cutting. *Archivos Bolivianos de Medicina*, 22 (90), 50-55. Recuperado de <http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/abm/v22n90/v22n90a09.pdf>.
- Chan, M., Escalante, M., y Fuentes, M. (2018). Significación del Cutting en una adolescente Tabasqueña. Un estudio de caso. *Perspectivas Docentes*, 29 (66), 23-32. DOI: 10.19136/pd.a%vn%i.2783.
- Chávez González, M. (2017). ¿Qué piensan los niños sobre la violencia escolar? un estudio de caso en el altiplano mexicano. Ponencia impartida en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE, recuperado de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0233.pdf>.
- Chioda, L. (2016). *Fin a la violencia en América Latina. Una mirada a la prevención desde la infancia a la edad adulta*. Washington, EEUU: Banco Mundial.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2006). *Percepción de la imagen del indígena en México: diagnóstico cualitativo y cuantitativo*. Recuperado de [http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/percepcion\\_imagen\\_indigena\\_mexico.pdf](http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/percepcion_imagen_indigena_mexico.pdf).
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, (2017). *Indicadores socioeconómicos de los Pueblos Indígenas de México*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cdi/documentos/indicadores-socioeconomicos-de-los-pueblos-indigenas-de-mexico-2015>.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2009). *Diagnóstico de la discriminación en el estado de Chiapas*. México, CONAPRED.

- Recuperado de <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/lgamv/v/CONAPRED/conapred02.pdf>.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2011). *Documento informativo sobre discriminación racial en México*. Recuperado de [https://www.conapred.org.mx/documentos\\_cedoc/Dossier%20DISC-RACIAL.pdf](https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Dossier%20DISC-RACIAL.pdf).
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2015). *Medición de la pobreza, Chiapas, 2010-2015. Indicadores de pobreza por municipio*. Recuperado de: [https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Chiapas/Paginas/pobreza\\_municipal2015.aspx](https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Chiapas/Paginas/pobreza_municipal2015.aspx).
- Cortés, F., Banegas, I., Fernández, T., y Mora, M. (2007). Perfiles de la pobreza en Chiapas. *Sociológica*, 22(63), 19-50. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-01732007000100019](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732007000100019).
- Cortés Macías, O. (2019). *Violencia e inseguridad en México, fenómenos complejos y multidimensionales*. México: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. Recuperado de <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/camara/Centros-de-Estudio/CESOP/Estudios-e-Investigaciones/Documentos-de-Trabajo/Num.-308.-Violencia-e-inseguridad-en-Mexico-fenomenos-complejos-y-multidimensionales>.
- Crowley, I. (2014). *Programa Construye T en escuelas de nivel medio superior, para el desarrollo de proyectos de vida y prevención de riesgos en adolescentes*. México: UNICEF. Recuperado de [https://www.unicef.org/mexico/spanish/BP\\_ConstruyeT.pdf](https://www.unicef.org/mexico/spanish/BP_ConstruyeT.pdf).
- Cruz Ocaña, L. (2018). Muerte y narración. Configuración de la muerte en la cultura regional de Tuxtla Gutiérrez: hermenéutica del poder y del sentido (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Chiapas, Doctorado en Estudios Regionales.
- De la Peña, G. (1981). Los estudios regionales y la antropología social en México. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 2 (8): 43-93. Recuperado de <https://www.colmich.edu.mx/relaciones25/files/revistas/008/GuillermodeLaPeña.pdf>.
- De los Heros, S. (2016). Humor étnico y discriminación en La paisana Jacinta. *SOPRAG*, 4 (1), 74-107. DOI 10.1515/soprag-2015-0011.

- Del Rey, R. y Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, (10), 77-90. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2520028.pdf>.
- Desmarais, D. (2009). El enfoque biográfico. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 20, pp. 27-54. Recuperado de: [http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/20/art\\_02.pdf](http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/20/art_02.pdf)
- Díaz-Aguado, M. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, (37), 17-47. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/28098447\\_Por\\_que\\_se\\_produce\\_la\\_violencia\\_escolar\\_y\\_como\\_prevenirla](https://www.researchgate.net/publication/28098447_Por_que_se_produce_la_violencia_escolar_y_como_prevenirla).
- Dilthey, W. (1949). *Introducción a las ciencias del espíritu. En la que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y de la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dilthey, W. (2000). *Dos escritos sobre hermenéutica. El surgimiento de la hermenéutica y los esbozos para una crítica de la razón histórica*. Madrid: Itsmo.
- Domenach, J. M. (1981). La violencia. En Jean-Marie, D. et al. *La violencia y sus causas* (pp. 33-46). París: UNESCO.
- Echeverry, S. (2017). Entre luces y bastidores. Jóvenes y ciudadanías políticas emergentes en escenarios globalizados, desde Tuxtla Gutiérrez Chiapas (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Chiapas, Maestría en Estudios Culturales.
- Elias, N. (1987). *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: FCE.
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo*. Panamá: Plan y UNICEF.
- Escribano, X. (2005). XAVIER ESCRIBANO: Sujeto encarnado y expresión creadora. aproximación al pensamiento de Maurice Merleau-Ponty. *Investigaciones fenomenológicas: anuario de la Sociedad Española de Fenomenología* (4), 281-286. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/rif/article/view/5451/5225>.
- Esteban, M. L. (junio 2004). Antropología encarnada. Antropología desde una misma. *Papeles del CEIC*, (12), 1-21. Recuperado de <https://www.ehu.eus/ojs/index.php/papelesCEIC/article/viewFile/12093/11015>.

- Esteban, M.L. (2013). *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Estévez, E., Inglés, C., Emler, N., Martínez-Monteagudo, M., Torregrosa, M. (2012). Análisis de la Relación entre la Victimización y la Violencia Escolar: El Rol de la Reputación Antisocial. *Psychosocial Intervention*, 21 (1), pp. 53-65. Recuperado de: [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-05592012000100005](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592012000100005).
- Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Farfán Cera, A. (2012). El impacto de la violencia escolar, desde la perspectiva de género en alumnado de sexto grado de primaria, en Ecatepec, Estado de México, en el ciclo escolar 2011-2012. (Tesis de maestría) Universidad Pedagógica Nacional, Maestría en Educación Básica. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/28881.pdf>.
- Fernández, T. y Pérez, R. (2007). *Autoestima y violencia conyugal: un estudio realizado en Baja California*. México: Miguel Ángel Porrúa- Colegio de la Frontera Norte.
- Ferraroti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 14 (44), 15-40. Recuperado de <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1365/1041>
- Figari, C. (2009). Las emociones de lo abyecto: repugnancia e indignación. En C. Figari y A. Scribano, *Cuerpos (s), subjetividad (es) y conflicto (s). Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde América Latina* (pp.131-139). Buenos Aires: Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad - CICCUS.
- Fleta Zaragozano, J. (2014). Autolesiones en la adolescencia: una conducta emergente. *Boletín de la Sociedad de Pediatría de Aragón, La Rioja y Soria*, 47 (2), 37-45. Recuperado de <http://spars.es/wp-content/uploads/2018/04/Vol47-n2-1.pdf>.
- Flores, L. (enero de 2019). Tuxtla Gutiérrez, Tapachula y San Cristóbal de Las Casas, reportan mayor índice de *bullying*. *El Heraldo de Chiapas*. Recuperado de <https://www.elheraldodechiapas.com.mx/local/tuxtla-gutierrez-tapachula-y-san-cristobal-de-las-casas-reportan-mayor-indice-de-bullying-2936702.html>

- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50:3-20. Recuperado de [http://www.peu.buap.mx/web/seminario\\_cultura/El\\_sujeto\\_y\\_el\\_poder.pdf](http://www.peu.buap.mx/web/seminario_cultura/El_sujeto_y_el_poder.pdf).
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. (A. Garzón, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población: Curso en Collège de France. 1977-1978*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Furlan, A. (2003). Parte III. procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia. Introducción. En Juan Manuel P., Alfredo F., Lya S. *Acciones actores y prácticas educativas* (245-259). México: Consejo México de Investigación educativa.
- Furlan, A. (julio-septiembre 2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), pp. 631-639. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002602.pdf>.
- Furlán, A.; Saucedo, C. (2008). Violencia en la escuela: las perspectivas culturales de los actores sociales en contextos situados de práctica. *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, 22 (2), pp. 231-245. Recuperado de <http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/ined/vXXIIIn2/art4.pdf>.
- Furlán, A. (2012). Inseguridad y violencia en la educación. Problemas y alternativas. *Perfiles Educativos*, XXXIV, 118-128. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982012000500011](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000500011).
- Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Galaviz Barreras, A. (2010). Violencia entre estudiantes de nivel secundaria: un análisis del perfil familiar, escolar y social de víctimas, agresores y observadores. (Tesis de maestría) Centro de Investigaciones en Alimentación y Desarrollo, A.C., Hermosillo, Sonora. Recuperado de: <https://ciad.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1006/312>.
- Gallo, P. (2009). Transformaciones en las Relaciones Intergeneracionales, Autoridad y Violencia en las Escuelas. En Gabriel, N. *Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa* (7-20). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- Gallo Cadavid, L. (Julio 2006) El ser-corporal-en-el-mundo como punto de partida en la fenomenología de la existencia corpórea. *Pensamiento Educativo* (38), pgs.46-61. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/301/public/301-706-1-PB.pdf>
- Gallo Cadavid, L. E. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios pedagógicos*, 35(2), 232-242. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200013>.
- Gallo Cadavid, L. E. (2011) (La Educación Corporal en condición de sensibilidad. Resonancias a partir de la obra de Friedrich Schiller. En Luz Elena, G. C. (Edit.) *Aproximaciones pedagógicas al estudio de la educación corporal*. Medellín: Funámbulos editores, Universidad de Antioquia.
- Galtung, J. (1981). Contribución específica de la irenología al análisis de las causas de la violencia: tipologías. En Jean-Marie, D. *La violencia y sus causas* (91-106). París: UNESCO.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Gernika Gogoratz.
- García Álvarez, J. (2006). Geografía regional. En D. Hiernaux; A. Lindón (ed) *Tratado de geografía humana*, (25-70). Antrophos, UAM.
- García Lara, G., Gutiérrez Espinoza, E., Aguilar Gamboa, H., Bermúdez, Jiménez, F., Carrillo González, I., Cruz Pérez, O., García García, G., Hernández Solís, S., Ocaña Zúñiga, j. Pérez Jiménez, C. y Castellanos Lén, V. (2017). *Problemáticas psicosociales contemporáneas: violencia escolar y suicidio*. Tuxtla Gutiérrez: Universidad Autónoma de Chiapas.
- García Lara, G. et al. (2016). Manifestaciones de violencia escolar en estudiantes de secundaria de una comunidad indígena de Chiapas. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 5 (10). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5662587.pdf>.
- García Selgas, F. (1994). El “cuerpo” como base del sentido de la acción. *REIS*, 68 (94), pp. 41-83. Recuperado de: [http://ih-vm-cisreis.c.mad.interhost.com/REIS/PDF/REIS\\_068\\_05.pdf](http://ih-vm-cisreis.c.mad.interhost.com/REIS/PDF/REIS_068_05.pdf).



- García Selgas, F.; Romero Bachiller, C. (2006). *Violencia y representación, Introducción*. En Fernando G. S.; Carmen R. B. (Edits.) *El doble filo de la navaja: violencia y representación*. Madrid: Editorial Trota.
- García Selgas, F. y Casado, E. (2010). *Violencia en la pareja: género y vínculo*. Madrid: Talasa.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gelpi, G., Pascoll, N., y Egorov, D. (junio, 2019). Sexualidad y redes sociales online: Una experiencia educativa con adolescentes de Montevideo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80 (2), 61-80. <https://doi.org/10.35362/rie8023230>
- Giddens, A. (1989). *La estructura de clases en las sociedades avanzadas*. Madrid: Alianza.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. México: Taurus.
- Giménez, G. (2005). La cultura como identidad y la identidad como cultura. III Encuentro Internacional de Promotores y Gestores Culturales. Guadalajara, México: Conaculta. Recuperado de <http://medioexpresivoscampos.org/wp-content/uploads/2012/04/LA-CULTURA-COMO-IDENTIDAD-Y-LA-IDENTIDAD-COMO-CULTURA1.pdf>.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: CONACULTA / ITESO.
- Giménez, G. (2009). *Identidades sociales*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Giménez, G. (2010). *Cultura, identidad y procesos de individualización*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ginsburg, L. B. y Villegas, O. (septiembre - diciembre, 1958). Significado del Término Región. *Revista Mexicana de Sociología*, 20 (3), pp. 781-789. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/i282324>.
- Girard, R. (2006). *Aquel por el que llega el escándalo*. Madrid: Caparros.
- Giroux, H.; McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- Giroux, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.

- Giroux, H. (2012). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Gobierno del Estado de Chiapas. (septiembre de 2018). *Programas al 3er trimestre 2018*. Recuperado de: <http://www.sistemas.chiapas.gob.mx/TransparenciaV2/Descargas/DescargarArchivo/?idArchivo=28944&tipoArchivo=1>.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez Nashiki, A. (julio- septiembre, 2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 693-718. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002605.pdf>.
- González Cuevas, E., y Guerrero Dávila, M. (2003). Investigaciones sobre violencia en el ámbito escolar. En Juan Manuel P., Alfredo F., Lya S. *Acciones actores y prácticas educativas* (289-299). México: Consejo México de Investigación educativa.
- González, R., y Carreto, F. (junio-septiembre 2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM); una mirada desde los documentos oficiales y la perspectiva de los actores sociales. *Revista RedCA*, 1 (1), 150-165. Recuperado de: <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/10881>.
- Grimson, A. (2013). La muerte con sangre entra. En A. Grimson y K. Bidaseca, *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia* (65-78). Buenos Aires: CLACSO.
- Grimson, A., & Caggiano, S. (2010). Respuestas a un cuestionario: posiciones y situaciones. En N. Richard (Ed.), *En torno a los estudios culturales localidades, trayectorias y disputas* (17-30). Santiago de Chile, Chile: Arcis.
- Grossberg, L. (enero-junio, 2009). El corazón de los estudios culturales: Contextualidad, construccionismo y complejidad. *Tabula Rasa*, (10), 13-48. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n10/n10a02.pdf>.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman y J. Haro (Comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en investigación social* (113 - 145). Hermosillo, Sonora: Colegio de Sonora. Recuperado de [http://www.ustatunja.edu.co/cong-civil/images/curso/guba\\_y\\_lincoln\\_2002.pdf](http://www.ustatunja.edu.co/cong-civil/images/curso/guba_y_lincoln_2002.pdf)

- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (coords.), *Paradigmas y perspectivas en disputa* (38-78). Barcelona: Gedisa.
- Guillaumín Tostado, A. (2001). Complejidad, transdisciplina y redes: hacia la construcción colectiva de una nueva universidad. *Revista Académica Bolivariana. Universidad Polis*, 1(1). 1-16. Recuperado de <https://journals.openedition.org/polis/8085>.
- Gutiérrez Espinosa, E., Castellanos León, V., Aguilar Gamboa, H. y Carrillo González, I. (2013). *Acoso escolar. Un acercamiento al maltrato entre iguales*. Tuxtla Gutiérrez: UNACH.
- Gutiérrez Espinosa, E. et al (s.f.). Caracterización de la violencia escolar en alumnos de 5° y 6° grado de primaria. Recuperado de <http://promep.sep.gob.mx/archivospdf/MEMORIAS/Producto2549674.PDF>
- Haesbaert, R. (enero- junio, 2010). Región, regionalización y regionalidad: cuestiones contemporáneas. *Antares. Letras e Humanidades*, 20, 2-24. Recuperado de: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/viewFile/416/361>.
- Haesbaert, R. (2011). *Del Fin de los Territorios a la Multiterritorialidad*. México: Siglo XXI.
- Haesbaert, R. (septiembre, 2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y representaciones sociales*, 8 (15), 9-42. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-81102013000200001](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102013000200001).
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿Quién necesita identidad? En Stuart, H. y Paul, D. G. (comp.) *Cuestiones de identidad cultural* (13 -39). Buenos Aires: Amorrortu.
- Hall, S. (2010). “Estudios culturales: dos paradigmas”. En E. Restrepo, C. Walsh, & V. Vich (Edits.), *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (29-50). Popayán: Envión editores.
- Haro Solís, I. (2014). Factores vinculados al papel que asumen los alumnos involucrados en el maltrato entre iguales (bullying). (Tesis de doctorado) Universidad Autónoma de México, doctorado en psicología, Ciudad de México. Recuperado de: [http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/?func=service&doc\\_library=TESO](http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/?func=service&doc_library=TESO)

[1&doc\\_number=000709204&line\\_number=0001&func\\_code=WEB-BRIEF&service\\_type=MEDIA.](#)

Heidegger, M. (s/f). *Ser y Tiempo*. Recuperado de: <http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/autores/Heidegger,%20Martin/Heidegger%20-%20Ser%20y%20tiempo.pdf>.

Hernández, G. (diciembre 2014). Manifestación de la descortesía y anticortesía. En jóvenes de la provincia de buenos aires, argentina: Usos y representaciones de “malas palabras” e insultos. *Signo y Seña*, 26, 23-47. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5033371>.

Hernández, L. (marzo de 2020). México es el país de la OCDE con mayor desigualdad económica. *El financiero*. Recuperado de: <https://www.elfinanciero.com.mx/economia/mexico-es-el-pais-de-la-ocde-con-mayor-desigualdad-economica>.

Herrera-López, M, Romera, E. y Ortega-Ruíz, R. (enero- marzo, 2018). Bullying y cyberbullying en Latinoamérica. Un estudio bibliométrico. *RMIE*, 23 (76), 125-155. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662018000100125](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000100125).

Hoffman, O. (enero-marzo, 2006). Negros y afro mestizos en México: viejas y nuevas lecturas de un mundo olvidado. *Revista Mexicana de Sociología*, 68 (1), 103-135. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-25032006000100004](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032006000100004).

Horbath, J., y Gracia, M. (2018). Estudiantes indígenas migrantes frente a la discriminación en escuelas urbanas de las ciudades del sureste mexicano. *Península*, 13(2), 151-185. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-57662018000200151&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-57662018000200151&lng=es&tlng=es).

Huertas, D. (2007). *Violencia. La gran amenaza*. Madrid: Alianza Editorial.

Husserl, E. (1982). *La idea de la fenomenología. Cinco Lecciones*. México; Madrid; Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Instituto Federal Electoral (2018). Consulta Infantil y Juvenil 2018. México: IFE. Recuperado de <https://www.ine.mx/wp-content/uploads/2019/08/CIJ-18-CHIS.pdf>.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015a). Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia (ECOPRED)

2014. Recuperado de: [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ecopred/2014/doc/ecopred14\\_presentacion\\_ejecutiva.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ecopred/2014/doc/ecopred14_presentacion_ejecutiva.pdf).
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015b). Panorama sociodemográfico de Chiapas 2015. Recuperado de: [http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva\\_estruc/inter\\_censal/panorama/702825082154.pdf](http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/inter_censal/panorama/702825082154.pdf).
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015c). Perfil sociodemográfico de la población afrodescendiente en México. Recuperado de <https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/702825090272.pdf>.
- Instituto Nacional de Salud Pública (2010). Encuesta Nacional de Salud en Escolares 2008. Cuernavaca: Instituto Nacional de Salud Pública.
- Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (2011). Guía sobre adolescencia y *sexting*: qué es y cómo prevenirlo. Recuperado de <http://www.sexting.es/wp-content/uploads/guia-adolescentes-y-sexting-que-es-y-como-prevenirlo-INTECO-PANTALLASAMIGAS.pdf>.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016). Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana. México: INEE. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/civica/Resultado sCIVICA-3.pdf>.
- Jiménez Arriaga, K. (2016). Caracterización de los adolescentes involucrados en el bullying. (Tesis de maestría) Universidad Autónoma del Estado de México, maestría en psicología. Recuperado de: <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/57899>
- Jiménez Gutiérrez, T., Lehalle, H. (2012). La Violencia Escolar entre Iguales en Alumnos Populares y Rechazados. *Psychosocial Intervention*, 21 (1), 77-89. Recuperado de <https://journals.copmadrid.org/pi/art/in2012v21n1a5>.
- Jimeno, M. (2007). Cuerpo personal y cuerpo político. Violencia, cultura y ciudadanía neoliberal. *Universitas Humanística*, 33 (63), 15-34. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n63/n63a02.pdf>.

- Juárez Nemer, O. C. (2013). Las reformas educativas: el vínculo entre lo político, la política y las políticas. En Cruz Pineda, O. P. y Juárez Jémer, O. C. (Coord.). *Políticas Educativas. Sujetos y discursos hegemónicos* (27-43). México: Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación.
- Jusidman, C. (marzo-abril, 2009). Desigualdad y política social en México. *Nueva Sociedad*, (220), 191-206. Recuperado de [https://nuso.org/media/articles/downloads/3602\\_1.pdf](https://nuso.org/media/articles/downloads/3602_1.pdf).
- Kantarovich, G.; Kaplan, C. y Orce, V. (2015). Sociedades contemporáneas y violencias en la escuela: socialización y subjetivación. En Carina, K. (Dir.) *Violencias en plural. Sociologías de las violencias en la escuela* (55-76). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Larrosa, J. (2003). La experiencia y sus lenguajes. Conferencia impartida en la Universidad de Barcelona. Disponible en: [www.me.gov.ar/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf)
- Le Breton, D. (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2000). El cuerpo y la educación. *Revista complutense de educación*, 11 (2), 35-42. Disponible en <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED000220035A/16969>.
- Le Breton, D. (2002a). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2002b). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- León, A. (octubre-diciembre, 2007). Qué es la educación. *Educere*, 11 (39), 595-604. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603903.pdf>
- Linares, E., Royo, R., Silvestre, M. (2019). El ciberacoso sexual y/o sexista contra las adolescentes. Nuevas versiones online de la opresión patriarcal de las sexualidades y corporalidades femeninas. *Doxa Comunicación*, 28, pp. 201-222. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n28a011>.
- Lins Ribeiro, G. (2015). La globalización desde abajo y el sistema mundial no hegemónico. En C. Alba Vega, G. Lins Ribeiro, y G. Mathews, *La globalización desde abajo: la otra economía mundial* (407- 433). México: FCE.

- Lomas, C. (2005). ¿El otoño del patriarcado? El aprendizaje de la masculinidad y de la feminidad en la cultura de masas y la igualdad entre hombres y mujeres. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 259 – 278. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/38812811.pdf>.
- Lomnitz, C. (1995). *Las salidas del laberinto. Cultura e ideología en el espacio nacional mexicano*. México: Joaquín Mortiz, Planeta.
- López Hernández, S. (2009). Violencia y equidad de género en parejas de adolescentes: Estudio en la escuela de bachilleres “Ricardo Flores Magón”. (Tesis de maestría) Universidad Veracruzana, Instituto de Salud Pública. Recuperado de: <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/30025>.
- López Penedo, S. (2008). *El laberinto Queer: la identidad en tiempos de neoliberalismo*. Barcelona: Egales Editorial.
- Malishev, M. (2007). Venganza y "ley" del talión. *La Colmena*, (53), 24-31. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4463/446344563003.pdf>.
- Maquieira, V. (2001). Género, diferencia y desigualdad. En María Elena, B. y Virginia, M. (coord.) *Feminismos: debates teóricos contemporáneos* (127- 190). España: Alianza.
- Martínez Assad, C. (1992) Historia regional. Un aporte a la nueva historiografía. En Horacio, C. et al., *El historiador frente a la Historia. Corrientes historiográficas actuales* (pp. 121-129). México, UNAM-IIH (Serie Divulgación, 1).
- Martínez Lara, J. (enero-junio, 2009). Los insultos y palabras tabúes en las interacciones juveniles. Un estudio sociopragmático funcional. *Boletín de Lingüística*, XXI (31), 59-85. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34711680003>.
- Martínez-Otero, V. (2001). Convivencia escolar problemas y soluciones. *Revista Complutense de Madrid*, 12 (1), 295-318. Recuperado de: <https://educra.cl/wp-content/uploads/2020/03/Convivencia-escolar-problemas-y-soluciones.pdf>.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- Marx, K. (1996). *Manuscritos económico-filosóficos*. Madrid: Alianza Editorial
- Marx, K. (2011). *Manifiesto comunista*. México: Centro de Estudios Socialistas Carlos Marx

- Max-Neef, Manfred A. (2004). Fundamentos de la transdisciplinariedad. Recuperado de <http://ecosad.org/phocadownloadpap/otrospublicaciones/max-neef-fundamentos-transdisciplinaridad.pdf>.
- Mejía Arauz, R. y Sandoval, S. (1998). De la pasión metodológica o de la (paradójica) posibilidad de la investigación. En Mejía-Arauz, R. *Tras las vetas de la investigación cualitativa* (19-38). México: ITESO.
- Mejía, M. (octubre, 2001). Construir educativamente el conflicto. hacia una pedagogía de la negociación cultural. *Nómadas*, (15), 24-39. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105117927003.pdf>.
- Mercado, C., Pedraza, F. y Martínez, K. (abril 2016). *Sexting*: su definición, factores de riesgo y consecuencias. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 10, 1-18. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/reinad/article/view/3934>.
- Merino Espinosa, E. (2016). Las masculinidades en construcción: una propuesta para comprender el vínculo entre masculinidad y violencia en una escuela secundaria de Iztacalco. (Tesis de doctorado) Universidad Nacional Autónoma de México, maestría en trabajo social. Recuperado de: <http://132.248.9.195/ptd2016/junio/514026002/Index.html>
- Míguez, D. (junio 2007). Reflexiones Sobre la Violencia en el Medio Escolar. Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, 17, 9-35. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3845/384539799001.pdf>.
- Mingo, A. (2010). Ojos que no ven... Violencia escolar y género. *Perfiles Educativos*, 22 (130), 25-48. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982010000400003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000400003).
- Mora Malo, E. (2002). Las clases sociales como forma de interacción social. Una estrategia de aproximación. (Tesis de doctorado) Universidad Autónoma de Barcelona, doctorado en sociología, Barcelona. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/handle/10803/51113?show=full>.
- Morales Guillén, D. (2018). *Malestar y violencia: el caso de un escolar victimario*. (Tesis de maestría) Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Maestría en Psicología, Tuxtla Gutiérrez. Recuperado de: <https://repositorio.unicach.mx/handle/20.500.12114/156>.
- Morin, E. (2004). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.



- Muñoz González, B. (2007). Conocimiento experto, consumo y cuerpo: relaciones “en” y “para” la hipermodernidad. *Ágora para la EF y el Deporte*, (4), 7-19. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2524856>.
- Mutchinick, A. (diciembre, 2017). Las incivildades en la escuela. Potencialidades y recaudos del uso de la categoría en la investigación educativa. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11 (12), 1-12. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/67309>.
- Nieto, B., Pino, M., y Domínguez, V. (2017). Violencia escolar en la adolescencia: diferencias por género, edad y tipo de centro. *INFAD Revista de Psicología*, (1), 179-186. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.930>.
- Núñez, G. (2004). Los “hombres” y el conocimiento. Reflexiones epistemológicas para el estudio de los “hombres” como sujetos genéricos. *Desacatos*, (16), 13-32. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/139/13901602.pdf>.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2014). *Society at a Glance 2014 – Indicadores sociales de la OCDE*. Recuperado de <http://www.oecd.org/.social/societyataglance.htm>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2015). *Programme For International Student Assessment (Pisa). Results from Pisa 2015 students’ well-being*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/PISA2015-Students-Well-being-Country-note-Mexico.pdf>
- Ortega Noriega, S. (1998). Reflexiones sobre metodología de la historia regional de México. En Pablo S. A., (Coord.) *Pasado, presente y futuro de la historiografía regional de México* (pp. 1-13). México: UNAM-IIIH.
- Ortega Ruiz, R., Angulo García, J. C. (1998). Violencia escolar. Su presencia en Institutos de Educación Secundaria en Andalucía. *Revista de Estudios de Juventud*, 42, 47-61. Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/Revista42-6.pdf>
- Ortega Ruiz, R. (julio-septiembre 2005). Violencia escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 787-804. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002609.pdf>.
- Ortega Ruiz, R. (2010). *Agresividad injustificada, Bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.

- Palacios, J. J. (junio, 1983). El concepto de región: la dimensión espacial de los procesos sociales. *Revista Interamericana de Planificación*, 17 (66), 56-68. Recuperado de <https://biblat.unam.mx/revista/revista-interamericana-de-planificacion/articulo/el-concepto-de-region-la-dimension-espacial-de-los-procesos-sociales>.
- Palomero, J., Fernández, M. (agosto, 2001). La violencia escolar, un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 19-38. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27404103.pdf>.
- Parrini, R. (2011). Memorias del cuerpo. Cuerpo, memoria y olvido. En L. Maceira Ochoa y L. Rayas Velasco, *Subversiones, memoria social y género. Ataduras y reflexiones*, (323-343). Ciudad de México: ENAH - INAH/Juan Pablos/Fonca.
- Paulín, H. y Martínez, S. (2014). “Hacerse respetar”. Sentidos y acciones en procura del respeto en la escuela. En Horacio, P. y Marisa, T. (coords) *Jóvenes y escuela: relatos sobre una relación compleja* (119-143). Córdoba: Brujas.
- Paulín, H. (2015). “Ganarse el respeto”. Un análisis de los conflictos de la sociabilidad juvenil en la escuela secundaria. *RMIE*, (20) 67, 1105-1130. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662015000400005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400005).
- Pedraza, Z. (2010). Alegorías del cuerpo: discurso, representación y experiencia. En Elsa, M. (coord.). *Disciplinas y prácticas corporales. Una mirada a las sociedades contemporáneas* (pp. 51-71). México: Universidad Autónoma Metropolitana- Azcapotzalco.
- Pera, C. (2012). *Desde el cuerpo. Ensayos sobre el cuerpo humano, la salud y la mirada médica*. México: Cal y Arena.
- Pérez Anderson, G. (2020). La desigualdad en México. Políticas económicas deliberadamente concebidas para el fracaso. (tesis de doctorado) Universidad Nacional Autónoma de México, Doctorado en Economía. Recuperado de: <http://132.248.9.195/ptd2020/febrero/0800495/Index.html>.
- Pérez, M. (13 de marzo de 2018). SEP reforzará programa Escuela Segura en Chiapas. *El UNIVERSAL*. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/estados/sep-reforzara-programa-escuela-segura-en-chiapas>

- Pérez Gutiérrez, J. (2014). Significados de masculinidades y violencia en jóvenes: un estudio de caso con estudiantes de Iztapalapa. (Tesis de maestría) Universidad Nacional Autónoma de México, Maestría en Trabajo Social. Recuperado de: <http://132.248.9.195/ptd2014/mayo/512027773/Index.html>
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Planella, Jordi. (2017). Pedagogía de lo sensible. subjetividades encarnadas en la escuela. *Revista Reflexão e Ação*, 25 (3), 418-437. Disponible en <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/8401/pdf>
- Ponce, P. (2004). *Masculinidades diversas*. *Desacatos*, (16), 7-9. Recuperado de: [http://www.app.cenlexz.ipn.mx/Conducta\\_y\\_Normatividad/17Masculinidades%20diversas.pdf](http://www.app.cenlexz.ipn.mx/Conducta_y_Normatividad/17Masculinidades%20diversas.pdf).
- Pons, L. y Hernández, N. (2012). En torno a los debates epistemológicos y paradigmas. En Juan Carlos, C. F., et al. *El protocolo de investigación: paradigmas, métodos y técnicas en ciencias sociales y humanas (41-96)*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: UNACH, Facultad de Humanidades: Programa Integral de Fortalecimiento Institucional: CeCol Editorial.
- Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona, España: Planeta-Agostini.
- Pons Rabasa, A. (2018). Vulnerabilidad analítica, interseccionalidad y ensamblaje: hacia una etnografía afectiva. En Alba, P. R. y Siobhan, G. M. (coord.). *Afecto, cuerpo e identidad. Reflexiones encarnadas en la investigación feminista (23-52)*. México: UNAM.
- Portocarrero, Gonzalo. (2013). La utopía del blanqueamiento y la lucha por el mestizaje. En Alejandro Grimson y Karina Bidaseca (coords), *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia (165-200)*. Buenos Aires: CLACSO.
- Prieto García, M. P. (octubre-diciembre, 2005). Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), 1005-1026. Recuperado de: [http://www.sinohacesnadasosparte.org/Download/spanish/03\\_BULLYING\\_REVISTA\\_MEXICANA.pdf](http://www.sinohacesnadasosparte.org/Download/spanish/03_BULLYING_REVISTA_MEXICANA.pdf)
- Prieto Quezada, M., Carrillo Navarro, J., Jiménez Mora, J. (octubre-diciembre, 2005). La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), 1027-

1045. Recuperado de:  
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14002704.pdf>.
- Prieto Quezada, M. y Carrillo Navarro, J. (julio-diciembre, 2017). La violencia escolar como objeto de investigación cualitativa. *Análisis*, 49(91), 281-300. Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6140854.pdf>.
- Pujadas, J. J. (1992). *Cuadernos Metodológicos, n° 5. El método biográfico, el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Madrid: CIS. Recuperado de:  
<https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/MetodoBiografico.pdf>
- Pujadas, J. J. (2003). Biografía de una frontera. Procesos de globalización en dos enclaves pirenaicos: Andorra y Cerdeña. En Carmen B. y Encarnación A. (Coords.) *Las expresiones locales de la globalización: México y España (453-486)*. México: CIESAS, Universidad Iberoamericana, Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- QUADRATIN, Agencia Mexicana de Información y Análisis (2016). *Han sufrido acoso escolar 70% de alumnos*. Recuperado de:  
<https://www.quadratin.com.mx/educativas/Han-sufrido-acoso-escolar-70-alumnos-UNAM/>
- Ramírez-Morán, K. B. (2013). Cultura, violencia y enamoramiento: perspectivas del noviazgo desde los jóvenes bachilleres. (Tesis de maestría), ITESO, Maestría en Comunicación de la Ciencia y la Cultura. Tlaquepaque, Jalisco. Recuperado de:  
<http://hdl.handle.net/11117/2519>.
- Ramírez Zaragoza, M. (2014). Efectos del clima familiar, clima social escolar y la empatía en el acoso escolar en secundarias de Sonora. (Tesis de maestría) Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C., Maestría en Desarrollo Regional, Sonora. Recuperado de:  
<https://www.repositorionacionalcti.mx/recurso/oai:ciad.repositorioinstitucional.mx:1006/47>.
- Ramos-Vidal, I. (2016). Popularidad y relaciones entre iguales en el aula: un estudio prospectivo. *Psicología Educativa*, 22(2), 113-124.  
<https://doi.org/10.1016/j.pse.2015.12.001>.
- Ravelo, P. (abril, 1996). En busca de nuevos paradigmas: algunas reflexiones en torno a la categoría de género. *Acta Sociológica*, (16), 11-39. Recuperado de:  
<http://www.mec.maestrias.unach.mx/images/tablas/1/ravelo.pdf>.

- Razo, A. (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: política, evidencia y propuestas. *Perfiles educativos*, 40(159), 90-106. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982018000100090&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100090&lng=es&tlng=es).
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles estrategias del desencuentro*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Reséndiz García, R. (2013). Biografía: proceso y nudos teórico-metodológicos. En María Luisa T. (coord.). *Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social (127-158)*. México: FLACSO.
- Restrepo, E. (2020). Sujeto de la nación y otrerización. *Tabula Rasa*, 34, 271-288. DOI: <https://doi.org/10.25058/20112742.n34.13>
- Reyes Pérez, M. (2011). Sujeto y corporalidad: la experiencia del padecimiento en contextos de hospitalización. (Tesis de doctorado) Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Doctorado en Ciencias Sociales. Recuperado de <http://repositorio.ciesas.edu.mx/handle/123456789/42>.
- Rios Peña, J. (2017). Violencias en las escuelas: una aproximación a las vivencias de los estudiantes normalistas del estado de Oaxaca. (Tesis de maestría) Universidad Nacional Autónoma de México, Maestría en Pedagogía, Ciudad de México. Recuperado de: <http://132.248.9.195/ptd2017/mayo/407104606/Index.html>.
- Risler, J. y Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rivas, J. (2012). *La investigación biográfica y narrativa. El sujeto en el centro*. Recuperado de <https://ebevidencia.com/wp-content/uploads/2012/07/In-Biografica-Narrativa-RIVAS-FLORES.pdf>.
- Ribeiro, O., Santos, A., Freitas, M., Correia, J., y Rubin, K. (2015). O retraimento social em adolescentes: Um estudo descritivo do seu ajustamento sócioemocional segundo a perspectiva dos professores. *Temas em Psicologia*, 23, 255-267. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v23n2/v23n2a02.pdf>.
- Rivera Pérez, L. (2010). Teorías de la globalización: aproximaciones complementarias. *Praxis*, (65-64), 23-50. Recuperado de:

- <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/praxis/article/view/4022>.
- Rodríguez, I. (2017). Otredades culturales centroamericanas: Pensamientos, Representaciones". *Revista Istmo*, 35, 42-49. Recuperado de [http://istmo.denison.edu/n35/dossier/04\\_rodriguez\\_ileana.pdf](http://istmo.denison.edu/n35/dossier/04_rodriguez_ileana.pdf)
- Rojas López, M. (julio-diciembre, 2008). El cuerpo bello: de la encarnación de la idea a la idealización de la carne. *Katharsis*, (6), 34-61. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5527424>.
- Rojas Wiesner, M. (2013). Lo biográfico en sociología. Entre la diversidad de contenidos y la necesidad de especificar conceptos. En María Luisa T. (coord.). *Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social (159-184)*. México: FLACSO.
- Romera, E., Cano, J., García-Fernández, C. y Ortega-Ruiz, R. (2016). Cyberbullying: competencia social, motivación y relaciones entre iguales. *Comunicar*, 48 (3), 71-79. DOI <http://dx.doi.org/10.3916/C48-2016-07>.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración: Vol. I; Configuración del tiempo en el relato histórico*. México-Buenos Aires: Siglo XXI
- Sabido Ramos, O. (2012). *El cuerpo como recurso de sentido en la construcción de lo extraño*. UAM: Madrid.
- Salama, P. (2008). Informe sobre la violencia en América Latina. *Revista de Economía Institucional*, 10 (18), 81-102. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rei/v10n18/v10n18a4.pdf>.
- Sánchez Mugica, A. (julio- diciembre, 2007). Globalización y cultura en América Latina. *Revista de Estudios Latinoamericanos*, (45), 9-30  
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64011417002>.
- Sandín Esteban, M. P. (2006). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Sanmartín, J. (2007). ¿Qué es la violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia. *Daimon Revista de Filosofía*, (42), 9-21. Recuperado de [https://online.ucv.es/resolucion/files/daimon\\_violencia.pdf](https://online.ucv.es/resolucion/files/daimon_violencia.pdf).
- Sanmartín, J. (2012). Claves para entender la violencia en el siglo XXI. *Ludus Vitalis*, 20 (38), 145-160. Recuperado de

[https://www.centrolombardo.edu.mx/wp-content/uploads/formidable/38-09\\_sanmartin.pdf](https://www.centrolombardo.edu.mx/wp-content/uploads/formidable/38-09_sanmartin.pdf).

Santa Biblia Reina-Valera (2009). Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días (antigua versión publicada en 1569).

Sarramona, J. (1989). *Fundamentos de educación*. España: CEAC.

Sartre, J. P. (2005). *Bosquejo de una teoría de las emociones*. Madrid: Alianza.

Saucedo Ramos, C., Mejía Hernández, J. (2011). Sentidos del actuar violento en chicos y chicas de secundaria. Ponencia impartida en XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_17/0094.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_17/0094.pdf).

Secretaría de Educación Pública (2008). *Competencias genéricas que expresan el perfil del egresado de la educación media superior*. Subsecretaría de Educación Media Superior. Recuperado de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Competencias-Genericas.pdf>.

Secretaría de Educación Pública. (enero de 2012). *Programa Nacional Escuela Segura. Estrategia nacional de seguridad Limpiemos México*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-nacional-escuela-segura>.

Secretaría de Educación Pública (abril de 2015). *Programa Construye T*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-construye-t-4598>.

Secretaría de Educación Pública (2020). *Construye T*. Recuperado de: <https://www.construye-t.org.mx/>.

Secretaría de Gobernación. (2014a). *Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia 2014-2018*. Recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5343087&fecha=30/04/2014](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343087&fecha=30/04/2014).

Secretaría de Gobernación. (2014b). *Acuerdo número 20/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Escuela Segura para el ejercicio fiscal 2015*. Recuperado de: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5377493&fecha=27/12/2014](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5377493&fecha=27/12/2014).

Secretaría de Gobernación. (marzo de 2016). *Se integran nueve municipios al Programa Nacional de Prevención 2016*. Recuperado de

<https://www.gob.mx/segob/prensa/se-integran-nueve-municipios-al-programa-nacional-de-prevencion-2016>.

Secretaría de Gobierno de Chiapas (2004). *Ley de educación para el estado de Chiapas*. Recuperado de <http://www.educacionchiapas.gob.mx/pcivil/2019/documentos/Le yEducacion.doc>.

Segovia Aguilar, B., Mérida Serrano, R., Olivares García, M. y González Alfaya, E. (2016). Procesos de socialización con redes sociales en la adolescencia. *Relatec*, 15 (3), 155-167. DOI: 10.17398/1695288X.15.3.155.

Sen, A. (2007). *Identidad y violencia: la ilusión del destino*. Buenos Aires: Katz Editores.

Sennet, R. (2003). *El Respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.

Serna de la Garza, J. M. (2002). *Federalismo y regionalismo*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.

Serrano Moreno, B. (2018). La enseñanza: entre educación y cuerpo. En Carolina E. (coord.) *Actas del Primer Encuentro Cuerpo, educación y sociedad: Debates en torno al cuerpo (2016: Ensenada)*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/110>.

Scheler, M. (1944). *El resentimiento en la moral*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.

Silva Méndez, J. y Corona Vargas, A. (julio-septiembre, 2010). Violencia en las escuelas del Distrito Federal: la experiencia de la Unidad para la Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil, 2001–2007. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (46), 739-770. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662010000300004](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000300004).

Silva, V. (2018). La construcción social del respeto en la escuela. Un estudio socioeducativo desde la perspectiva de las y los jóvenes estudiantes. (Tesis de Doctorado), Universidad Nacional de La Plata, Doctorado en Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/71353>



- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (E. Zimmerman, Trad.) Medellín, Antioquia: Universidad de Antioquia.
- Torres Fragoso, J. (marzo- abril, 2015). Teorías en torno a la globalización y sus implicaciones para el desarrollo económico latinoamericano. *Economía Informa*, 391, 32-53. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185084915000043>.
- Tello, N. (octubre-diciembre, 2005). La socialización de la violencia en las escuelas secundarias. Proceso funcional a la descomposición social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), 1165-1181. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002712.pdf>.
- Trejo Bajasas, D. (enero-abril, 2009). La historia regional en México: reflexiones y experiencias sobre una práctica historiográfica. *Revista História Unisinos*, 13 (1), 5-18. Recuperado de <http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/issue/view/140>.
- Tronco Paganelli, J. y Madrigal Ramírez, A. (2013). Violencia escolar en México: una exploración de sus dimensiones y consecuencias. *Revista Trabajo social UNAM*, (4), 23-42. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/54048/48108>.
- Uribe Urzola, A., Ramos Vidal, I., Villamil Benítez, I. & Palacio Sañudo, J. E. (2018). La importancia de las estrategias de afrontamiento en el bienestar psicológico en una muestra escolarizada de adolescentes. *Psicogente* 21(40), 440-457. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3082>
- Valadez, B. (mayo, 2014). México es el primer lugar de bullying a escala internacional. *Milenio*. Recuperado de <https://www.milenio.com/politica/mexico-es-el-primer-lugar-de-bullying-a-escala-internacional>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Vázquez Henestrosa, L. (2013). Colectivos juveniles y espacio público en Tuxtla Gutiérrez: la semantización de la ciudad. (Tesis de Doctorado) Universidad Autónoma de Chiapas, Doctorado en Estudios Regionales.

- Velarde Hernández, M. (2015) *Violencia juvenil y bullying*, su implicación en la salud y estrategias de sobrevivencia en población escolar de nivel secundaria en San Cristóbal de Las Casas. (Tesis de maestría) Colegio de La Frontera Sur, maestría en Maestría en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural, San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Recuperado de: <https://www.repositorionacionalcti.mx/recurso/oai:ecosur.repositorioinstitucional.mx:1017/83>.
- Velázquez Reyes, L. M. (julio-septiembre, 2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 739-764. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002607.pdf>.
- Velázquez, M. E.; Iturralde Nieto, G. (2012). *Afrodescendientes en México: una historia de silencio y discriminación*. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Velázquez, M. E.; Hoffmann, O. (marzo-abril, 2007). Investigaciones sobre africanos y afrodescendientes en México: acuerdos y consideraciones desde la historia y la antropología. *Diario de Campo*, (91), 62-68. Recuperado de: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00463308/document>.
- Villarraig, Jaime., Mira de Orduña, J., y Monfort, J. (2019). La víctima del bullying como chivo expiatorio. Casos judiciales». *Revista Interdisciplinaria de Teoría Mimética*, 2, pp 31-46. Recuperado de: <http://ddfv.ufv.es/handle/10641/1770>.
- Wacquant, L. (2006). *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador* (M. Hernández, Trad.). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Waldenfels, B. (2006). La extrañeza del cuerpo propio. *Contrastes. Suplemento*, (11), 165-181. Recuperado de: <https://revistas.uma.es/index.php/contrastes/article/download/1311/1266/>.
- Wieviorka, M. (julio-septiembre, 2001). La violencia: Destrucción y constitución del sujeto. *Espacio Abierto*, 10 (3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/122/12210301.pdf>.
- Wieviorka, M. (2006). Ante la violencia. En Fernando G. S.; Carmen R. B. (Edits.) *El doble filo de la navaja: violencia y representación* (pp.29-45). Madrid: Editorial Trota.

- Wieviorka, M. (julio-diciembre, 2017). Acerca de la violencia. *Cuadernos de Marte*, 8 (13). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6250933.pdf>.
- Williams, R. (2000). *Marxismo y literatura* (P. Di Masso, Trad.) Barcelona: Península.
- Zagaceta Sarmiento, M. (2015). Violencia en escuelas secundarias. La perspectiva de estudiantes y profesores. (Tesis de doctorado) Universidad Nacional Autónoma de México, Doctorado en Pedagogía. Recuperado de: <http://132.248.9.195/ptd2015/noviembre/512451613/Index.html>.
- Zambaglione, D. (2008) El aguante en el cuerpo: Construcción de identidad de los hinchas de un club de fútbol argentino [en línea]. (Tesis de maestría) Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Maestría en educación corporal. Recuperado de: <http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.370/te.370.pdf>.
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis*, 9 (27), 72-82. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-69242013000200008&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-69242013000200008&script=sci_arttext)
- Zimmermann, K. (2005). Construcción de la identidad y anti cortesía verbal. Estudio de conversaciones entre jóvenes masculinos. En Diana B., *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos* (245-271). Estocolmo- Buenos Aires: Editorial Dunken.
- Zizek, S. (2009). *Sobre la Violencia. Seis reflexiones marginales*. Buenos Aires: Paidós.
- Zunzunegui, J. M. (2012). *Mitos que nos dieron traumas. México en el diván: cinco sesiones para superar el pasado*. México: Grijalbo.

## ANEXO 1. GUION DE ENTREVISTA PARA ESTUDIANTES

<b>Investigador:</b> Sergio Echeverry Díaz, Doctorante en estudios regionales, UNACH		
<b>Fecha:</b>	<b>Lugar</b>	<b>Hora</b>
<b>Institución:</b>		
<p><b>Instrucciones:</b> esta entrevista está dirigida a jóvenes de preparatoria dispuestos/as a narrar sus experiencias y puntos de vista relacionados con la violencia escolar. El propósito es conocer sus vivencias, perspectivas, opiniones y formas de entender esta temática. Si bien se registra el testimonio del estudiante, por medio de un dispositivo de voz, es necesario señalar que tanto la identidad como la información proveída aquí será trabajada con toda la discreción y anonimato necesarios para respetar la integridad de cada estudiante.</p>		

### Datos de identificación

Edad del estudiante.

Grupo al que pertenece.

Colonia.

Lugar de origen. En caso de haber nacido fuera de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, especificar el tiempo que lleva en la ciudad.

### Prácticas y significados de la violencia

La intención de esta primera parte es conocer sus opiniones, percepciones, anécdotas de la violencia escolar a lo largo de su trayectoria estudiantil.

#### a) Saberes sobre la violencia

¿si tuvieras que definir la violencia escolar cómo lo harías?

¿cómo reconoces cuando un acto es violento o no?

¿qué tipos de violencia has conocido?

¿desde tu experiencia cuáles crees que son las razones por las que se da la violencia escolar entre jóvenes?

#### b) Acciones y estrategias

¿cómo crees que se debe actuar cuando alguien violenta a otro?

¿qué has hecho en ese tipo de situaciones?

¿has ejercido violencia sobre tus compañeros? ¿cómo sucedió?

¿por qué crees que algunos no acusan a los compañeros que violentan a otros y por qué otros sí?

**c) Actores**

¿cuáles crees que son las personas a las que más agreden en la escuela?

¿por qué ellos son blancos más propensos a ser violentados?

¿quiénes crees que son los que más agreden a otros en la escuela?

**Zonificación espacio-temporal**

La intención este apartado es conocer los lugares y los momentos donde consideran se dan más casos de violencia escolar y conocer sus puntos de vista del porqué se dan las cosas de esta manera.

**a) Zonas anteriores y b) zonas posteriores**

¿en qué lugares de la escuela se ejercen más violencias y cómo sucede? ¿por qué se da en esos lugares? ¿en qué momentos sucede?

¿hay violencia en entornos virtuales? ¿cuáles son las más comunes?

**Cultura local y experiencia de la violencia escolar**

La intención de las siguientes preguntas es reconocerlas relaciones que hay entre la violencia escolar y las formas de pensar y de vivir de los/as tuxtlecos/as.

**a) Patrones sociales en el hogar**

¿Qué piensan en tu hogar sobre cómo se deben tratar la violencia?

¿Qué consejos recibiste de tus padres en las situaciones que enfrentaste maltrato por parte de algún/a compañero de la escuela?

**b) Patrones sociales en la comunidad y la ciudad**

¿Qué piensas acerca de las relaciones que existen entre las formas de violencia escolar y los modos de ser y de pensar de la gente de Tuxtla Gutiérrez?

## ANEXO 2. GUION DE ENTREVISTA PARA ORIENTADORES EDUCATIVOS

<b>Investigador:</b> Sergio Echeverry Díaz Doctorante en estudios regionales, UNACH		
<b>Fecha:</b>	<b>Lugar</b>	<b>Hora</b>
<b>Institución:</b>		
<p><b>Instrucciones:</b> esta entrevista está dirigida a orientadores/as educativos preparatoria con el propósito de conocer sus experiencias, perspectivas, opiniones y formas de entender el problema de la violencia escolar.</p> <p>Si bien se registra el testimonio del orientador, por medio de un dispositivo de voz, es necesario señalar que tanto la identidad como la información proveída aquí será trabajada con toda la discreción y anonimato necesarios para respetar al docente.</p>		

### Datos generales

Tiempo de orientador/a en la institución

Turno de la institución

Número de estudiantes en la institución

Procedencia promedio de los/as estudiantes

Características socioeconómicas generales de los estudiantes

### Prácticas y actores

La intención de este apartado es conocer la frecuencia y características de los casos de violencia que suceden dentro de la institución y las personas que generalmente se ven involucrados/as.

¿Con qué frecuencia se presentan o atienden casos de violencia en la institución?

¿qué tipos de violencia se da?

¿cuáles crees que son las personas a las que más agreden en la escuela?

¿por qué ellos son blancos más propensos a ser violentados?

¿quiénes crees que son los que más agreden a otros en la escuela?

### **Zonificación espacio-temporal**

La intención este apartado es conocer los lugares y los momentos donde consideran se dan más casos de violencia escolar y conocer sus puntos de vista del porqué se dan las cosas de esta manera.

#### **b) Zonas anteriores y b) zonas posteriores**

¿en qué lugares de la escuela se ejercen más violencias y cómo sucede? ¿por qué se da en esos lugares? ¿en qué momentos sucede?

¿hay violencia en entornos virtuales? ¿cuáles son las más comunes?

### **Cultura local y experiencia de la violencia escolar**

La intención de las siguientes preguntas es reconocer las relaciones que hay entre la violencia escolar y las formas de pensar y de vivir de los/as tuxtlecos/as.

#### **c) Patrones sociales en el hogar**

¿Qué piensa acerca de la relación hogar / violencia escolar?

#### **d) Patrones sociales en la comunidad y la ciudad**

¿Qué piensas acerca de las relaciones que existen entre las formas de violencia escolar y los modos de ser y de pensar de la gente de Tuxtla Gutiérrez?

