

## Violencia Escolar en el Cuerpo: una mirada desde las emociones

Scholar Violence on the Body: a look from emotions

**Echeverry, Díaz Sergio\***

Universidad Autónoma de Chiapas, México  
sergiodiaz1991@outlook.com

**Hernández, Silvano Amadeo\*\***

Universidad Autónoma de Chiapas, México  
Amadeo\_356@yahoo.com.mx

**Gómez López, Silvia Edith\*\*\***

Universidad Pedagógica Nacional, México  
edith-adhara@hotmail.com

### Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar en clave corporal los complejos emocionales vivenciados por estudiantes, de ocho escuelas preparatorias de Tuxtla Gutiérrez, víctimas de violencia escolar, así como las estrategias empleadas por estos para hacerle frente. La metodología está basada en un enfoque fenomenológico y en el método biográfico narrativo. Entre los resultados se identifica que las estrategias puestas en escena por los jóvenes ante la violencia escolar se movilizan más por la conciencia irreflexiva de la emoción y menos por una conciencia reflexiva. Así pues, se concluye que los modos de acceder al poder escolar y de ejercerlo son inagotables y que las estrategias empleadas por los individuos para negociar o gestionar sus posiciones de sujeto pueden ser 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 para ocupar una posición ventajosa dentro de los paisajes de la alteridad de los planteles educativos.

**Palabras claves:** Violencia; Escuela; Cuerpo; Poder; Emociones.

### Abstract

The objective of this article is to analyze in a corporal way the emotional complexes experienced by students from eight high schools in Tuxtla Gutiérrez, victims of school violence, as well as the strategies used by them to deal with it. The methodology is based on a phenomenological approach and on the narrative biographical method. Among the results, it is identified that the strategies staged by young people in the face of school violence are mobilized more by the unreflective awareness of emotion and less by a reflective awareness. Thus, it is concluded that the ways of accessing school power and exercising it are inexhaustible and that the strategies used by individuals to negotiate or manage their subject positions can be evasion (self-isolation, self-harm, resignation, absenteeism, avoidance, etc.), confrontation (direct confrontation, resorting to relatives, teachers or friends, etc.) and mimicry (adapting the body and behaviors to established body standards), all of them used to occupy an advantageous position within the landscapes of the alterity of educational establishments.

**Keywords:** Violence; School; Body; Power, Emotions.

\* Mtro. En estudios culturales, Dr. En Estudios Regionales. Adscrito al Grupo de Investigación Juego cuerpo y Motricidad, Unillanos, ORCID: 0000-0002-0959-9174

\*\* Mtro. En estudios culturales, Dr. En Estudios Regionales. Adscrito al Grupo de investigación Sociedad, Cultura y Educación del Sur de México (SOCESM) del Sistema Universitario Azteca, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Líneas de investigación: identidades, pueblos originarios, interculturalidad, decolonialidad, racismo. ORCID: 0000-0001-5892-7990

\*\*\* Químico fármaco bióloga, maestrante en educación y diversidad cultural, por la Universidad Pedagógica Nacional. Líneas de investigación: Género, educación, interculturalidad, feminismo.

## Violencia Escolar en el Cuerpo: una mirada desde las emociones

### Introducción

Hoy en día, aunque la violencia escolar ha dejado de ser vista como algo “normal”, su prevalencia en los países del continente sigue en aumento (Eljach, 2011). En consecuencia, su prevención y la consolidación de espacios seguros y pacíficos ocupa un lugar prioritario en las políticas educativas de los gobiernos de América Latina.

Particularmente en México existen algunas investigaciones que evidencian un aumento de esta problemática al interior de las instituciones escolares del país (Instituto Nacional de Salud Pública, 2010; Furlan y Saucedo Ramos, 2012; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2015; Valadez, 2014). En Chiapas, por su parte, un estudio realizado en el 2018 encontró cifras de violencia escolar de 12.8% entre estudiantes de 6 a 9 años; 12.3% entre alumnos de 10 a 13 años y 6.8% entre jóvenes de 14 a 17 (Instituto Federal Electoral, 2018). Tal panorama pone en evidencia que la violencia escolar sigue siendo un problema que precisa intervención desde distintas instancias.

Por tal motivo, el presente ensayo se emplaza al lado de los esfuerzos emprendidos con el propósito de comprender y analizar el fenómeno de la violencia escolar para establecer estrategias que la aborden desde un enfoque integral. Así pues, lo expuesto aquí se deriva de un estudio cualitativo, de corte biográfico narrativo, que se llevó a cabo entre 2018 y 2021 con el propósito de analizar las experiencias de violencia escolar de estudiantes de preparatoria de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Dicha investigación se valió de relatos autobiográficos y entrevistas para fundamentar un acercamiento al tema. Concretamente, este artículo se encarga de analizar los entramados emocionales encarnados por estudiantes de preparatorias estatales de Tuxtla Gutiérrez víctimas de violencia escolar, así como las estrategias empleadas por estos para afrontarla.

Atendiendo a lo anterior, se ha dividido el manuscrito en tres partes: en primera instancia, se ofrece un posicionamiento conceptual y teórico, donde se define el término violencia escolar y se da cuenta de las teorías del cuerpo como horizonte comprensivo para estudiarlo. En segundo lugar, se exponen las características del diseño metodológico del estudio. Finalmente, los resultados se dividen en dos partes, en la primera se describen los entramados emocionales que devienen de las experiencias de violencia escolar, y posteriormente, se describen las estrategias empleadas por los estudiantes para gestionarla.

### Violencia escolar y teorías del cuerpo

Los conceptos de agresividad y violencia a menudo se confunden. Así pues, cuando hablamos de agresividad nos referimos a “una conducta innata que se despliega automáticamente ante determinados estímulos” (Sanmartín, 2007, p. 9), se trata de “una pulsión, una tendencia natural a defenderse de las amenazas y plantar cara a las dificultades” (Huertas, 2007, p. 45). Hablamos de un instinto biológico de sobrevivencia que puede ser encauzado, más nunca suprimido.

Por su parte, la violencia está condicionada por factores socioculturales que le quitan el carácter instintivo; se trata del “resultado de poner la agresividad bajo el control de la conciencia” (Sanmartín, 2012, p. 147) y las mediaciones socioculturales. Es un fenómeno ontológicamente humano, por ello, es importante no caer en visiones que la reduzcan a una expresión pulsional e instintiva, despojándola de su naturaleza cultural. Se trata de un fenómeno sociocultural, posee una morfología simbólica y se sustenta sobre matrices colectivas de sentimiento, pensamiento y acción.

En ese orden, definir la violencia deviene como una tarea compleja, la razón es que la palabra

misma es extensa y ambigua, lo que conduce a un permanente relativismo que engloba una gran cantidad de prácticas; una diversidad de contextos; una escala variada de actividades; una multiplicidad de actores y diversas modalidades.

Así pues, posicionados en una perspectiva sociocultural consideramos que es un proceso abiertamente social. Ciertamente, toda violencia es *violencia de y violencia en contra de*, luego, existe una parte que ejerce o despliega una fuerza que le ubica en una posición de dominio materializada en un daño para una segunda parte. Por ende, se trata de un fenómeno relacionado con sistemas de producción de poder y significado donde unos emplean sus posiciones o recursos para transgredir a otros.

De acuerdo con Zizek (2009), podemos distinguir entre violencias visibles e invisibles, las primeras involucran a aquellas prácticas perceptibles a simple vista, son acciones que percatamos en tanto alteran el estado “pacífico” de las cosas. Según Galtung (1981), se pueden presentar de tres formas: vertical contra la cumbre (violencia revolucionaria); vertical contra la base (violencia represiva o contra revolucionaria); y, violencia horizontal (aquella que se da entre iguales. Violencia escolar, por ejemplo).

La violencia invisible, por su lado, deviene como base simbólica y sistémica que sustenta ese *deber ser* permanente de las cosas y le da forma a la violencia visible (Zizek, 2009; Galtung, 1981, 1998). Así pues, cuando hablamos del componente sistémico hacemos referencia a las condiciones político-económicas que instituyen un orden permanente de las cosas que niega las garantías para que ciertos sectores puedan *Ser*: la pobreza, la represión, la alienación, la explotación, la marginación y fragmentación, etc. (Galtung, 1981).

En tal sentido, englobaremos con el término violencia escolar a todas aquellas formas de violencia interpersonal que suceden al interior de las instituciones educativas, ello involucra tanto los eventos que ocurren entre estudiantes como los que acaecen entre otros actores que comparten el espacio educativo (padres, maestros directivos, alumnos, etc.).

Aunado a lo anterior, es preciso considerar que el fenómeno de la violencia escolar no está aislado del entramado relacional que se teje a nivel societal. La escuela, en tanto espacio imbricado en un conjunto de disposiciones sociales acaece como extensión del complejo interaccional en el que se inscribe. Desde luego, lo anterior no debe ser interpretado como un imperialismo del contexto social sobre el espacio

escolar. No se trata de un correlato mecánico. 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 y escuela, esta última ostenta cierta autonomía en los modos en que se ordena la cultura escolar. En todo caso, a la hora de pensar la violencia escolar es necesario rescatar ambas dimensiones.

En ese orden, es preciso mencionar que la investigación tuvo como objeto analizar los entramados emocionales encarnados por estudiantes de preparatorias estatales de Tuxtla Gutiérrez víctimas de violencia escolar, así como las estrategias empleadas por estos para afrontarla. Para tales efectos, el estudio se fundamentó sobre la base de las teorías del cuerpo.

Estas teorías entienden que la corporalidad deviene como aquello que somos, un espacio inagotable de producción de significados (Le Breton, 2002); 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. Sobreviene como origen y medio de comunicación de los sentidos que dan textura a las realidades colectivas (Le Breton, 2002), una fuente inacabable de sentidos. Es desde el cuerpo y por medio de este que acaece la lucha por la construcción del significado.

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 Luckmann, 2003, p. 69). Como señalan Berger y Luckmann (2003), nuestra (auto) producción “es siempre, y por necesidad, una empresa social” (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. Así pues, la experiencia corporal nos vincula a los Otros y a las redes de significación que nos anteceden.

Los cuerpos constituyen escenarios comunicativos, repertorios corporales y simbólicos donde se fundan como parte de una narrativa común, una historia, un mundo de sentidos compartidos. Así pues, los sujetos construyen pautas de interacción, narrativas, símbolos, entramadas perceptivos y

comportamentales que les permiten entender y ser entendidos por sus semejantes. Siguiendo con esta idea, Schütz y Luckman (1973) agregan que la configuración de nuestro mundo privado, es siempre una empresa colectiva, “la estructura fundamental de su realidad consiste en que es compartido”(p. 26).

La experiencia corporal de un mundo social funge 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 Luckmann, 1973, p. 35).

Así pues, 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.

Aunado a lo anterior, vale agregar que la construcción del sentido, la subjetividad y los cuerpos, no deviene neutral, acaece en un espacio de posibilidad jerarquizado de lucha, se articula con los procesos de construcción 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. Siempre es importante tomar en cuenta que el ser humano no solo está inmerso en relaciones de producción y significación de la realidad, sino también en relaciones de poder (Foucault, 1988). La producción del significado y de regímenes multiescalares de poder no constituyen procesos aislados, sino, más bien, acaecen como dimensiones yuxtapuestas. Así pues, la producción del poder juega un papel medular en la constitución de los significados y de los sujetos (Foucault, 1988). 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. El poder acaece como una serie de relaciones y disposiciones sobre las corporalidades de unos u otros.

Todo escenario social acaece como una unidad empírica donde se dan una serie de transacciones

simbólicas, políticas y afectivas que dan lugar a jerarquías, posiciones de sujeto, afectos, dinámicas de diferenciación y matrices de sentido que median la interacción entre unos y otros. 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 desde donde trazan diversos tipos de relaciones de reciprocidad, diferenciación, proximidad o alejamiento. Desde esta perspectiva, la experiencia de violencia escolar se revela como símbolo de la desigualdad de poderes y conflictos por el reconocimiento acontecidos en los planteles educativos y como parte de las relaciones afectivas que emanan entre los cuerpos.

### Método

Lo expuesto aquí se corresponde con un estudio comprensivo elaborado entre enero de 2018 y enero de 2021 en las ocho preparatorias del estado de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Dicho estudio se fundamentó sobre un enfoque fenomenológico hermenéutico y el método biográfico narrativo; para tal efecto, se empleó la técnica de relatos autobiográficos y entrevistas semiestructuradas.

Vale la pena destacar que, si bien en esta ciudad del sur de México existen una gran variedad de centros 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. Estas instituciones hacen parte del sistema de educación pública y están distribuidas en distintos sectores de la ciudad. En ellas, aunado a la formación propedéutica, se 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.

Estas instituciones se encuentran ubicadas en diversos puntos de la ciudad, si bien pertenecen al mismo subsistema cada una de ellas presenta particularidades en términos de infraestructura y densidad poblacional. En total, las ocho escuelas atienden a cerca de 7400 estudiantes provenientes de diversas zonas de la ciudad y de municipios aledaños. Estos jóvenes en promedio oscilan entre los 15 y 18 años de edad y pertenecen a estratos socioeconómicos bajos y medios.

En ese orden, durante el trabajo de campo, llevado a cabo entre agosto de 2018 y noviembre



de 2019, se recopilieron 90 relatos autobiográficos de experiencias de violencia escolar vividas por estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar. Para ello, se acudió a cada una de las escuelas y se solicitó a quienes de manera voluntaria quisieran participar. En consecuencia, se les solicitó que redactaran experiencias de violencia escolar vividas a lo largo de su proceso de formación educativa. Asimismo, para las entrevistas, en cada escuela se seleccionaron voluntarios, procurando tener el mismo número de hombres y mujeres por institución. Al final, se obtuvo un total de 35 colaboradores en dichas instituciones.

Una vez culminada la fase de recolección y transcripción de la información se dio inicio a la dinámica de codificar, clasificar y ordenar los datos en códigos, conceptos y categorías analíticas que permitieran contrastar la información. Atendiendo a ello, se sometió cada registro a un proceso de microanálisis, línea por línea, con el fin de hallar categorías iniciales para su posterior ordenación y clasificación.

Cabe destacar que a la hora el hecho de trabajar con relatos y experiencias vividas por las personas implica necesariamente emplazar una serie de reflexiones éticas dispuestas para orientar la investigación. Precisa examinar tanto la forma en que se realiza investigación (método, tipo de entrevista, manejo de las fuentes testimoniales, la confidencialidad de cierta información, el respeto y honra a la hora de analizar clasificar la información) 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).

## Resultados

### *Violencia escolar en clave emocional*

Así pues, la violencia escolar no puede ser entendida exclusivamente como parte de intercambios de símbolos, reconocimiento y poder, también se debe analizar desde los ensamblajes sobrevenidos entre acciones y emociones.

Si bien al analizar la violencia escolar es importante contemplar los modos en que se sobreponen el poder, el reconocimiento a la diferencia y el significado atribuido a los otros, también lo es no soslayar que toda experiencia de maltrato moviliza un entramado de emociones, sentimientos y pasiones; produce dislocamientos, resonancias y remezones en el sentir y que todo ello acaece como detonante de la acción. Como señala Pons Rabasa

(2018), las emociones 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, estas delimitan las acciones y los vínculos que trazamos con los otros (Le Breton, 1999). “La emoción es una forma organizada de la existencia humana” (Sartre, 2005, p. 7).

Bajo esa tesis, entenderemos que las estrategias puestas en escena por los 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 maneras de gestión adoptadas por los sujetos son movilizadas desde el sentir y no desde una racionalidad calculadora. El complejo emocional 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 provocados por el maltrato, “el cuerpo, dirigido por la conciencia, transforma sus relaciones con el mundo para que el mundo cambie sus cualidades” (Sartre, 2005, p. 21).

La emoción y su respuesta no es inicialmente conciencia de la emoción, es irreflexiva, aparece como conciencia de que algo en el mundo nos afecta, ello moviliza la intención de apartarnos, defendernos o acercarnos (Sartre, 2005). La emoción “vuelve a cada instante al objeto y se nutre de él” (Sartre, 2005, p. 18); el objeto emocionante (el maltrato escolar) permanece constantemente en las acciones que emprende el sujeto emocionado para contrarrestarlo, es su tema, su razón de ser. La emoción deviene como 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. Luego, en la aprehensión de un problema 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.

Efectivamente,

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).

En ese contexto, cuando hablamos de estrategias empleadas por los estudiantes para afrontar la violencia escolar, no hacemos referencia a una conciencia permanentemente reflexiva que se aprehende a sí misma aprehendiendo el mundo, sino de una conciencia que aprehende el mundo desde el sentir, desde la carne y el nervio.

### **Estrategias de evasión, confrontación y mimetismo**

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. Ciertamente, nos interesa sustentar que en distintas circunstancias los 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), se procura 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 orden, 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”.

(...) 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, E4P7, 20-2-19).

Este testimonio corresponde a una alumna de la preparatoria 7 que comenta haber despertado sentimientos de animadversión y deseos de venganza a raíz de una serie de experiencia de maltrato vividas en secundaria. En el relato se hace explícito el contexto relacional en el que se encontraba y las estrategias que adoptó para gestionar su situación. En primera instancia la joven acudió a sus padres y docentes en busca de apoyo, no obstante, al no encontrar abrigo en estas instancias se encontró desprotegida. Estas circunstancias la llevaron a sentirse desamparada 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 acaece como un espacio de refugio, afecto y protección, un reducto al cual acudir para salvaguardar la integridad física y emocional. No obstante, al no encontrar tal refugio, la joven se experimentó a sí misma en una posición de indefensión y huerfanidad. Al lado de ello, observamos que significa a sus docentes como intermediarios de las tensiones de fuerzas que se dan en la escuela, como los encargados de velar por el bienestar de los estudiantes; aunque en su caso, también estuvieron ausentes. 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.

En el relato también vimos que el sentimiento de indefensión se convertiría más tarde 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 peligro o tensión. Identificamos así un cambio en los modos de relacionarse con el mundo que sobrevino

con el tiempo; la ira se convirtió en una pasión capaz de retener el miedo anterior e incorporarlo a su estructura.

Gómez Nashiki (2005), sostiene al respecto que, quienes no encuentran apoyo externo, ya sea por falta de interés u otros motivos, experimentan un sentimiento generalizado de desesperanza y resignación ante el maltrato vivenciado. Así pues, algunos jóvenes pueden optar por prácticas de (auto) aislamiento, ausentismo y la conformación de redes de apoyo, como en este caso. Según Paulín (2015), muchos alumnos 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” (p. 1112). Según este, 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.

Efectivamente, una de las principales emociones vividas 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 experimentada, a la idea de enfrentar solo una situación aparentemente avasallante, a que las acciones traigas represalias, etcétera; tal emoción moviliza acciones que estén al alcance y permitan oponerse a tal situación. El miedo 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 cautelosa entre sí y el peligro. En algunos casos, los jóvenes encuentran refugio en su casa (ausentismo), no saliendo del salón de clase o aislándose del grupo (auto aislamiento social) y en su grupo de amigos (creación de redes).

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 tenga mamá, de que mi mamá no se preocupaba por mí. Yo era una niña y pues 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.

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 (Marla, E2P8, 19-11-19).

Este testimonio pertenece a una estudiante de la preparatoria 8, al revisarlo nos encontramos con una persona cuya infancia se caracterizó por la fragmentación del hogar, la ausencia y el descuido paternal. Todas estas experiencias la llevarían con el tiempo a adoptar comportamientos agresivos ante cualquiera que representara una amenaza. Las experiencias de maltrato, la ausencia 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, 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. 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).

Al aprehender el 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.

De acuerdo con Estévez et al. (2012) la mayoría de los estudiantes se experimentan desprotegidos y solos ante una experiencia de maltrato. Este sentimiento de indefensión se agranda en quienes no cuentan con redes de apoyo y protección. En tal caso, 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, en este caso, la joven encontraría escape en la autolesión. Durante un periodo considerable de tiempo la joven se cortaba a sí misma como una forma de desahogo. Este relato evidencia 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.

Ciertamente, los relatos de estos jóvenes son ejemplos de las estrategias de evitación que pueden adoptar los 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 propia vida acaecen como formas en que los sujetos apropian un fenómeno que les resulta doloroso o peligroso.

En ese orden de ideas, también se encontró evidencia de una variedad de tácticas de confrontación empleadas por los estudiantes para hacer frente a las situaciones en las que se ven avasallados. Ciertamente, para los estudiantes el empleo de estrategias de afrontamiento puede llevar no solamente a mitigar los efectos emocionales generados por el maltrato, sino, además, puede ser significativo en la consecución de reconocimiento y la posibilidad de escalar entre jerarquías interpersonales (Paulín y Martínez, 2014; Paulín, 2015).

Entre las estrategias de confrontación empleadas por los jóvenes se puede nombrar acudir a padres y maestros, no obstante, hay que señalar que es una de las alternativas menos empleadas por los estudiantes. Entre los factores que hacen de esta una de las formas de confrontación menos eficaz se encuentran: el miedo a las repercusiones y la ineficacia institucional. Tal como se puede ver en los siguientes relatos

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).

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, E6P7, 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 del chismoso, junto a los efectos de verse en esta posición, puede llevar a que los estudiantes demeriten esta estrategia. Del mismo modo, la ineficacia o poca efectividad 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 dos 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.

En ese orden, una forma de confrontación empleada por los jóvenes es recurrir a personas que los defiendan, estos últimos pueden ser familiares o amigos. 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, él 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 hablé, como que lo amenazé, así como: "si molestas a mi hermanito, yo te voy a buscar y nos arreglamos" (Jhon, E4P3, 27-5-19).

Este alumno de la preparatoria 3, comenta que mientras cursaba la secundaria fue objeto de acoso por parte de un estudiante más grande. Añade que, al ver el estado de indefensión en que se encontraba optó por recurrir a su hermano mayor, quien intimidó a su agresor. Con el relato, observamos nuevamente cómo los sujetos movilizan una serie de recursos disponibles a su alcance para alterar una relación con el mundo que se le aparece como peligrosa o perjudicial. En este caso, el miedo de acudir a sus padres lo llevó a encontrar en su hermano mayor el refugio y auxilio que buscaba.

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.

(...) 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, E1P1, 8-3-19).

Esta joven de la preparatoria 1 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, va a ser reconocido por sus agresores como una persona blanda o débil, lo que, en última instancia, perpetúa el maltrato.

Aunado a lo anterior, encontramos 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 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.

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.

(...) 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 (Carlos, E2P8-19-11-19).

Esta otra narrativa pertenece de la preparatoria 8. Él comenta que durante sus estudios de primaria sufrió de maltrato por parte de sus compañeros, 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, entonces 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 de estudio, sino, además, con sus maestros. 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 carencia de muestras de afecto. Sus padres desde muy pequeño 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.

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 unos encadenamientos biográficos. 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 miedo como el miedo y la ira. Esta última se torna en una solución empleada con frecuencia por muchos estudiantes para manejar conflictos, se trata de un modo de cortar con una situación amenazante; volverse temible e imponente resulta en una manera de vencer y exigir reconocimiento.

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 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. 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. Según Gómez Nashiki (2005) al interior de las escuelas la fuerza es significada como la forma más eficaz de solución de conflictos.

Por último, encontramos las estrategias de mimetización. Con este término hacemos referencia a todas aquellas prácticas empleadas por los jóvenes para cambiar 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, es decir, comportamientos destinados a dominar y controlar la imagen corporal con el fin de circunscribirse a mandatos estéticos.

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, E3P8, 27-2-19).

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, E7P6, 27-5-19).

Estos dos testimonios, aunado a los revisados en apartados anteriores, son muestra del efecto generado por el maltrato escolar en la seguridad y autoaceptación de los jóvenes. Así pues, observamos que muchos de ellos optan por someter sus cuerpos a prácticas que les permita adaptar su corporalidad sobre unos estándares socialmente aceptados.

Siguiendo la línea de Esteban (2013) es posible entrever que al interior de las dinámicas de sociabilización estudiantil se reproducen desde edades tempranas una serie de mandatos sociales 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.

Como ha podido apreciar el lector no todos 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, consideramos, recae la mayor importancia de voltear a ver la experiencia de cada joven, para entender cuál es el trasfondo afectivo, emocional y relacional que sirve como horizonte perceptivo al joven.

## Conclusiones

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.

Ciertamente, en la violencia escolar se entrecruzan factores como las desigualdades que constituyen los paisajes del poder, el significado y la

diferencia, pero sobre todo involucra los modos en que los sujetos reconfiguran permanentemente sus vínculos emocionales con los demás. Las prácticas y estrategias adoptadas también deben leerse 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.

Se reconoce que las estrategias adoptadas por los 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 otros.

Los despliegues emocionales, afectivos y de significado puestos en escena por cada sujeto están mediados 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 los modos de aprehender a relacionarse con otros y asumir posibles experiencias de violencia escolar.

### Referencias bibliográficas

- 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. <https://www.ehu.es/ojs/index.php/papelesCEIC/article/view/12279>.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Carvajal, H., et al. (julio-diciembre, 2014). Autolesionismo: síndrome de cutting. *Archivos Bolivianos de Medicina*, 22 (90), 50-55.
- 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.
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo*. Panamá: Plan y UNICEF.
- Esteban, M.L. (2013). *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. 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), 53-65.
- Fleta Zaragoza, 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.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. La Piqueta
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- 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).
- Furlan, A. y Saucedo Ramos, C. (2012). Pensar la escuela como una obra colectiva, un mundo solidario sin violencia. *Perfiles Educativos*, 34(138), 58-67.
- Gallo, P. (2009). Transformaciones en las Relaciones Intergeneracionales, Autoridad y Violencia en las Escuelas. En G. Noel (et. al.) *Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa* (págs. 7-20). Ministerio de Educación de la Nación.
- 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). UNESCO.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Gernika Gogoratzuz.
- Gómez Nashiki, A. (julio- septiembre, 2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 693-718.
- Huertas, D. (2007). *Violencia. La gran amenaza*. Alianza Editorial.
- 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 Salud Pública (2010). Encuesta Nacional de Salud en Escolares 2008. Cuernavaca: Instituto Nacional de Salud Pública.
- Le Breton, D. (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Ediciones Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Nueva Visión.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2015). Programme For International Student Assessment (Pisa). Results from Pisa



- 2015 students' well-being. <https://www.oecd.org/pisa/PISA2015-Students-Well-being-Country-note-Mexico.pdf>
- 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). 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.
- Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. 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). UNAM.
- 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.
- Sanmartín, J. (2012). Claves para entender la violencia en el siglo XXI. *Ludus Vitalis*, 20(38), 145-160.
- Sartre, J. P. (2005). *Bosquejo de una teoría de las emociones*. Alianza.
- Schütz, A. y Luckmann, T. (1973). *The structures of the life-world*. Northwestern University Press.
- Tello, N. (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.
- Valadez, B. (mayo, 2014). México es el primer lugar de bullying a escala internacional. *Milenio*. <https://www.milenio.com/politica/mexico-es-el-primer-lugar-de-bullying-a-escala-internacional>
- Wacquant, L. (2006). *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador* (M. Hernández, Trad.). Buenos Aires. Siglo XXI.
- Wieviorka, M. (2001). La violencia: Destrucción y constitución del sujeto. *Espacio Abierto*, 10(3), 337-347.
- Zizek, S. (2009). *Sobre la Violencia. Seis reflexiones marginales*. Paidós.

Citado. Echeverry Díaz, Sergio; Hernández, Silvano Amadeo y Gómez López, Silvia Edith (2024) "Violencia Escolar en el Cuerpo: una mirada desde las emociones" en Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad - RELACES, N°44. Año 16. Abril 2024-Julio 2024. Córdoba. ISSN 18528759. pp. 57-69. Disponible en: <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/issue/view/614>

Plazos. Recibido: 28/11/2023. Aceptado: 13/02/2024.