



El Colegio de la Frontera Sur

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

presentada como requisito parcial para optar al grado de
Maestría en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural

Por:

Miguel Ángel Velarde Hernández

2015



El Colegio de la Frontera Sur

San Cristóbal de Las Casas, 15 de abril de 2016.

Las personas abajo firmantes, miembros del jurado examinador de:

Miguel Ángel Velarde Hernández

hacemos constar que hemos revisado y aprobado la tesis titulada:

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.

Para obtener el grado de **Maestro (a) en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural**

Nombre	Firma
Director/a: M. C. Gerardo González Figueroa	_____
Asesor/a: Dra. Tania Cruz Salazar	_____
Asesor/a: Dra. Angélica Aremy Evangelista García	_____
Sinodal adicional: Dra. Carla Beatriz Zamora Lomelí	_____
Sinodal adicional: Dr. José María Duarte Cruz	_____
Sinodal suplente: Dr. José Enrique Eroza Solana	_____

Agradecimientos

Ante todo a las y los jóvenes estudiantes que compartieron sus experiencias, sentimientos, alegrías y frustraciones. A toda la comunidad estudiantil que con su interés y también indiferencia me hicieron sentir ese ambiente escolar tan lleno de contradicciones que al momento de redactar hicieron posible el análisis de los datos. Espero haber captado de mejor manera sus experiencias y opiniones. A los entrevistados agradecimientos especiales por su participación y enorme aporte, TODAS y TODOS ustedes son los verdaderos EXPERTOS en este tema, yo solo fui un simple intérprete. Así mismo, a las autoridades escolares por permitirme el acceso y por su colaboración y facilidades para poder llevar a cabo el trabajo de campo. Espero poder volver a trabajar con ustedes si no es desde el ámbito académico, desde la sociedad civil para la transformación de la problemática que este documento aborda.

Gracias a CONACYT por el apoyo financiero a través de la beca.

A mi esposa por la paciencia y su apoyo incondicional, por el ánimo y el acompañamiento en las noches de desvelo. Gracias, te amo.

A mi madre y familia en general gracias por aguantar ausencias, estrés y escuchar todo lo bueno y malo que este trabajo involucró y su apoyo incondicional.

A mi tutor, por apoyar mis ideas, por la paciencia y los aportes académicos y personales, gracias y nos vemos en el doctorado.

A mi consejo tutelar, por sus enormes aportes teóricos y metodológicos, por la paciencia y hasta por lo regaños, gracias.

A Pablo Salmerón y Domingo Lechón, por su revisión y aportes a este documento.

A usted estimado lector, por tomarse el tiempo para la lectura, espero le sirva de algo, recuerde que todo es conocimiento y si este documento no lo ayuda a la reflexión, por lo menos le ayudara en saber qué no hacer.

Y al final de este camino, a mi esperado hijo/a que esta por cambiar mi vida.

CONTENIDO

Resumen	1
Introducción	2
Capítulo 1. Antecedentes	8
Capítulo 2. Marco teórico	14
2.1 Poder	13
2.2 Convivencia	15
2.3 Juego	18
2.4 Condiciones estructurales y multidimensionales del <i>bullying</i>	20
2.4.1 Violencia Juvenil	20
2.4.2 Violencia	23
2.5 El <i>bullying</i> y la salud	24
2.5.1 Determinantes sociales de la salud	24
2.5.2 Emociones	27
Capítulo 3. Metodología	30
3.1 Pregunta de investigación	30
3.2 Objetivos de la investigación	31
3.3 Participantes de la investigación	32
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información	33

3.5 Sistematización de la información	38
Capítulo 4. Análisis de la información	39
4.1 Detrás del bullying (dinámicas, contextos y detonantes)	39
4.1.1 Relaciones de convivencia en el ambiente escolar	39
4.1.2 El juego y la agresión	49
4.1.2.1 Del juego a la pelea	55
4.2 El <i>bullying</i> y la salud	57
4.2.1 Emociones asociadas al <i>bullying</i> y la agresión	58
4.2.2 El miedo y la agresión	69
4.3 Estrategias ante el <i>bullying</i>	73
4.3.2 Redes de apoyo	75
4.3.3 Generación y esparcimiento de rumores	77
Capítulo 5. Conclusiones y discusión	80
Bibliografía	86
Anexos	92
Imágenes, cuadros y graficas	
Imagen 1. Estado del arte sobre el <i>bullying</i>	12
Cuadro 1. Caracterización de estudiantes entrevistados	34
Cuadro 2. Orígenes de pseudónimos de los estudiantes entrevistados	35
Cuadro 3. Relaciones de convivencia de los estudiantes participantes	39
Cuadro 4. Tipología de juegos identificados	52
Cuadro 5. Roles y funciones en el juego	53
Cuadro 6. Tipología del espectador en episodios de peleas identificados	56

Cuadro 7. Valoraciones individuales de emociones asociadas al <i>bullying</i>	58
Cuadro 8. Sumatoria de valoraciones de emociones asociadas	59
Cuadro 9. Simbología utilizada para la gradación de emociones	60
Cuadro 10. Emociones y asociaciones manifestadas acerca del bienestar/malestar propio y del entorno escolar	61
Cuadro 11. Emociones y asociaciones manifestadas acerca del ambiente escolar	62
Cuadro 12. Emociones y asociaciones manifestadas acerca del espacio escolar	63
Cuadro 13. Emociones y asociaciones manifestadas acerca de las relaciones de convivencia en la escuela	64
Cuadro 14. Emociones y asociaciones manifestadas acerca de un buen/mal amigo/a	65
Cuadro 15. Emociones y asociaciones manifestadas acerca de los actores del <i>bullying</i>	66
Cuadro 16. Emociones y asociaciones manifestadas acerca de las características del <i>bullying</i>	68

Resumen

El presente trabajo de investigación tiene como finalidad acercarse al fenómeno de la violencia juvenil y el *bullying* asociado a ella, desde una perspectiva cualitativa, en población en edad escolar de nivel secundaria en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Los objetivos del presente estudio son interpretar las dinámicas socioculturales del *bullying*, haciendo énfasis en las relaciones de convivencia, de las cuales destaca lo que denominamos “el juego”, entendido como las relaciones que se entablan cotidianamente en los espacios de ocio y diversión. Asimismo, se dimensionaron las implicaciones en la salud mental de los estudiantes a través de las emociones en la vida escolar mediante entrevistas a profundidad, en las cuales el miedo fue un elemento a tomar en cuenta. Por último se trató de identificar algunas estrategias de sobrevivencia implícitas en las condiciones y situaciones de violencia de este tipo, a través tanto del diario de campo como de las entrevistas realizadas.

Éste es un estudio de caso en una secundaria pública de San Cristóbal de Las Casas, que desde tres dimensiones de violencia consideradas: dinámicas socioculturales, salud mental y estrategias de sobrevivencia, pretende dar nuevos elementos para el análisis del *bullying* considerado como un fenómeno estructural de violencia que se da en la juventud; reflejo de condiciones de inequidad, contradicciones, descomposición social y violencia, apoyados en una visión adultocéntrica del joven y sus estrategias e invisibilizaciones en sus prácticas y manifestaciones culturales.

Palabras clave:

Bullying, violencia, poder, emociones, salud.

Introducción

Como fenómeno de la violencia, el *bullying* refleja de manera contundente, y hasta cruel, en lo que como sociedad hemos fallado y no podemos esconder aunque quisiéramos, ya que los jóvenes no son una promesa, un bono político o una estrategia a futuro, son nuestro presente y partícipes activos de la sociedad, aunque los enclaustramos dentro de espacios escolares.

En los últimos años el *bullying* se ha convertido en un tema de auge y boga al tener evidencia sobre los daños físicos y psicológicos que involucra nos solo a víctimas sino también a victimarios, y que a pesar de no ser un fenómeno reciente, con la apertura y acceso a medios masivos de comunicación y una mayor descomposición social, el impacto del *bullying* en los jóvenes se manifestado incluso en un aumento de suicidios, homicidios y masacres por venganza y consecuencias físicas a las víctimas como la muerte o la discapacidad.

Para apoyar estos argumentos, presentamos algunos datos que en 2011 ofrece la Organización Mundial de la Salud (OMS) respecto a la triada juventud-salud-violencia:

En el período de un año, aproximadamente 20% de los adolescentes sufre un problema de salud mental, como depresión o ansiedad. El riesgo se incrementa cuando concurren experiencias de violencia, humillación, disminución de la estima y pobreza. Además el suicidio es una de las principales causas de muerte entre los jóvenes. La violencia es una de las principales causas de defunción entre éstos, sobre todo entre los varones: se estima que cada día mueren 430 jóvenes de 10 a 24 años a causa de la violencia interpersonal. Por cada muerte, se calcula que entre 20 y 40 jóvenes necesitan tratamiento hospitalario por una lesión relacionada con la violencia (OMS, 2011).

Realizar este tipo de investigación en un contexto como el de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, nos puede ofrecer elementos muy diversos de comprensión y análisis sobre el *bullying*, y en general sobre estudios que toman en cuenta la violencia, ya que nos encontramos ante un espacio históricamente construido desde la pluriculturalidad, y que en décadas recientes ha detonado procesos que han complejizado a esta ciudad en términos políticos, económicos y socioculturales; como ejemplo mencionamos dos:

1. La intensificación de procesos migratorios forzados en la década de los años 70 por parte de población proveniente del Municipio de San Juan Chamula –principalmente, pero no la única– por motivos en apariencia religiosos, ya que estudios realizados posteriormente develaron trasfondos agrarios, políticos y económicos (Pérez, 1990). Esta situación ha ido reconfigurando la ciudad con cinturones periurbanos de esta población y de otros municipios de la región Altos de Chiapas, que con su dinámica semiurbana comenzó procesos de hibridación cultural (García, 1990) con dinámicas rurales traídas de los lugares de origen de la población migrante. Su establecimiento en la periferia dio como resultado el nacimiento por lo menos de dos generaciones de migrantes rurales en un contexto urbanizado (Bigmore y Perezgrovas, 2003), por lo tanto en la actualidad estos jóvenes dan un sentido particular a la ciudad, con procesos en constante reconfiguración, tensión y reivindicación de referentes culturales.
2. El conflicto armado de 1994 detonó una gran cantidad de situaciones y condiciones en Chiapas, que junto con los acelerados procesos de globalización hizo de la zona un foco de atención nacional e internacional, que en la ciudad de San Cristóbal se manifestó en una intensificación de la migración a nivel regional, nacional e internacional, cuando se convierte en punto central para la actividad de ONG,

organismos internacionales y en punto estratégico para el comercio, turismo, así como también de movilizaciones sociales, aclarando que históricamente San Cristóbal ha desempeñado estos papeles, pero que a raíz del conflicto existió una gran explosión de estos procesos, algunos de manera súbita. Por lo tanto este mosaico pluricultural, si bien genera riqueza cultural también produce constantes tensiones y conflictos.

Es bajo estas condiciones históricas y coyunturales que un estudio sobre el *bullying*, reservado a espacios escolares, por la diversidad cultural de la zona, nos puede ofrecer un entendimiento abundante en contenidos y significados para un problemática como la que se pretende abordar, ya que San Cristóbal se ha convertido en un ejemplo de interacciones pluriculturales que generan condiciones de tensión que se ven reflejadas en espacios como las escuelas.

Los estudios hasta ahora revisados sobre el *bullying* nos han permitido lograr avances en la comprensión de esta problemática, al detectar y analizar relaciones causales; determinar y clasificar tipos y subtipos del fenómeno, analizar el impacto psicosocial de víctimas y victimarios, y de igual manera factores asociados al problema, como grado escolar, sexo o condición étnica, incidencias y niveles de naturalización.

Todos estos estudios hacen referencia a la necesidad de profundizar en variables y categorías que por cuestiones estadísticas, de muestreo o alcance no se pudieron analizar, como por ejemplo “el papel del contexto” (Hoyos et al., 2004), “las opiniones de los padres” respecto al *bullying* (Wang et al., 2010) y de los docentes (Del Barrio et al., 2008), “las interacciones entre ellos” (Almeida et al., 2007) y “la importancia de la dimensión simbólica y subjetiva” (Lozano, 2012).

La presente investigación da un acercamiento a estas dimensiones socioculturales, cuyo objetivo se centra en develar y analizar las formas y mecanismos en el ámbito escolar en los cuales están inmersos dinámicas violentas naturalizadas y normalizadas que generan, perpetúan o invisibilizan el *bullying*. Desde la psicología retomamos elementos como el juego y su importancia como una relación de convivencia en los espacios escolares, espacio donde se encuentran las lógicas violentas que permean el ambiente escolar, en tanto que desde la sociología analizamos los datos, discursos y estrategias, mientras que desde una perspectiva antropológica nos acercamos al trabajo de campo a través de entrevistas a profundidad y observación directa y participantes. Finalmente para el análisis sobre las implicaciones en la salud utilizamos una perspectiva teórica y de análisis desde la sociología de la salud y la antropología de las emociones, enmarcado en las teorías de la microfísica de Foucault (1979), y Le Breton (1998) sobre las emociones, dialogando con el concepto clásico del *bullying* de Dan Olweus (1978), la violencia juvenil y la visión estructural de Touraine (1996) sobre la convivencia, así como el juego y las relaciones de convivencia.

De esta manera en un primer capítulo elaboramos el marco teórico que guía el análisis concentrado en los siguientes conceptos:

- *Bullying*: Bajo su definición ofrece un observable en campo y un objeto de discusión para los hallazgos.
- Poder, convivencia y juego: conceptos clave para el análisis de las dinámicas sociales al interior de la escuela y del propio *bullying*.
- Violencia juvenil: concepto multidimensional y aglutinante clave para defender la tesis sobre el *bullying* como una dinámica compleja y de perspectiva generacional.

- Determinantes sociales de la salud y emociones: guía conceptual para la contextualización social y antropológica de las implicaciones en la salud.

Los siguientes tres capítulos se enfocan en el análisis y presentación de resultados en donde cada apartado corresponde a cada uno de los objetivos planteados, así como un apartado de discusión y conclusiones, presentadas de la siguiente manera:

- Detrás del *bullying* (dinámicas, contextos y detonantes): Este capítulo se enfoca en el primer objetivo de esta investigación sobre analizar las dinámicas socioculturales inmersas dentro del fenómeno del *bullying*, en donde los hallazgos se centran en interpretar relaciones de convivencia al interior de espacio escolar y de los cuales se profundiza en el juego, como una relación de convivencia que implica una serie de valores, normas y dinámicas que normalizan y naturalizan el *bullying* como algo irremediable y con una lógica estresante tanto para víctimas, victimarios y actores pasivos.
- El *bullying* y la salud: En este capítulo a partir de encontrar al miedo como una emoción muy asociada estado mental de los estudiantes respecto al *bullying*, se analiza una serie de asociaciones emocionales demostrando que la salud mental de los estudiantes se asocia más allá de su impacto físico o psicológico, a una condición psicosocial de miedo, inseguridad y estrés.
- Estrategias ante el *bullying*: Bajo la lógica de que los actores de la violencia son activos y no solo generadores o receptores de violencia, este capítulo se enfoca en cómo las relaciones de convivencia generan estrategias de supervivencia ante condiciones de violencia y agresión en las escuelas. Lo que demuestra este análisis, es la capacidad de resiliencia y supervivencia de los estudiantes ante un ambiente escolar hostil, utilizando el miedo como fuerza de reacción (al contrario del capítulo

anterior que funciona como paralizante social), las redes de apoyo como una estrategia colectiva de autoprotección entre estudiantes (aunque las informaciones revelan que es más hacia la mirada adulta, parental o institucional), y los rumores como método de control y vigilancia social.

Este marco conceptual y de análisis pretende dar un acercamiento cualitativo cuya explicación depende también de un análisis de discurso, discusión sobre el contexto y de las subjetividades propias de un fenómeno social.

Capítulo 1. Antecedentes

Cuando el principal objetivo se centró en desentrañar las dinámicas y lógicas inmersas dentro de las agresiones en el ámbito escolar, el concepto de *bullying* (Olweus, 1978) por sí mismo se ve rebasado en el momento en el que al documentar las agresiones, todo se podría interpretar como *bullying*, cuando en realidad lo que implican estas agresiones, son toda una lógica violenta que necesita abrirse a una explicación más compleja. Aun así, conceptualizar el *bullying* ayudó a no perderse en el mar de agresiones, discursos y justificaciones hacia una lógica violenta, de tal suerte, el concepto de *bullying* sirve de pretexto para acercarse hacia las lógicas Foucaultianas del poder (Foucault, 1979); la convivencia y el juego; estos tres conceptos ayudan a enmarcar esas lógicas que al final normalizan y naturalizan la violencia, haciendo de la escuela un medio hostil y estresante, caldo de cultivo para el *bullying*.

Cuando se hace referencia al *bullying* en este contexto, se habla realmente de algo que se encuentra más allá de la agresión en sí, haciendo referencia a procesos relacionales más complejos, es decir, violencia y de un tipo muy particular de violencia; la juvenil (Saravi, 2014), lo cual dentro del contexto escolar marca la condición social del sujeto alumno/a dentro de este ámbito, mientras que el *bullying* que dentro de los datos puedan o no emerger en el análisis será entonces la situación a las que son propensas en un entorno violento.

Finalmente los determinantes sociales de la salud (Castro, 2011) y las emociones son conceptos que ayudan a enmarcar las implicaciones en la salud, entendiendo la implicación como las subjetividades plegadas al interior de la violencia, ya que analizar las informaciones en términos consecuencias en la salud, es hablar de impacto, no de implicación, cuestiones

como el miedo no fueron cuantificadas, pero si contextualizadas en términos de la salud mental de los individuos y colectivos con los que se trabajó.

1.1 ¿Qué es el *bullying*?

Es un término acuñado por Dan Olweus (1978), para definir una forma específica de maltrato entre escolares. Se caracteriza por ser intencionado y persiste de un estudiante o grupo de ellos hacia otro/s compañeros/as. Estos agresores o “*bullies*” refieren tanto al acto como a la persona que ejerce maltrato; suelen actuar motivados por el deseo de poder, así como el de intimidar y dominar, aunque en ocasiones reconocen actuar así por simple diversión. El mismo autor define el *bullying* como relaciones asimétricas de poder, lo cual significa:

[...] that students exposed to negative actions have difficulty defending themselves. Much bullying is proactive aggression, that is, aggressive behavior that usually occurs without apparent provocation or threat on the part of the victim (Olweus, 2003: 1).¹

La violencia no es necesariamente física, “las agresiones verbales son mucho más comunes, desde el insulto a las amenazas, e incluso la exclusión social y el aislamiento” (Cerezo, 2006:35). Este tipo de actitud debe tener la característica de ser repetida y constante y tiene cuatro niveles de análisis e intervención: individual, familiar o escolar, comunitario o local o de pares, y el contexto social (Loredo et al., 2008).

Respecto a estudios sobre *bullying*, podemos mencionar el realizado en escuelas de nivel secundaria en México (Loredo et al., 2008; Joffre et al., 2011), que desde un enfoque clínico presenta algunas características generales y factores asociados al riesgo, como el grado y el

¹ que estudiantes expuestos a estas situaciones negativas, tienen dificultades para defenderse por sí mismos. Mucho del *bullying* es una agresión proactiva, esto es, un comportamiento agresivo que usualmente ocurre sin ninguna aparente provocación o amenaza por parte de la víctima” (traducción propia).

sexo, y en donde destaca el papel que desempeñan los espectadores en el *bullying* y la naturalización por parte de los padres, madres y docentes, que aunque estadísticamente no es significativo, el mismo autor sugiere un análisis a profundidad sobre las opiniones de estos actores en el tema. Existe interés hasta por parte de la psiquiatría (Albores et al., 2011) que desde una mirada clínica se aborden las graves consecuencias que este fenómeno produce en la *psique* adolescente, como por ejemplo trastornos de ansiedad, somáticos, de atención deficiente (TDAH), trastorno desafiante por oposición (TDO) y de conducta, y que tales situaciones en sus consecuencias pueden extenderse a largos períodos de vida, por ejemplo:

Un niño que es víctima a los siete años mostrará el mismo estatus ocho años después. Además, los efectos sobre la salud mental permanecen después de 10 o 15 años, ya que el 28% de víctimas y agresores mantiene la psicopatología (Albores et al., 2011:225).

Esto quiere decir que las consecuencias del *bullying* en los jóvenes no están inmersas en episodios aislados de impulsividad y agresión *per se*, sino como un verdadero problema de salud mental en los jóvenes, que repercute no sólo en su posterior desarrollo psicoemocional, sino también en su reproducción social.

Además de ideaciones o intentos suicidas y el uso y abuso de sustancias asociado a “procesos de exclusión social acarreados a consecuencias del *bullying*” (Del Barrio et al., 2008). Existen publicaciones como la de Wang (et al., 2010) en Estados Unidos que incorporan nuevos elementos como el uso de tecnologías, por ejemplo Internet o el teléfono móvil. Estos autores elaboran un estudio de co-ocurrencia con cinco subtipos de *bullying*: físico, verbal, exclusión social, esparcimiento de rumores y el *cyberbullying*, donde dependiendo de la intensidad y la forma, además de los trastornos arriba mencionados, señalan la depresión y problemas de sueño, consecuencias de estos tipos de *bullying*.

Podemos resumir las consecuencias desde los siguientes ámbitos:

- Salud: mental —miedo, angustia, depresión, ideación suicida— y/o en su caso con impactos físicos y corporales —contusiones, hematomas y, dependiendo de la gravedad, hasta incapacidad corporal.
- Educativo: bajo rendimiento, naturalización y justificación de la violencia entre pares por parte de docentes, administrativos y directivos, ausentismo y deserción.
- Sociocultural: incapacidad de generar, conservar o propiciar relaciones sociales o de convivencia, violencia social, pandillerismo, acoso y agudizamiento de la violencia juvenil en general, de la violencia familiar, debilitamiento de relaciones parentales, problemas generacionales.

Luego de definir nuestro objeto de estudio se sugiere tomar en cuenta cuatro características de *bullying* que se retomará a lo largo del análisis:

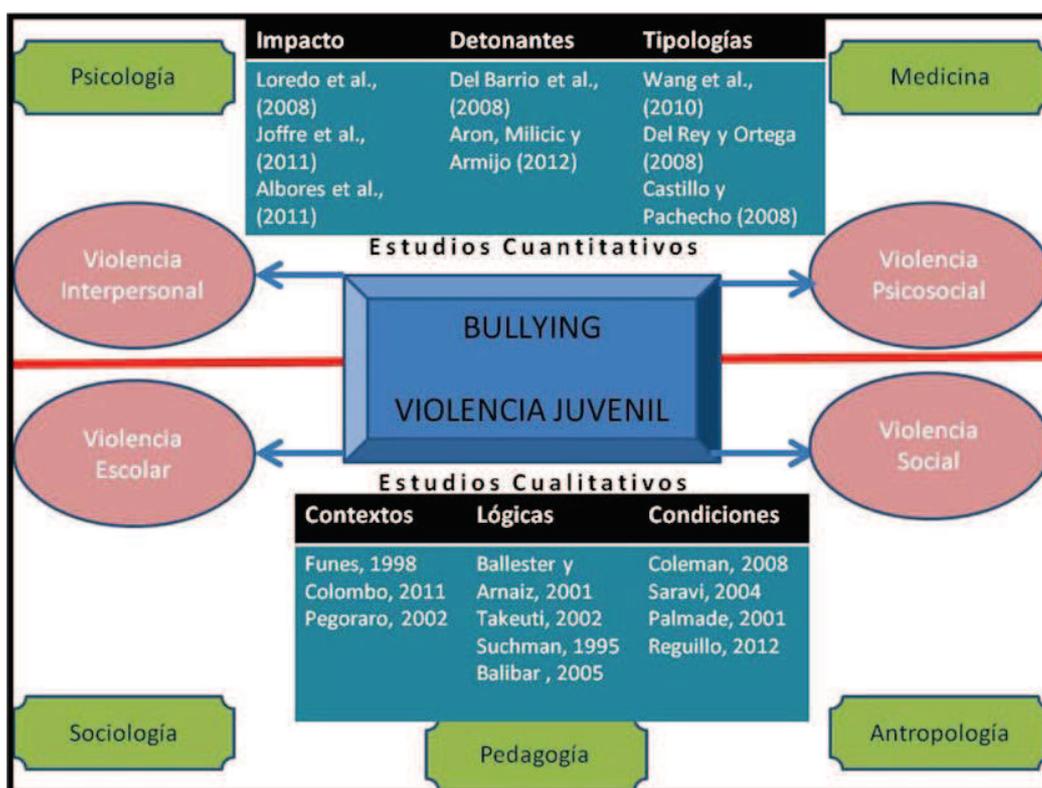
- Acto de agresión intencionada, normalizada y naturalizada.
- Fenómeno de pares que nos remite a las formas de convivencia, tolerancia y visión sobre el “otro”.
- Intrínseco a la vida escolar de los estudiantes.
- Incluido en el multidimensional y complejo fenómeno de la violencia.

Con lo anterior, proponemos un marco interpretativo que incluye estas características y permite dimensionar al *bullying* como fenómeno complejo de las relaciones sociales y condiciones estructurales de violencia, desde lo particular con las relaciones de poder, la

convivencia y las emociones, hasta lo general desde la violencia juvenil y los determinantes sociales de la salud.

La forma en que ha sido abordado este fenómeno lo podemos resumir de la siguiente manera:

Imagen 1. Estado del arte sobre el bullying*



*Elaboración propia.

Como puede observarse en la imagen 1, al menos cinco grandes disciplinas han depositado una gran cantidad de recursos en el estudio de la violencia entre jóvenes (psicología, medicina, sociología, pedagogía y antropología), tanto en estudios cualitativos como cuantitativos y aun así, su estudio sigue siendo de relevancia y de actualidad en el momento en que la violencia se ha incrementado, adquiere nuevas lógicas y formas (violencia interpersonal, psicosocial, escolar y social), y trastoca a grupos cada vez más vulnerables, en

nuestro caso los jóvenes, pero para el caso del *bullying* en grupos etarios menores como la niñez.

Capítulo 2. Marco teórico

2.1 Poder

Cuando se habla de *bullying* nos referimos a modos de ser, a formas de convivencia diaria en los espacios escolares y una visión sobre el otro que bajo circunstancias de presión, estrés y conflicto terminan, originan o perpetúan episodios o condiciones de *bullying*. Estas formas y modos de convivencia están permeados por relaciones de poder entendidas como ejercicios intencionales y no subjetivos; siendo el poder, el “nombre que se le da a una situación estratégica compleja en una sociedad determinada” (Foucault, 1979:113). Por lo tanto las relaciones de poder no se limitan a la posibilidad de violencia.

En la *Microfísica del poder*, Foucault (1979) pone énfasis en definir éste, haciendo una crítica a las nociones freudianas y marxistas sobre el mismo: plantea el poder como visible e invisible, está y se ejerce por todas partes; el propio Foucault no se muestra seguro de que sea posible deshacerse de forma definitiva del poder. Pero quien aspira a él tendría que observar minuciosamente una serie de nociones como son la de dirigir, gobernar, dominar,... “por todas partes donde existe el poder, el poder se ejerce. Nadie, hablando con propiedad, es su titular; y sin embargo, se ejerce siempre en una determinada dirección” (Foucault, 1979:84).

El poder es a la vez abstracto y concreto, sumergido en la historia sin un origen específico, en la discordia y la discontinuidad. Por esto, la finalidad de realizar un estudio en donde se protagonice al poder deberá buscar y reconocer su particularidad histórica, en la articulación

entre cuerpo e historia “debe mostrar al cuerpo impregnado de historia, y a la historia como destructor del cuerpo” (Foucault, 1979:15). Siguiendo esta línea, en concordancia con Nietzsche en “Nietzsche, la genealogía, la historia” (1988), Foucault advierte sobre las emergencias o puntos de surgimiento en la historia, en donde se establecen los sistemas de sumisión y dominación, y por lo tanto de conflicto.

En este sentido, Foucault se refiere a una visión de la historia sobre dominadores y dominados, mediatizados, estructurados y legitimados por el poder, producido por una multiplicidad de dispositivos, organismos, artificios, funciones, tácticas y mecanismos. En definitiva, el poder no es detentado por una clase o grupo y ha de concebirse como un conjunto de maniobras, tácticas o técnicas que componen su estrategia. El poder atraviesa las instituciones y aparatos de Estado, pero su multiplicidad no se agota en éstos, ya que recorre todo el cuerpo social, sin una homogeneidad clara pero definiendo singularidades por donde pasa (Foucault, 1979). Un ejemplo claro es el propio Estado, como resultado de una multiplicidad de engranajes y de núcleos que constituyen de por sí una “microfísica de poder”. Precisamente es un tipo de poder que atraviesa todo tipo de aparatos y de instituciones a fin de unirlos, prolongarlos, hacer que converjan y se manifiesten de alguna manera, por ejemplo, la policía, la prisión o, como en nuestro caso, la escuela.

Las relaciones de poder están inmersas en cada relación humana, no existe sociedad sin ellas e intentan conducir la conducta (Foucault, 1979) tanto de unos como de otros; en pocas palabras, en un especie de sistema de vigilancia y control conductual. Más aún en la sociedad moderna con los “procesos de normalización” (Foucault, 1979), en donde lejos de excluir o rechazar, lo que se trata es de transformar a los individuos para su homogenización, pero, como el mismo Foucault señala, el poder incluye por su naturaleza la resistencia, y es

en este proceso dialéctico de normalización/resistencia donde las relaciones de poder juegan con la posibilidad o no de la violencia, y que para el *bullying* explica la fragilidad que puede existir entre la situación de víctima, victimario y espectador o agresor pasivo, aunque en cada caso existan condiciones de vulnerabilidad que deben tomarse en cuenta, sobre todo para las víctimas.

Realizar un análisis de esta problemática desde la violencia coloca al *bullying* como un fenómeno multidimensional y complejo que lo rastrea desde los niveles micro, en donde se encuentran las relaciones de poder y convivencia, hasta sus niveles macro en sus contextos y causas estructurales —también con relaciones de poder—. Además por las formas de violencia —física, verbal, psicológica, entre otras— y la complejidad sobre su estudio, se han creado tipologías —familiar, escolar, de género, social, y otras— que aunque con características propias, al momento de su análisis su explicación sigue siendo multicausal y dimensional.

2.2 Convivencia

Cuando hablamos de relaciones de convivencia se está refiriendo a las formas básicas de la interacción humana y social en donde cada sujeto actúa con su propia forma de ser y pensar y lo pone en práctica con su comunidad o colectivo al que pertenece. Una comunidad que se forma y armoniza desde la asimilación e integración de nuevos elementos y referentes socioculturales a partir de diferentes modos y formas de ser, vivir o actuar (Batubenge et al., 2008).

La asimilación, el aprendizaje, la interacción y el intercambio son lo que constituiría y definiría esas formas de relación humana, que dentro de colectivos entenderemos como convivencia, definición dada para este concepto.

Por otro lado, la convivencia envuelve relaciones a la vez conflictivas y conciliadoras; aun con las tensiones o desequilibrios que puedan resultar de ella adquiere un sentido positivo en su dimensión filosófica y respecto a los procesos sociales y políticos, como menciona Iván Illich (1978) en el marco de la crítica a la producción capitalista. Este autor concibe el término como la alternativa a la lógica productiva de dominación y de reducción del ser humano, y afirma: “Bajo convivencialidad entiendo lo inverso de la producción industrial” (Illich, 1978:12).

La convivencia, expresada en Illich bajo la convivencialidad se crea dentro de la relación con los demás y por medio de la acción personal. Por eso, es preciso sustituir la productividad por la convivencialidad, es decir, el valor técnico por el valor ético. Y esto no significaría una sustitución o desaparición de la ciencia o la industria, sino dotarlas de humanidad.

En suma, podemos definir convivencia como un conjunto de experiencias armónicas, o no, que determina la relación entre los individuos y entre los diferentes grupos a los que pertenecen. Las relaciones interpersonales dependen pues de estas experiencias. La convivencia evoca la apertura al otro y al reconocimiento de la diversidad y, como dicen Touraine y Pons (1996), es en última instancia la convicción de que, siendo la diversidad una de las características más importantes del ser humano y de la sociedad, no existe armonía allá donde no existe y no se reconoce la diversidad cultural, es decir, no existe armonía allá donde no existe convivencia. Sin embargo, los autores nos advierten de un dilema planteado desde el paradigma de la globalización respecto a este tipo de relaciones:

Estamos atrapados en un dilema. O bien reconocemos una plena independencia a las minorías y las comunidades y nos contentamos con hacer respetar las reglas del juego, los procedimientos que aseguran la coexistencia pacífica de los intereses, las opiniones y las creencias, pero renunciamos entonces, al mismo tiempo, a la comunicación entre nosotros, puesto que ya no nos reconocemos nada en común salvo no prohibir la libertad de los otros y participar con ellos en actividades puramente instrumentales, o bien creemos que tenemos valores en común, más bien morales, como estiman los estadounidenses, más bien políticos, como estiman los franceses, y nos vemos llevados a rechazar a quien no los comparten, sobre todo si les atribuimos un valor universal. O bien vivimos juntos sin comunicarnos de otra manera que impersonalmente, por señales técnicas, o bien sólo nos comunicamos dentro de comunidades que se cierran tanto sobre sí mismas por sentirse amenazadas por una cultura de masas que les parece ajena (Touraine y Pons, 1996:15).

Este razonamiento nos lleva a pensar en la vasta complejidad que conllevan las relaciones de convivencia y cómo se crea una disociación entre el mundo objetivo y las subjetividades presentes en ellas en la vida cotidiana (Touraine y Pons, 1996), que para el caso de las escuelas se ve manifiesta en formas en las que pareciera haber una disociación en lo que se piensa de un estudiante y de cómo se le trata realmente, en cómo se establecen las relaciones de convivencia en un espacio escolar, sobre todo respecto al mundo adulto representado por padres y madres de familia y autoridades, principalmente; y esto tiene que ver con lo siguiente:

En una sociedad altamente racionalizada que cambia velozmente los “procesos naturales” de la educación en la familia ya no son adecuados. Han sido reemplazados por una institución más formal, que se encuentra apartada del resto de la sociedad y cubre un periodo de tiempo mucho mayor. Como una consecuencia no planeada, la sociedad ya no se confronta con un conjunto de individuos que deben ser entrenados para la adultez, sino con sistemas sociales

distintos que ofrecen un frente unido para las propuestas que hace la sociedad adulta (Coleman, 2008; 112).

Lo anterior nos deja entonces la posibilidad de adentrarnos en la vida escolar desde sus formas y modos propios de relación, quienes al final de cuentas de una realidad vivida por ellos todos los días, con una racionalidad y lógica propia.

2.3 Juego

El juego forma parte de las actividades lúdicas del ser humano, le sirve de distracción, relajación, recreación, educación o como entrenamiento para otras actividades. El juego, como realidad humana, comparte la complejidad y pluralidad sus dimensiones. El comportamiento lúdico tiene algo de irregular, de móvil y diverso en sí mismo.

Sutton-Smith (1980) afirma que el juego es tan paradójico y difícil de definir porque en él se aprende lo más ambiguo y lo más concreto, es la posibilidad de ser y no ser. Otro elemento en la complejidad del juego es la variedad de situaciones de la vida humana en las que se realiza: aprendizaje, educación, tradición, fantasía, fiesta, progreso, adaptación, evasión, entrega, amor, erotismo o diversión. El juego como conducta humana forma parte de su comportamiento y se encuentra en todas las etapas de su desarrollo.

Tratando de armar una definición del juego que sirva para nuestros fines proponemos que el juego presenta una dinámica de placer funcional, de tensión al gozo. Bajo esta línea agregamos que Puigmire-Stoy (1996: 20) define el juego como “la participación activa en actividades físicas o mentales placenteras con el fin de conseguir una satisfacción emocional. Piaget (1961), entiende el juego como un hacer de participación en el medio que permite la asimilación de la realidad para incorporarla al sujeto.

Por último, cabe destacar que este proceso de asimilación se realiza a través de lo que Baeteson (1998) denomina metacomunicación, es decir, el intercambio de una serie de señales verbales, físicas o simbólicas que indican al sujeto “esto es juego”.

En resumen, el juego es intrínseco a las relaciones de convivencia entre estudiantes en las escuelas, siendo una de las formas de socialización más visibles, complejas y dinámicas, cargadas de emociones, simbolismos y bagajes culturales, que se ponen a prueba en todo momento, sobre todo en los espacios de ocio.

Una definición conceptual como ésta nos abre la posibilidad de analizar aspectos positivos y negativos dentro del juego, sean como potencial al desarrollo de los estudiantes o como posibilidad de agresión o violencia, al generar en espacios de convivencia, emociones como la envidia, enojo, competencia, pero también placer o aprendizajes sociales y culturales.

2.4 Condiciones estructurales y multidimensionales del *bullying*: Violencia juvenil

2.4.1 Violencia juvenil

Iniciamos este apartado con una de las definiciones formales sobre violencia juvenil:

Involucramiento de jóvenes (entre 10 a 29 años), como víctimas o agresores, en el uso intencional de la fuerza física o el poder, como amenaza o acción efectiva, contra sí mismo, contra otra persona o en contra de un grupo o comunidad, ya sea que produzca o tenga una alta probabilidad de producir una lesión (daño), la muerte, daño psicológico, mal desarrollo o la privación de la(s) persona(s) agredida(s) (OMS, 2002, en Banco Mundial, 2012).

Esta definición se basa en el marco legal, pero no representa algo que nos aporte una discusión enriquecedora sobre lo que aquí se pretende plantear, que es dimensionar el *bullying* más allá de sus concreciones causales y descriptivas.

El término *bullying*, asociado a la violencia juvenil, hace referencia a “situaciones estructurales de exclusión” (Saravi, 2004:128), e incluso surge como una respuesta generacional; en lugar de ver este fenómeno de una dimensión reduccionista, como si “este tipo de violencia correspondiera de manera uniforme, e inherente a los jóvenes como violentos” (Funes, 1998:100).

La violencia juvenil, aunque no está anclada a un espacio escolar, al analizarla desde el *bullying* podemos ubicarla dentro de este espacio, sin embargo sus implicaciones tienen relación también con factores externos a las aulas o escuelas, como la familia, la religión, las prácticas culturales y hasta políticas. Es decir, una gama de relaciones e interacciones sociales complejas que podremos observar en “la escuela como un proceso social y la violencia como multidimensional” (Ballester y Arnaiz, 2001).

La escuela define la espacialidad y temporalidad de los jóvenes con los que hemos realizado el estudio, además de que en este espacio las relaciones sociales no se encuentran acotadas en términos de pares, sino también con profesores, administrativos y directivos; y las múltiples relaciones que se pueden dar entre éstos no están exentas de episodios de violencia. Además, siendo la primera institución relacionada con las problemáticas de los estudiantes, el *bullying* puede ser entendido desde la escuela como “el espacio en las que desigualdades sociales encuentran expresión” (Colombo, 2011).

El uso de la violencia por parte de los jóvenes que la ejercen se entiende como de exclusión más que como estrategia de interacción, se puede decir un fracaso de las instituciones de la modernidad para la armonía, mientras que los sujetos generan estrategias de supervivencia y reproducción (Pegoraro, 2002).

Por lo tanto, la violencia juvenil puede definirse como un fenómeno cultural e histórico, más que como un fenómeno puramente delincuenciales o jurídico asociado a las bandas, pandillas o guetos. Asimismo, ha de diferenciarse de violencias de tipo “performativo”, definidas como:

Un método de protesta pública en donde los participantes crearon las condiciones en las cuales sus acciones violentas se convirtieron en un texto político; una poderosa y simbólica forma de resolución de conflicto con un fuerte precedente histórico. Reconociendo la “Textuality” de la historia, esta disertación es un estudio interdisciplinario que deconstruye el espectáculo de la “violencia performativa” dentro sus especificaciones históricas y contextos sociales (Rhodes, 2001:16-17).

Este tipo de violencia es de origen político, simbólico y controlado, que como ejemplo el autor nos menciona a los alborotadores afroamericanos de Kansas City, el Partido de los Panteras Negras en Detroit, los radicales de la Universidad Estatal de Kansas en Manhattan y los

activistas de esta misma universidad, entre 1968 y 1970. Por último, es necesaria la diferenciación de la violencia juvenil de la derivada de procesos de ideologías autoritarias.

La violencia juvenil en nuestro caso se relaciona más con una ineficacia simbólica (Takeuti, 2002) de contradicciones culturales, generacionales, así también con los procesos hegemónicos actuales y con modos de relación que cambian con las condiciones de cada contexto histórico y social (Blok, 2000). Entonces sería una manera de compensar esa ineficacia y contradicciones, o una manera de estabilizar o fortalecer la eficacia identitaria en el marco de lo que no debe ser (Zaluar, 1996). Se muestra una pérdida de autoridad, una incapacidad de identificación con las instituciones (Palmade, 2001) que anula el respeto a las normas pero no se sustituye por una estrategia eficaz para la interacción y convivencia entre pares. En este sentido, la esfera de la interacción micro —en nuestro caso la escolar— se hace muy importante debido a que sustituye la relación con la sociedad.

La pérdida de estima y la vergüenza por ser rebajado o desvalorizado en la interacción cotidiana puede desencadenar violencia, pero los mismos sujetos que la usan desconfían de su eficacia, la asumen como un peligro en el que se ven envueltos y del que se deriva una gran probabilidad de ser castigados.

En resumen, se define la violencia juvenil como una respuesta a las condiciones del contexto y, en cierto modo, una forma de autodefensa. Por ello, estos jóvenes “naturalizan” la violencia legitimándola en el sentido de aceptación de lo inevitable como forma de ordenar un entorno caótico (Suchman, 1995). Pero más que dar un sentido a la violencia, asumen el sentido que ya tienen en su entorno. Aun como estrategia, ésta es provisional, exitosa sólo en la medida en que esa realidad se mantenga simplificada en una especie de imaginario

sobre cómo deben ser y son las cosas, pero cuando esa realidad se complejiza por relaciones interpersonales o institucionales cae por su propio peso.

2.4.2 Violencia

La violencia como tal es en la práctica “un ejercicio de poder” (Sharp et al., 2002), de dominio, control e imposición, y proviene de la dimensión estructural, esto desde el posicionamiento que a finales de los años setenta autores como Hannah Arendt (1970) sostenían: “la violencia es la contracara del poder”. El *bullying* se explica más allá de meras relaciones causales entre víctima y victimario, niveles de impacto o índices estandarizados que reducen esta problemática a un fenómeno focalizado o intrageneracional, es decir, aislado de su contexto estructural, familiar, comunitario escolar.

Basado en las relaciones de poder, dominio e intencionalidad, podemos definir la violencia como:

Acción, es decir, un ejercicio, una operación, cuyo “objetivo” es imponer —o autoimponer— de manera intencional un daño a través de ciertas conductas y métodos que causan dolor, sea éste físico o psicológico. Asumiendo este tipo de definición es posible prever tres dimensiones elementales: la idea de la imposición —o autoimposición—, la intencionalidad en el acto y cualidad de lo violento y la no menos importante noción de causalidad (Reguillo, 2012:36).

Si a estas dimensiones sumamos los sistemas de legitimización social, cultural, económica y política que conforman lo que Étienne Balibar (2005) denomina cultura de la violencia, llevamos al concepto de violencia más allá de su referencia al poder, así “cómo la violencia está inscrita en códigos de conducta, ritualidad y creencias, a causa de una dialéctica constante entre poder y contrapoderes” (Balibar , 2005), que involucran a la violencia en el

ámbito de lo cotidiano, de la experiencia y de la vida, es decir, de la cultura, en donde existe una “naturalización” y normalización de estos ejercicios de poder y se coloca a la víctima en una posición tanto de indefensión como de respuesta.

La violencia tiene además diferentes características que se pueden desagregar en varios tipos de implicaciones, como el físico, psicológico, verbal, emocional y económico, entre otros, ya que como señala Elsa Blair Trujillo (2009):

Estamos ante un comportamiento adquirido; ella no es pues, ni inevitable ni instintiva. Es imposible encontrar una causa única a todas las formas de violencia; nos encontramos, en efecto, frente a un fenómeno multidimensional (Trujillo, 2009:15).

2.5 El *bullying* y la salud

2.5.1 Determinantes sociales de la salud

El énfasis académico que el tema ha tenido en el ámbito de la salud y de la conducta para el caso específico del *bullying* tiene relevancia al ser considerado un “problema de salud pública” (Cajigas, 2006), pero también como un grave problema de intolerancia a la diferencia y un reflejo de las condiciones no sólo materiales, sino también subjetivas en las que se encuentran inmersos los jóvenes, además por ser “el sector de la población que más ha sufrido los embates de la globalización y la modernización” (García Canclini, 1990:71), tanto por condiciones de inequidad, desestructuración social y cultural, que se suman a condiciones de etnia, clase o género; aunque, dependiendo del análisis, existen particularidades.

Estas condiciones de existencia se manifiestan como los llamados “determinantes sociales de la salud en los que se encuentran la violencia y la exclusión social” (Wilkinson y Marmot, 2003:9; Marmot, 2005). La relación salud-enfermedad se expresa en la corporeidad y la psique humana, y en la gran mayoría de los casos tiene su origen en los procesos sociales. Según Arellano et al. (2008), se requiere pensar en la salud-enfermedad como un proceso histórico y a los individuos como seres sociales y, con ello, reconocer diferentes planos de análisis y procesos que configuran sistemas jerárquicos multidimensionales que modifican la experiencia física y psíquica de los individuos, viendo a la salud como calidad de vida y no sólo una mera ausencia-presencia de enfermedad, ya que “la salud y la enfermedad implican varios factores a la vez: la percepción del tiempo, la personalidad y el comportamiento, las actitudes y la visión del mundo circundante” (Vicens, 1995:56).

Roberto Castro (2011), nos ofrece tres aproximaciones al estudio y análisis de los determinantes sociales de la salud que consideramos necesario presentar:

- *El enfoque clásico de jerarquización de los determinantes:* comenzando en un nivel macro, el autor nos señala la globalización como un poderoso determinante por el impacto a la salud que ha tenido el incremento de las desigualdades sociales. En un segundo nivel coloca al “modo de producción y a la clase social”, y no porque el pertenecer a una clase social determine niveles de morbilidad, por ejemplo, al compararla con otras clases, sino porque al enfermarse constantemente los individuos bajan su capacidad productiva y adquisitiva, lo cual los coloca en situaciones de vulnerabilidad. En un tercer nivel comenta el “proceso de trabajo y apoyo social” bajo dos premisas: el grado de poder de decisión de la clase trabajadora en relación con el estrés y sus condiciones laborales, que bajo la mirada del autor se hace referencia al concepto marxista de la alienación. Y el efecto positivo que tiene el apoyo social en los

niveles de salud de la población, ya que actúa como un amortiguador ante factores estresantes; esto tiene que ver con las redes sociales y comunitarias de los individuos.

- *Cuando el concepto de enfermedad es problemático:* El autor hace todo un análisis teórico y metodológico sobre la enfermedad desde la teoría de la etiquetación, dando prioridad a lo que denomina la “desviación secundaria” de la enfermedad, referencia a la reacción social ante la enfermedad, más que a la enfermedad en sí. El segundo supuesto lo analiza desde la “medicalización de la realidad”: ve a ésta como un determinante de origen político, por la actividad clasificatoria de la elite médica. Un tercer supuesto basado en el construccionismo social de Foucault y Friedson, en el que los padecimientos son contruidos más que descubiertos; un ejemplo claro es la enfermedad mental, ampliamente analizada en la obra de Foucault sobre la historia de la locura (1967).
- *Hacia un estudio sociológico-reflexivo de los determinantes de la enfermedad:* Apoyándose en Bourdieu (2005), bajo un enfoque reflexivo el autor nos invita a explorar el papel de las ciencias sociales respecto a los procesos de salud-enfermedad, viendo a los determinantes sociales en un marco de subordinación de estas disciplinas ante las ciencias biomédicas, dando énfasis a los procesos de morbilidad, desde una perspectiva de los grupos sociales, su articulación con las estructuras de poder, y su papel en el orden social mismo, es decir, las ciencias sociales también como ciencias de la salud.

Estas tres aproximaciones nos llevan al análisis del *bullying* y la violencia juvenil desde las implicaciones en la salud que este tipo de violencia tiene no sólo en las víctimas sino también en los victimarios, más aún cuando el ser víctima o victimario es una condición inestable y

frágil. Habiendo entendido que la violencia como un problema de salud es atravesada por las condiciones históricas y contextos sociales de los individuos, podremos involucrarnos en la definición de un último elemento conceptual para adentrarnos en la subjetividad “clínica”, por así decirlo, del *bullying*.

2.5.2 Emociones

El elemento tal vez más subjetivo con el que pretendemos realizar este análisis parte de considerar, en las relaciones de convivencia y el juego, las emociones inmersas de estas dinámicas sociales.

Para definir las emociones nos basamos en la propuesta teórica de Le Breton y Pons (1998) en donde incluso los razonamientos más objetivos o “fríos”, como los denomina el autor, están atravesados por valores, significaciones y sentidos que activan la afectividad, con lo cual refiere a:

El clima moral que baña constantemente la relación del individuo con el mundo, la resonancia íntima de las cosas y los sucesos tal como los dispensa la vida cotidiana en una trama discontinua, ambivalente, inasible por su complejidad y su mosaico (Le Breton y Pons, 1998:105).

El autor remarca una indistinción entre sentimiento y emoción, la cual queremos puntualizar para evitar confusiones posteriores:

Puesto que una y otra se incluyen y competen a la misma impregnación social. Sentimiento y emoción nacen de una relación con un objeto, de la definición que hace el sujeto de la situación dentro de la cual está implicado (Le Breton y Pons, 1998:105-106).

Algo muy importante es no desligar las emociones de la razón, ya que las primeras no son meros impulsos biológicos o salvajes, sino que responden a lógicas tanto personales como sociales. Esta razón se encuentra mediada por la cultura como un dato entrelazado en los vínculos sociales y alimentados por la historia del sujeto.

Las emociones que nos atraviesan y la manera en que repercuten en nosotros se alimentan de normas colectivas implícitas o, más bien, de orientaciones de comportamiento que cada uno expresa según su estilo y su apropiación personal de la cultura y los valores que la empapan. Se trata de formas organizadas de la existencia, identificables dentro de un mismo grupo porque comparten una simbólica social, pero se traducen de acuerdo con las circunstancias y las singularidades individuales presentes (Le Breton y Pons, 1998:108).

Las emociones por sí mismas no son manifestaciones de la naturaleza humana, sino más bien de sus condiciones sociales de existencia, que echan a andar una serie de vocabularios, discursos, respuestas y comportamientos en el marco de lo que el autor denomina “la cultura afectiva”, en donde quien se emociona no es el cuerpo sino el sujeto; para que suceda debe pertenecer de alguna manera a un repertorio cultural del grupo con el cual comparte la misma cultura afectiva. Ésta como un marco o contexto permite al individuo manejar sus emociones en una amplia gama de conveniencias, construcción de personajes y reacciones, con sinceridad o hipocresía, negociación o diálogo con los otros, con la finalidad de encontrar un punto medio para su propia supervivencia y aceptación o evitar la reprobación o la represión.

En resumen, las emociones son básicamente procesos físicos, psicológicos, biológicos y culturales que aunque básicos resultan complejos.

Las percepciones sensoriales o los sentidos y la expresión de las emociones parecen la emanación de la intimidad más secreta del sujeto, pero no por ello están menos social y culturalmente modelados [...] Los sentimientos y las emociones no son estados absolutos, sustancias susceptibles de transponerse de un individuo y un grupo a otro; no son, o no son solamente, procesos fisiológicos cuyo secreto, se supone, posee el cuerpo. Son relaciones que [...] envuelven la afectividad [...] Las emociones nacen de una evaluación más o menos lúcida de un acontecimiento por parte de un actor nutrido con una sensibilidad propia; son pensamientos en acto, apoyadas en un sistema de sentidos y valores (Le Breton y Pons, 1998:9-11).

Éste es el concepto básico y filtro sobre el cual trataremos de dar un acercamiento desde lo subjetivo: el cómo la estructura social y la cultura permea la violencia juvenil en las relaciones de convivencia en el espacio escolar.

Es también un ejercicio desde la antropología simbólica de Geertz (1995) para tratar de analizar estructuras de significación y determinar su campo social y alcance, que el mismo autor señala como fundamental en el estudio de las emociones y sentimientos, teniendo en cuenta su carácter simbólico y sin pretender desmarcarnos de nuestra propia valoración sobre las situaciones que aquí presentamos.

Capítulo 3. Metodología

Este trabajo de investigación tiene como finalidad acercarse y comprender el fenómeno de la violencia juvenil y el *bullying* asociado a ella, desde una perspectiva cualitativa ya que se profundizo en aspectos como las emociones y describir dinámicas sociales como las relaciones de convivencia difíciles de cuantificar o que como estudio de impacto llevarían demasiado tiempo en desentrañar para las capacidades técnicas y humanas con las que se contó, por lo que un estudio de caso brindó la oportunidad de observar y analizar a profundidad aspectos íntimos de la vida escolar y desde lo particular o local brindar elementos que puedan ayudar a una mejor comprensión de un fenómeno como el *bullying* y la violencia entre pares. La investigación se realizó en una escuela de educación secundaria ubicada en el Municipio de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Aunque el *bullying* no se limita a los jóvenes, este grupo etario brinda discursos y dinámicas que discuten directamente con el mundo adulto de tal forma que hacen del *bullying* también un problema generacional en donde los jóvenes llevan la batuta respecto a este posicionamiento al comenzar cuestionar su condición respecto a un mundo adultocéntrico, mientras que en la niñez esta condición se manifiesta desde una lógica y dinámicas diferentes estando un peldaño más abajo respecto a la relación horizontal dominada por los adultos.

3.1. Pregunta de investigación

¿Cuáles son los elementos que configuran las dinámicas socioculturales del bullying, sus implicaciones en la salud y las estrategias que desarrollan los jóvenes ante este tipo de violencia?

3.2. Objetivos de la investigación

General

- Interpretar las dinámicas socioculturales del *bullying*; dimensionar las implicaciones en la salud mental, e identificar las estrategias de sobrevivencia como elementos que configuran este tipo de violencia.

Específicos

- Analizar, caracterizar y describir las dinámicas socioculturales de convivencia en los jóvenes de una escuela secundaria del Municipio de San Cristóbal de Las Casas.
- Documentar y dimensionar las implicaciones del *bullying* en la salud mental de los jóvenes y su entorno escolar.
- Identificar y describir las estrategias y mecanismos de sobrevivencia sean de forma individual o colectiva.

Para lograr estos objetivos se hace necesario un cambio de lógica metodológica, entendiendo ésta como “una lógica del proceso de investigación” (Luján, 2010: 213) en la que se consideren sujetos activos, históricos, pensantes y conscientes de su realidad, con los que se hace necesario un diálogo intersubjetivo donde podamos entender o al menos interpretar, lo más cercano al punto de vista del actor en sus dimensiones sociales y culturales.

Por lo tanto, la lógica con la que se aborda el fenómeno del *bullying* forma parte de una metodología cualitativa que contribuye de alguna manera a la generación de un conocimiento alternativo al hegemónico:

Es un conocimiento sobre las condiciones de posibilidad. Las condiciones de posibilidad de la acción humana proyectada en un mundo a partir de un espacio-tiempo local (De Sousa Santos, 2009: 49).

Comprendiendo que, desde nuestro papel como investigadores:

El dominio de la actividad humana es limitado. Los hombres producen la sociedad, pero lo hacen como actores históricamente situados, no en condiciones de su propia elección. Hay un margen inestable, empero, entre la conducta que puede ser analizada como acción intencional y la conducta que ha de ser analizada nomológicamente como un conjunto de “sucesos” (Giddens, 1993: 164).

La escuela seleccionada para esta investigación es de carácter público y turno matutino, de las más grandes y de tradición de la ciudad y la cual, por su historia y diversidad, puede darnos mayor heterogeneidad en un estudio de *bullying*, esto es, una población pluricultural y socioeconómicamente diversa, que permite dar cuenta de las dinámicas hacia el otro de manera diferente, en cuya tolerancia o intolerancia se encuentra las dimensiones simbólica, cultural y social del *bullying*.

3.3. Participantes de la investigación

La población del estudio está comprendida entre estudiantes de 12 a 15 años de edad, es una escuela mixta, de sistema federal, de población urbana, aunque cuenta con estudiantes

que provienen de comunidades rurales y de municipios aleñados. La escuela cuenta con una matrícula de alrededor de 800 estudiantes por ciclo escolar, con un promedio de entre 35 y 40 estudiantes por grupo.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Se trabajó durante cuatro meses mediante observación directa y participante en espacios de ocio como el recreo, recesos entre clases, salidas y entradas de las jornadas escolares, en un horario de 9:00 a 14:00 horas.

Posteriormente durante dos meses se realizaron un total de seis entrevistas a profundidad, siendo seleccionados éstos estudiantes bajo tres criterios: Por observación de comportamiento en campo, al azar a través de listas de asistencia y por recomendación o petición por parte de profesores/as.

En un principio se planteó la elaboración de grupos focales, dada la cantidad de información etnográfica que se recopiló, se decidió con el consejo tutelar, eliminar esta técnica y ampliar el trabajo de campo y las entrevistas, ya que con esto se tendrían los suficientes elementos de análisis, además que por cuestiones éticas, los grupos focales podrían representar un espacio de riesgo o hasta agresión entre los participantes.

Las técnicas utilizadas para la recopilación de información fueron las siguientes:

- *Diario de campo*: con esta herramienta se documentó la observación participante y directa, en donde en la parte izquierda del mismo se registraba tal y como se observaba y en la parte derecha se anotaban impresiones, notas o interpretaciones previas y

personales, así también se anotaban al final de la jornada palabras clave para ir detectando elementos observables de importancia, como ejemplo (véase el anexo 1).

- *Guía de observación de campo:* Este instrumento permitió al investigador observar con detenimiento elementos claves para el análisis. (ver anexo 2). Se elaboró además un croquis de la escuela secundaria para ubicar espacios claves y mantener un orden durante las observaciones (véase anexo 3).
- *Entrevistas semiestructuradas:* Se elaboró una guía en la cual se abordaron cuatro temas principales (escuela, salud, valoraciones éticas y morales sobre el otro, *bullying* y estrategias, (véase anexo 4) que posteriormente derivaron en los temas analizados.

Como un primer resultado se construyó la siguiente caracterización para dar una idea de las características de los estudiantes entrevistados:

Cuadro 1. Caracterización de estudiantes entrevistados en la escuela secundaria, ciclo escolar 2013-2014, San Cristóbal de las Casas.

Alias	Características Socio demográficas del estudiante	Características Psico biológicas de los estudiantes construidas por el investigador	Tipo de estudiante ²	
			Tipo 1	Tipo 2
La que sonríe	Nació en SCLC, tiene una hermana con la que comparte la secundaria, su madre es maestra, es músico de guitarra clásica	Alta, morena clara, de complexión robusta, tiene ideas y valoraciones sobre el arte, la moral y la vida, que la hace diferente al resto de opiniones que se ha encontrado, fanática de la música clásica, aunque quiere estudiar gestión cultural.		
Amelie	Nacida en SCLC, vive con su mamá y hermana. Su mamá es maestra, no trabaja.	Delgada, alta y de complexión delgada, apasionada de las letras y la filosofía nos regala esta frase de Silvio Rodríguez para hacer referencia al <i>bullying</i> ; “Lo más terrible se aprende enseguida y lo más hermoso nos cuesta la vida”, juguetona aunque a su parecer, piensa más rápido de lo que habla.		
Torre	Nacido en SCLC, padres de comunidad rural e indígena.	Moreno, estatura media y es delgado, reservado aunque ya en confianza le gusta decir su palabra, es un sobreviviente en la homogeneidad de la escuela, interactúa lo necesario sin comprometerse, ya que lo principal es su familia.		
Maximer	Nacido en el DF, radicado desde hace	Delgado, moreno claro, a recomendación de un profesor fue entrevistado durante los recreos, abierto y		

² Tipo 1.- Tímido (a), reservado (a) y/o cauteloso (a).

Tipo 2.- Abierto (a), expresivo (a) y/o desinhibido(a).

	varios años en SCLC.	no se acobardó ante la mirada de su compañeros, alegre y sincero.		
Anónima	Nacida en SCLC, vive con sus papas, un hermano y una hermana.	Escogida al azar, delgada, alta, de las más aplicadas en su clase, le gusta la computación o cualquier cosa relacionada, respeta mucho a su hermano como ejemplo.		
Ana	Nacida en la Concordia, radica hace pocos años en SCLC, viven con ambos padres y hermanos.	De estatura baja, morena, comenta que su adaptación por ser de fuera ha sido lenta, pero satisfactoria, su mejor apoyo es su familia, a pesar de los roces.		
Gárgola	Nacido en Tuxtla, radicado hace 2 años en SCLC por el trabajo de su padre, tiene una hermana, renta y no sabe cuánto tiempo pueda estar en la ciudad.	Estatura media, moreno claro, complexión robusta, aún no asimila el cambio de ambiente (cuidad), expresivo aunque difícil de tratar ya que es muy reservado y desconfiado; su pasión son los videojuegos y le gustaría trabajar en ello.		

Fuente: Elaboración propia

Para guardar su confidencialidad a los entrevistados se les solicitó proporcionaran un pseudónimo para fines de identificación y sistematización de la información:

Cuadro 2. Orígenes de pseudónimos de los estudiantes entrevistados en la escuela secundaria, ciclo escolar 2013-2014, San Cristóbal de las Casas.

PSEUDONIMO	ORIGEN O MOTIVO
La que sonrío	“Siempre me río de todo, sea bueno o malo”
Amelie	Le encanta la película con ese nombre “me gusta que el personaje hace de lo raro un locura muy padre”
Torre	“Soy fanático del ajedrez, juego todas las tardes con mi padre y hermano, es mi pieza favorita”
Maximer	Le encantan los comics, quiere crear un superhéroe con ese nombre “Hasta ahorita solo tengo el nombre”
Anónima	“Que mejor pseudónimo que uno que no tiene nombre”
Ana	Es su primer nombre, pero todo mundo la identifica con el segundo
Gárgola	Siempre le gustó la caricatura con ese nombre “Piedra por fuera, héroe por dentro”

Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas realizadas entre mayo y junio de 2014.

Se sistematizó esta información con la finalidad de conocer un poco más de la personalidad de los/as estudiantes que permitieron entrar en su intimidad, experiencias de vida y opiniones expertas sobre el tema.

Al ser un tema que trastoca sentimientos y emociones no sólo desagradables sino hasta peligrosos, tanto del físico como de la psique de la población escolar de estudio, y dada su condición de menores de edad, se tomaron ciertas medidas éticas previas, durante y una vez terminado el trabajo de investigación.

Para el caso de las entrevistas se solicitó que cambiaran su nombre por un pseudónimo, los testimonios, experiencias y opiniones ofrecidas por los entrevistados fueron respetados textualmente. Durante el trabajo de campo se obtuvo registros de un diario de campo del cual se obtienen las observaciones, algunas entrevistas informales y testimonios. En este trabajo no se incluyen registros que puedan comprometer la confidencialidad de los estudiantes (ver anexo 5: Consentimiento previo e informado para estudiantes), docentes o la misma escuela (ver anexo 6: Consentimiento de directivo), por lo que no se manejaron registros gráficos como fotografías, logotipos, direcciones y ningún tipo de cartografía, ya que este trabajo de investigación se centra en los discursos, opiniones y puntos de vista de los actores.

Estas medidas y estrategias respetan la dignidad humana, la confidencialidad, la voluntariedad y mecanismos de referencia en caso de encontrar situaciones delicadas como consecuencia de episodios de violencia, sin tener conflicto de intereses con las autoridades educativas, padres, madres de familia o los mismos estudiantes. Se toma como principal estrategia el manejo de consentimientos previos e informados de la población y autoridades escolares respaldado bajo las siguientes instancias:

- Declaración universal sobre bioética y derechos humanos: bajo los artículos del 6 al 9 respecto al consentimiento informado, el respeto a la vulnerabilidad, confidencialidad y protección de sujetos carentes de declarar su consentimiento, como las personas con capacidades diferentes. Asimismo se toma en cuenta el artículo 12 sobre el respeto a la diversidad cultural y el pluralismo; y el 15, párrafo 1, inciso A, respecto de la reciprocidad, participación y reconocimiento de los sujetos dentro del proceso de investigación (Unesco, 2005).
- Declaración de la Asociación Médica Mundial sobre la Violencia y la Salud (adoptada por la 54a Asamblea General de la AMM, Helsinki, Septiembre en 2003 y reafirmada por la 59a Asamblea General de la AMM, Seúl, Corea, en Octubre 2008): Reconocimiento sobre la violencia como un fenómeno poco documentado y como un problema mundial de salud.
- Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes (2005), capítulo II (derechos civiles y políticos), artículo 9, sobre derecho a la vida; artículo 15, respecto al honor, intimidad y propia imagen; y artículo 16, con el derecho a la libertad y la seguridad personal.
- Informe Belmont (1979): Respeto a la autonomía, que toma en cuenta la beneficencia de la investigación.

Lo anterior se encuentra sustentado a su vez en convenios y declaraciones como la de Helsinki (1964), Nuremberg (1947), Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y Constitución Política de los países firmantes, incluyendo México.

3.5. Sistematización de la información

El procesamiento y presentación de la información está basada en el análisis del discurso, se sistematizó bajo las siguientes lógicas:

- *Tipologías*: clasificación de observables a partir de las informaciones obtenidas a través de observación y entrevistas con la finalidad de ubicar los resultados en categorías explicativas y vinculantes.
- *Gradaciones*: técnica por la cual las informaciones son presentadas y analizadas a través de ser ordenadas por grados sucesivos en orden descendiente en cinco categorías, a saber, lo más positivo, positivo, neutro, negativo y lo más negativo, utilizado para interpretar las emociones y sus asociaciones.
- *Citas textuales*: extractos de entrevistas, pláticas informales y observación directa tal y como fueron expresadas por los estudiantes, así mismo, citas textuales de notas o interpretaciones del diario de campo con la finalidad de mantener lo más intacto posible las impresiones del investigador sin pasar necesariamente por un filtro teórico o analítico posterior.

Con esta metodología se pretende dar un mayor peso explicativo al actor, su contexto y particularidades, más que compararlo con estudios previos o preconcepciones teóricas que terminan por empobrecer la particularidad y riqueza de lo local (De Sousa Santos, 2009).

Finalmente, anexamos calendario de actividades (Anexo 7) en cual las únicas modificaciones desde la formulación del protocolo fueron la eliminación de los grupos focales y extensión del trabajo etnográfico, y lo estipulado en noviembre y diciembre.

Capítulo 4. Análisis de la información

4.1. Detrás del *bullying* (dinámicas, contextos y detonantes)

4.1.1 Relaciones de convivencia en el ambiente escolar

La denominación “relaciones de convivencia” surge en la etapa de observación participante y trata de ubicar actores dentro del *bullying*. Así, se comienza a documentar la forma en que interactuaban los estudiantes tanto de forma individual como colectiva. De esta manera tenemos una mirada del entorno escolar en el que se genera y normaliza el *bullying*. Estas relaciones de convivencia fueron agrupadas en siete categorías, mismas que observamos a continuación en el cuadro 3:

Cuadro 3. Relaciones de convivencia de los estudiantes participantes en la investigación, ciclo escolar 2013-2014, San Cristóbal de las Casas.

Tipo	Descripción de las relaciones de convivencia de los estudiantes participantes.
Amistad	Relaciones basadas en la confianza, íntimas, intra y extraescolares, de compatibilidad y afinidad.
Compañerismo	Relaciones generacionales, basadas en afinidad de grupo o microgrupo; pueden ser de respeto y tolerancia (positivas), y de intolerancia y falta de respeto (negativas).
Noviazgo	Relaciones de género basadas en el cariño, la atracción o el amor.
Juego	Mecanismo de socialización, control y vigilancia social y conductual. Interacción entre pares basada en afinidades, deseos o gustos compartidos. Son de carácter positivo y negativo. Patrones de conducta en donde se pone a prueba o echa mano del bagaje cultural y simbólico con la finalidad de encajar, divertirse, armonizar, dominar; asimismo, de marcar límites, auto aislarse, negociar o vengar.
Estudio	Basado en el trabajo en equipo, intercambios o debates académicos.
Enemistad	De tipo negativa, basadas en roces, incompatibilidades o disgusto entre alumnos.
Ocasionales o indirectas	Inestables o no duraderas, por darse en contextos coyunturales (hablar con el amigo del amigo, discutir o roces con alguien que apenas se conoce).

Fuente: Elaboración propia.

Esta primera tipología fue creada a partir de nuestras observaciones en campo con el objetivo de dar una estructura a la diversidad de relaciones existentes en la escuela. Pueden existir muchas otras formas de relacionarse, pero consideramos que para nuestros propósitos dichas relaciones de convivencia ofrecen un contexto interpretativo del *bullying*; una forma para identificar a sus actores y cómo estos se involucran con episodios de violencia entre pares. Para comprender más las interacciones y características de estas relaciones, a continuación se realizó un análisis más detenido.

Tipo 1. Amistad: En una relación de amistad, donde aparentemente no existirían relaciones violentas, pueden generarse a partir de lo que se considera una traición, sea de manera consciente o sin intención, en donde el choque de poderes colocará a uno de los amigos en una posición de dominación o vulnerabilidad; la ventaja que puede tener este tipo de relaciones es que, por la cantidad de lazos emotivos con los que se construyen, las estrategias de contención y resolución de conflictos tienen una mayor capacidad resolutoria que con las de otro tipo, ya que el amigo *“es alguien que te quiere, se preocupa por tu bienestar sin pedir nada a cambio, que escucha y entiende”* (Amelie, 23/05/14). Al mismo tiempo, por ser la amistad una forma de convivencia basada en las similitudes entre los individuos, su capacidad de respuesta frente al *bullying* se pone a prueba ante la diferencia, es decir, no todos podemos ser amigos.

Pues nos juntamos porque vimos que siempre estábamos solas [...] nos tomó tiempo porque creí que a ella le gustaba eso de estar sola, pero un día de tantos platicamos y somos amigas (plática informal, diario de campo, 08/04/14).

Tipo 2. Compañerismo: Estas relaciones generacionales son socialmente construidas a partir del espacio que comparten por tres años los/as estudiantes de esta secundaria. Estas relaciones tienen dos características básicas: la primera, son establecidas *per sé*, ya que se asignan al momento de pertenecer a un grado (1º, 2º o 3º) y un salón (A, B, C... H); así 1º A (primero de electricidad) o 3º D (tercero de mecánica) son grupos a los que se pertenece durante toda la secundaria, esto forma sentidos de pertenencia e identidad. Asimismo, la comunidad estudiantil pertenece a su vez a un gran grupo de compañeros. Esto se da con toda la diversidad y heterogeneidad que ello implica, lo cual habla de una gran convivencia tanto armónica como conflictiva.

“En general nos llevamos bien, pero siempre hay quien se cree más que otros, trato de no hacer caso, pero a veces se ponen insoportables” (Maximer, 02/06/14).

La segunda característica de compañerismo se da dentro de pequeños grupos formados a partir de una elección; se refiere a las amistades, camaraderías o compañerismo que se forman a partir de afinidades y lazos al interior de los grupos; estos microgrupos pueden entrar en relación con otros diferentes siempre y cuando al menos uno de los integrantes conozca a alguien del grupo al que se contacta.

Una característica muy importante que se pudo observar en los microgrupos es la que adquieren a partir de sus afinidades; éstas pueden ser por características físicas —tipo de complexión, talla, peso—, por actividades —deportistas, paseadores, platicadores, molestos, estudiosos— hasta por afinidades identitarias como *breakdancers* o grafiteros. Sean cuales fueren sus afinidades o gustos, existe una gran heterogeneidad. Otra clave se encuentra en los roles diferenciados al interior, por ejemplo, tienen un líder o alguien carismático que sobresale, y generalmente un segundo al mando, ya que estamos hablando

de microgrupos de dos personas en adelante, y que por observaciones se descubrió que no sobrepasan los ocho o diez miembros; entonces, tenemos una gran cantidad de formas de relacionarse al interior, características y dinámicas propias.

Aunque esta categoría implica una mayor homogeneidad, sus dinámicas e interacciones de poder no eximen el conflicto o la violencia. De esta manera, las relaciones de compañerismo nos ofrecen un marco interpretativo del *bullying* como un fenómeno social, en donde un buen compañero puede ser aquel que te apoya, pero también quien no te perturba o molesta; un mal compañero se la pasa molestando, pero también puede dar aviso a los maestros para que detengan “una buena pelea”.

“Si de compañeros hablamos, pues yo digo que con que no te joda es suficiente, no necesitas ser amigo de todo mundo, pero sí podrías ser por lo menos algo amable” (Gárgola, 26/06/14).

“El mal compañero es el que no tiene sentido del respeto y la tolerancia” (La que sonrío, 14/05/14).

Existe una gama de subjetividades donde el compañerismo puede ser un buen eje de análisis en las situaciones de conflicto y violencia, por ende en el *bullying*, sobre todo cuando ponemos a prueba tipos ideales de víctima, victimario, agresores pasivos y todos los demás subtipos que se han creado, a partir de su estudio.

Tipo 3. Noviazgo: Se da a partir de lazos tan íntimos como la amistad. En la actualidad el noviazgo no es la única forma de relación entre parejas con anterioridad al matrimonio. Existen relaciones de noviazgo como también uniones de hecho convencionales, con o sin compromiso matrimonial (Medina, 2008).

Esto nos permite abonar a la discusión desde una perspectiva de noviazgo, quienes viven y conviven con y como pares escolares y, dependiendo de sus características socioculturales, pueden convertirse tanto en receptores, generadores o perpetuadores de *bullying*. Lo que hay que tomar en cuenta para realizar este análisis es:

1. Si la pareja está formada por elementos de grupos o microgrupos rivales.
2. Si uno o ambos tienen características de líder o no en sus respectivos círculos sociales.
3. Su papel como pareja al momento de situaciones de conflicto o estrés, tanto al interior de sus círculos como afuera de ellos.
4. Si como pareja constituyen un microgrupo, sea porque fueron aislados o porque como pareja pueden desarrollar sus relaciones de convivencia.

Las relaciones de noviazgo en este estudio ayudan a comprender cómo las colectividades influyen hasta en las dinámicas más íntimas del individuo y cómo la presión social no depende necesariamente del poderío numérico, sino de usar las herramientas correctas en el momento idóneo.

“Algunos piensan que teniendo novia se sentirán más seguros, pero según yo, igual te molestan o hasta más, porque ahora no sólo te critican a ti sino a tu pareja” (Ana, 25/06/14).

Tipo 4. Juego: El juego es un elemento clave para esta investigación, este aspecto fue el que más resaltó en la interacción de convivencia y con el fenómeno del *bullying*. Las informaciones empíricas recabadas reflejaron que el juego contiene elementos intersubjetivos de las demás relaciones de convivencia, es decir, sea de amistad, compañerismo, noviazgo, estudio, enemistad u ocasional. Siempre habrá juego, tanto si es positivo como negativo y en sí mismo permite el intercambio de códigos de conducta, afinidad, gusto, tensión, desagrado. El juego contiene los elementos de la interacción

humana que se buscan para explicar el fenómeno del *bullying* en su complejidad sociocultural.

¿Costumbre o normalización? Me pregunto después de dos meses de documentar jalones, empujones, gritos, insultos. Al final de la jornada pregunté a varios y surgió algo interesante: “Ahhh, eso que lo molesta, no se fije, nomás tamos jugando”, “así nos llevamos, es juego nada más”, “insultos, pues sí es feo, pero así es como nos llevamos, es de jueguito, no ha visto los pleitos” (Diario de campo, 19/02/14).

Tipo 5. Estudio: Este tipo de relaciones puede tener dos subtipos: por elección o por asignación. El primero se refiere a las construidas mediante afinidad o gusto por el ámbito académico de la escuela, puede darse también en colectivos escolares: los estudiosos, por ejemplo. El segundo se refiere a los creados a partir de la estrategia pedagógica de maestros sobre el trabajo en equipo y que, dependiendo de la forma en que sean asignados, pueden tener una conformación más homogénea o diversa en cuanto a personalidades, gustos o formas de ser o trabajar.

Este tipo de relaciones resulta interesante, cuando un elemento cohesionador entre los estudiantes, como es el estudio, también está cargado de relaciones armónicas o conflictivas, que en situaciones de violencia se convierte en un pretexto para las agresiones más que para las coincidencias, el debate o el enriquecimiento académico. Como pudimos documentar, “hasta los que leen se critican al interior” (La que sonrío, 14/05/14), o bien se entablan luchas de poder, en donde a partir del estudio se generan situaciones de vulnerabilidad o conflicto, seas o no estudioso, lo que determina la situación es en cómo estén conformadas estas relaciones, que dicho sea de paso son coyunturales, cuando no se crean a partir del gusto o la afinidad por el estudio.

Tipo 6. Enemistad: Las relaciones de enemistad son manifestaciones negativas surgidas de los fracasos ante las estrategias de resolución de conflictos o de contención de las demás relaciones de convivencia. Esto quiere decir que es requisito indispensable haber tenido algún tipo de relación positiva previa para poder hablar de una enemistad. Ejemplos pueden ser rupturas entre amigos, noviazgo, juego o estudio, como consecuencia construyen una forma de relacionarse basada en la crítica, la exclusión, la precaución, el desagrado o hasta el odio por algún individuo o colectivo. Es importante señalar que no necesariamente hay una intención de dolo o dominación a alguien que se considere un enemigo, puede caerle mal, no hablarle o hasta odiarlo, pero sin hacer o causar algún daño.

“La plaza sigue siendo el lugar para los de menor edad, los de baja estatura, demasiado delgados o gorditos, introvertidos, etc. [...] Los mayores, dominantes o estereotipados, sólo pasan por ahí como buscando quién se las paga, como buscando enemigos” (Diario de campo, 27/02/14).

Esto no quiere decir que algunas de estas relaciones no terminen o sean el inicio de una relación violenta entre pares, lo que determinará una u otra situación será la intención de dominio o venganza hacia quien se considera el o los enemigos.

Tipo 7. Ocasionales o indirectas: A diferencia de las relaciones de enemistad o amistad, las relaciones ocasionales o indirectas suelen darse a partir de situaciones coyunturales, de las cuales pueden surgir relaciones de otro tipo o ser neutras. Con esto nos referimos a aquellas que no sobreviven más allá de tal o cual situación dada; por ejemplo, el chico que en el día de San Valentín prepara regalos para su grupo, en sus allegados refuerza lazos de amistad, pero en otros resulta una fracasada forma de ganarse su simpatía, ya que significa

un regalo más de parte de alguien que apenas conocen o conviven, cuyo resultado es un agradecimiento o retribución del regalo que no va más allá del momento o celebración.

Estas relaciones pueden llegar a ser tan efímeras como el hecho de recibir un recado de parte de alguien a quien se le gusta, pero para que no se sepa quién es conforma una cadena de intermediarios con los que se envía el recado. Estos intermediarios, hasta el o la que finalmente da el recado, establecen relaciones indirectas con la persona aludida, y que, pasado el momento, poco o nada de relación se llega a tener con los participantes de la cadena. A simple vista este tipo de relaciones pareciera ser tan neutro que poco valor podría tener respecto al *bullying*, pero si prestamos atención nos puede ofrecer dos buenos elementos de análisis: uno, cuando estas situaciones generan o inician otro tipo de relación es un buen momento para rastrear cómo se va construyendo la relación de poder al interior de los implicados, cómo se configuran como colectivo, y la forma en que su dinámica interna genera las condiciones para situaciones de violencia o de armonía, tanto interna como externa. Dos, este tipo de relaciones nos brinda elementos para detectar ciertos patrones o conductas al momento de analizar las condiciones de violencia en un espacio escolar, por ejemplo, modas, gustos, temores e inseguridades.

Regreso al área de talleres en donde comienzo a observar que una chica —al principio estaba sola— con una pancarta de “se regalan abrazos” tiene una gran comitiva que se abalanza sobre quien encuentre para abrazarse entre todas —son mujeres—. Observo hacia otro lado y el juego con espuma empieza a ser popular, pues aparecen varios aventándose dicha espuma y persiguiéndose unos a otros (Diario de campo, 14/02/14).

Las relaciones de convivencia aquí descritas constituyen la base de la vida escolar cotidiana que se logró documentar, en donde se ponen a prueba el bagaje cultural y las referencias

éticas y morales que se resignifican en la escuela entablando diferentes relaciones en su condición de pares.

Tales relaciones constituyen la forma en que se ve al otro, que bajo una situación de violencia se convertirá en una víctima, victimario o agresor pasivo, pero dada esta continua resignificación los roles dentro del *bullying* son inestables y, de acuerdo con lo observado, difíciles de conservar.

“Antes [en primer grado] nos escapábamos de clase, contestábamos a los maestros, molestábamos, pero ahora ya no soy así, porque a lo mejor me di cuenta del daño que hice. Antes era la oveja negra entre las blancas, ahora soy la blanca entre las negras (Risas) [...] ¿chistoso, no?” (Ana, 25/06/14).

Para el caso de los/as jóvenes considerados como victimarios, esta inestabilidad se manifiesta al tratar de conservar un estatus:

“Parece que te tienes que andar cuidando de todo lo que digas o hagas, y a veces no es agradable estar en la escuela. En casa siento que muchos se aburren, pero en la escuela se estresan, y no por las clases, sino porque hay que estar cuidando tu imagen o tu estatus” (Gárgola, 26/06/14).

En las víctimas se manifiesta un miedo que las coloca entre la indefensión y la posibilidad de venganza:

“ya no haces relaciones sanas, sino enfermizas, tienes que depender del otro, y además compites contra ese otro” (La que sonrío, 14/05/14).

“Hay que sacar la fruta podrida, porque ha pasado que cuando no llegan algunas personas el salón está tranquilo, llegan ellos y se distorsiona todo” (Torre, 27/05/14).

Y a los espectadores es manifestado en un constante proceso de imitación que genera un estrés por tratar de amoldar lo que son, con lo que se espera que sean.

“Las personas empiezan a ser otra cosa, como que imitan a otros, el problema es que en muchos casos lo hacen para mal y no para bien [...] Tal vez la ventaja es que podemos saber de quién cuidarse o de quién desconfiar en el salón” (Anónima, 24/06/14).

“Muchas personas para sentirse aceptados hacemos cosas como imitar o seguir las corrientes, fingir algo que no somos, si no, es muy difícil que te acepten. Yo viví ambas etapas, tanto de imitar como no; imitando puedes encontrar mucha gente pero no es lo mismo, y si no imitas puedes encontrar, aunque sea poca gente, puedes encontrar un ámbito de más respeto e igualdad, y no tienes que desgastarte por caerle bien a alguien, por el contrario, el imitar desgasta porque si no lo haces eres aislado (pausa silenciosa) rechazado” (La que sonríe, 14/05/14).

Un aspecto que tiene gran relevancia en las relaciones de convivencia, tanto si son positivas como negativas, es un gran temor a la soledad, ser rechazado o aislado; y si se tolera el ser solitario en la escuela es porque se presentan fuertes relaciones extraescolares, aun así los solitarios establecen relaciones neutras con los demás para evitar el rechazo.

“La soledad es un sentimiento muy feo que no debería sentirse en la escuela, ya que se supone que aquí estás con gente de tu edad; si estuviera en un asilo hasta comprendo que me sienta sola, pero no en un lugar donde se supone pueda compartir quien soy” (Ana, 25/06/14).

Es en este contexto de estrés, vigilancia, imitación y miedo a la soledad donde se establecen las relaciones de convivencia, de las cuales se retoma el juego para profundizar en los

aspectos antes referidos, con la finalidad de asociar el *bullying* con las relaciones que a diario se construyen y se reconfiguran en la escuela.

4.1.2 El juego y la agresión

“A mí me tocó ver cómo insultaban a alguien que venía de comunidad, y porque dije algo se vinieron contra mí, entonces pensé que no lo molestaban porque fuera moreno e indígena, sino porque él, igual que yo, no quisimos ser sus pendejos. La verdad no me llevo con ese chavo, no tenemos nada en común, pero no por eso le voy a hacer su vida miserable, cada quien su vida y punto” (Gárgola, 26/06/14).

Si las relaciones de convivencia son el contexto para la violencia juvenil de pares en las escuelas, el juego es donde se encuentran las relaciones de poder, que dependiendo del tipo y la intencionalidad del mismo las agresiones que se manifiesten serán causa, continuidad, final o cambio de actores y situaciones de *bullying*. El juego se ubica en aquellas actividades que se realizan entre los y las estudiantes en sus actividades de ocio y descanso, dentro y fuera de las aulas, y en donde desde el primer día de trabajo de campo las groserías, los insultos, los empujones, los jaloneos, las persecuciones y los apodosos fueron una constante.

“Alguna vez le puse apodo a alguien, a una amiga; ella se llamaba Elisa, y me acordé de Mona Lisa, entonces le comencé a decir Mona, pero otros lo llevaron a otra parte y le comenzaron a decir changa o cosas así; yo empecé como un cariñito, pero se descontroló. A mí también me han llamado cuatro ojos [con mirada de asombro], ¿ahí se compensa, no?” (Amelie, 23/05/14).

A estos juegos se denominó “agresivos”, por la cantidad de insultos o contactos físicos rudos que llegan a tener, no así violentos cuando definimos a éstos si se hacen con dolo o con

intención de causar un daño, pensado y planeado previamente y, como se ha insistido en señalar, por un deseo de dominio.

“No sé si hay la intención de dañar en un juego, pero esto ya es parte de nosotros, como lo vemos y vivimos a diario, lo vemos normal, se deja pasar, e incluso, por la aceptación, se tolera [...] Cuando empiezan a ponerse pesados, como cuando te dije lo del apodo de mi amiga; cuando ya pasó a ser ofensivo, porque además me hizo sentir muy mal, porque nunca quise hacerle daño; creo que ya no es divertido [con actitud de enojo]” (Amelie, 23/05/14).

Este tipo de actos se describieron como episodios de pelea, en donde hay toda una mecánica y lógica antes, durante y después del problema, que tiene que ver más con un episodio violento que con un juego agresivo. Esto no quiere decir que dentro del juego no haya una intencionalidad de dolo o daño; el juego de quitar algo para después recuperarlo tiene el propósito de causar molestia a alguien, aunque después el mismo afectado disfrute de perseguir a otro para obtenerlo.

Lo que diferencia un juego agresivo de uno violento es que el primero no está pensando, planeado y vigilado de manera exhaustiva con un propósito claro de dominación. No se cuidan de los profesores, no buscan un lugar especial para realizarlo, no hacen uso de todos sus contactos y redes para llevarlo a cabo; al contrario, es casual y se da por el placer de hacerlo, para estar con otro u otros, para ensayar la socialización, y sobre todo para ir aprendiendo los límites en que el juego puede convertirse en algo desagradable o se puede usar a su favor en relaciones de poder y hasta dominación. Es por esto que para descubrir la intencionalidad violenta de los juegos es de suma importancia develar y analizar las emociones implícitas en ellos, cuestión que se retomará más adelante.

“Eso que llama usted ‘juegos’ pues es como nos llevamos acá, hay veces que sí son como violentos, pero igual que el *bullying*, depende de quién se deja o quién dice ‘hasta aquí’, ‘¡no me gusta, y cámbiale o ya no juego!’, por ejemplo hay chicas que les gusta que les coqueteen, pero si alguien se pasa, ellas deben de decir hasta dónde, no esperar a terminar llorando; digo yo, y así con cualquier cosa” (Maximer, 02/06/14).

Estos juegos develan mecanismos de control al interior de los grupos y microgrupos, sea para equilibrar o reafirmar ejercicios de poder; que de ser desproporcionados pudieran terminar en una pelea, que es la expresión más objetiva y tangible de cómo un juego puede llegar a convertirse en una situación violenta. Ahí es importante identificar lo que se ha denominado “puntos de quiebre”, que hacen referencia al agotamiento de los recursos de diálogo, comprensión y tolerancia ante una situación o condición de conflicto, violencia o estrés.

Se observó otro grupo de estudiantes, jugando a las persecuciones —donde agarrarse es el castigo—, logran agarrar a uno —masculino—, lo tiran entre todos y comienzan a jalonearlo —sin distinción de género, por igual—. El chavo pareció aceptar el castigo hasta que dos lo patearon, y entonces él comenzó a perseguir, con la cara roja y con su mira justo hacia los que lo habían pateado, no así a los que antes lo habían jaloneado y tirado (Diario de campo, 27/02/14).

Este ejemplo también nos lleva a preguntarnos: ¿En qué momento el juego ya no es aceptable? Tiene que ver con cuánto aguantas o estás dispuesto a aguantar con tal de seguir en el juego, socializar, ganar simpatía o respeto, y de las emociones que se presenten, no es lo mismo aceptar una patada en un juego por miedo a convertirte en la víctima de todos, a aceptarla para demostrar benevolencia ante tus similares por ser líder de un microgrupo.

“Para mí desde que jalonean ya no es agradable, ni un juego [...] los que lo aguantan es por estar dentro, no porque no les duela, y si dentro del juego te quejas ya eres un pinche llorón, entonces te aguantas para no quedar mal, mantenerte dentro del círculo” (La que sonrío, 14/05/14).

Para comprender un poco más en detalle, las características de los juegos, se recopiló y sistematizó con informaciones de campo una tipología que se presenta a continuación:

Cuadro 4. Tipología de juegos identificados por el investigador en los espacios escolares, San Cristóbal de las Casas, ciclo escolar 2013-2014.

Tipo	Juegos
Persecuciones	Corretearse, empujarse, arrebatarse objetos. Aventarse espuma, líquidos, globos, harina, comida. Espantarse, jalonearse.
Fortaleza y debilidad	Cargar y estrellar a compañeros. Bolitas, quemados.
Daño a propiedad	Jalar ramas, molestar animales. Pintar paredes, bancas, mochilas, libros.
Deportivos recreativos	Bailar, pintar, pasear, caminar constantemente o pavonearse.
Deportivos competitivos	Basquetbol, fútbol soccer y americano, boxeo.
Eróticos	Tirarse, manosearse, espiar baños, buscar chicos (as) guapos (as), ligue, hacer parejas, coqueteos, regalar abrazos o besos.
Verbales	Asignar, debatir y configurar apodosos o chismes. Molestarse, alburear.
Disfrute	Escuchar música y criticarla. Jugar con juguetes.
Riesgo	Tomar refrescos con la nariz, aventarse desde escaleras, piruetas, saltos de obstáculo, fumar tabaco.

Fuente: Elaboración propia.

La sistematización anterior nos indica principalmente tres situaciones a tomar en cuenta:

1. Los juegos independientemente de su tipo pueden ser o no agresivos. Existe mucha subjetividad en decir qué juegos lo son, ya que dependiendo de a quién de los participantes se pregunte, será la respuesta que se obtenga.

2. La mayoría de los juegos requieren un esfuerzo físico, verbal o mental, que dependiendo del juego de que se trate, nos habla de la inversión de energía y esfuerzo que se realiza para la actividad, lo que a su vez indica su importancia en la vida de los alumnos.
3. Todas las actividades registradas son colectivas, directa o indirectamente; algunos juegos pueden realizarse por una sola persona, pero siempre existe una interacción con otro/a, alguna complicidad, o hay espectadores.

Para describir las interacciones que se dan durante los juegos se creó una tipología más, pero enfocada en los roles y funciones de los sujetos inmersos en los juegos, con la finalidad de introducirnos a la lógica que subyace en estas actividades y relaciones de convivencia.

Cuadro 5. Roles y funciones en el juego identificados por el investigador en los espacios escolares, San Cristóbal de las Casas, ciclo escolar 2013-2014.

Rol	Función
Provocador (es)	Quien (es) a través de acciones físicas o verbales, impulsa, alienta o justifica el juego, elige con quién (o quiénes) iniciar, toma bandos y generalmente tiene una relación cercana con los directamente involucrados en el juego.
Pacificadores y defensores	Aparecen una vez que las reglas están dictadas y es el o los encargados de mantener cierto equilibrio: “que no se pasen”
Víctima objetivo	Persona u objeto asignado por azar, premeditación, turno, para ser el principal actor del juego. Este rol es dinámico, cambiante para las personas, pero en el caso de un objeto u animal, la posición de objetivo generalmente no cambia.

Fuente: Elaboración propia

Para tener una mayor comprensión de cómo estos roles funcionan en un juego se puede analizar el siguiente registro, en donde con abreviaturas y resaltados en negritas, se identifican estos roles: **P** provocador; **PD** pacificadores y defensores; **VO** víctima objetivo:

Caminando a la plaza, encontré a un nutrido grupo de jóvenes jugando directa e indirectamente a quitarse un suéter. La persecución era de mujeres (**P**) hacia un grupo de

chicos (**VO**), éstos participaban directamente ya que en todo momento se perseguían. Si las mujeres recuperaban el suéter, los hombres las acosaban para volvérselo a quitar. Las participantes indirectas (**PD**) apoyaban agarrando, tirando y hasta arañando a los hombres, mientras otros hombres, participantes también indirectos (**PD**), impedían que otras personas entraran en el juego.

—¡A dónde vas, güey! —agarrando a uno por el cuello.

—¡No seas puto, deja a las nenas jugar en paz! —risas— (Diario de campo, 08/04/14).

Si se analiza detenidamente este relato, se puede notar que estos roles pueden ir cambiando, dependiendo de la dinámica propia del juego.³

Esto demuestra que aún en el juego existe toda una lógica de relaciones sociales, y haciendo un paralelismo con los actores definidos en el *bullying*, el provocador tiene similitud con actitudes de alguien que pueda considerarse como victimario, y la víctima objetivo como la víctima en situaciones de violencia. La diferencia se encuentra en lo que denominamos pacificador y defensor, que en el *bullying* se convierte en el agresor pasivo, recordando que no sólo se refiere al que ve, sino también al que legitima o participa de alguna manera en la agresión o acoso, según sea el caso.

“¡Ahorita molestan a uno, luego se van contra otro y así, el chiste es que aguante! Cuando se pasan, ahí comienza el problema” (plática informal, diario de campo; 20/03/14).

Los juegos, por su propia dinámica y por lo agresivos que pueden llegar a ser, ponen a prueba una serie de estrategias y códigos de conducta que se ha denominado “puntos de quiebre”, que pueden dar lugar a agresiones más intencionadas o incluso como el inicio de la

³ Para poder aclarar más este punto se invita al lector a realizar este mismo ejercicio con el registro de campo del Anexo 8 (Roles y funciones en el juego), en donde en un relato más extenso se puede ver lo dinámicos e inestables que pueden llegar a ser estos roles.

intimidación, como se puede observar en este ejemplo basado en el chisme y las malas habladas:

Chico 1. —¡Ese güey se siente mucho cuando está con esa vieja!

Chico 2. —Pos parece que tú quisieras

Chico 1. —Qué voy a sentir yo por esa pinche vieja.

Chica 1. —Está bien, pero es una pinche anoréxica.

Chica 2. —Tiene buen cuerpo, pero está cagada de la cara.

Cuando el chico que estaba con la chica a la que criticaban terminó de hablar con ella, vino hacia donde estaban los que platicaban, los cuales se levantaron y se fueron, no le hicieron caso (Diario de campo, 28/02/14).

Ahora bien, antes de que un juego pueda convertirse en un pleito, pelea o en rupturas sociales existe un mecanismo de mediación, control o distensión, que de no ser resolutivo puede generar un conflicto como más adelante describiremos.⁴

4.1.2.1 Del juego a la pelea

Hasta ahora se ha visto el juego como una actividad y una relación de convivencia que permea la vida escolar de todos los estudiantes, en diferentes niveles y tipos. La intención de este apartado es analizar que cuando los mecanismos y estrategias en los juegos ya no funcionan la pelea es el siguiente paso, y como se ha señalado, puede ser un inicio,

⁴ Antes de pasar al análisis de un pleito o pelea, se muestra en el Anexo 9 (Distensión social) un ejemplo de cuando estos mecanismos funcionan como distensores sociales en situaciones potenciales de este tipo.

extensión o conclusión de episodios de violencia configurados desde antes o en el momento del hecho.

Para facilitar la comprensión de este aspecto se ha creado una última tipología de actores que entran en juego en los pleitos o peleas, que ayudarán a explicar cómo en el *bullying* las relaciones víctima/victimario se pueden reconfigurar en el tiempo y cuestionan la “pasividad” de los espectadores; es más, demuestran el papel fundamental del agresor pasivo en estas reconfiguraciones, que de hecho es el modelo para las siguiente tipologías. En el Anexo 10 se identifican tres tipos de espectadores presentes en los pleitos o peleas, que a continuación se definen

Cuadro 6. Tipología del espectador en episodios de peleas identificados en la investigación.

Tipo de espectador	Rol o función
Pacificadores	Pueden ser cercanos a uno de los directamente involucrados en la pelea. Buscan la manera de terminar con el pleito, sea entre estudiantes o dando aviso a prefectos o docentes; se mueven de un lado a otro buscando la solución.
Defensores	Es otro tipo de pacificador, pero está directamente relacionado con los implicados en la pelea; tienen una posición clara, y aunque no busquen terminar con el pleito (puede ser inevitable) sí buscarán que su o sus allegados tengan el menor daño posible.
Provocadores	Es lo contrario al defensor, su estrategia consiste en que la pelea no se dé o tenga buen fin, ya que al dejar las cosas a medias se tiene la percepción de que será peor y las tensiones y conflictos pueden agravarse.
Instigadores	Tienen la misma dinámica que los pacificadores pero con un papel a la inversa, incitan a unos y otros, llaman a más alumnos para hacer “bola”, buscan el mejor lugar para la pelea, desvían la atención de los pacificadores o de las mismas autoridades escolares.

Fuente: Elaboración propia.

Los pleitos y peleas develan la detonación de muchos roces y tensiones acumuladas; como se pudo observar, los espectadores dentro de este tipo de dinámicas, ya sea que provoquen, calmen, resarzan, sean cómplices o estén por el morbo, muestran el último de los elementos que configura toda la gama de dinámicas, contextos y detonantes que se encuentran detrás del *bullying* como un complejo fenómeno de la violencia juvenil.

Las relaciones de convivencia que se entablan en esta escuela secundaria, desde las más “inocentes” y positivas hasta las más violentas y negativas, dialogan con el *bullying* y sus actores demostrando que categorías como víctima, victimario o agresor pasivo, al momento de aplicarlas, sea para su estudio o intervención, no son estables, perpetuas ni tajantes, y que su identificación, caracterización y redefinición estarán sujetas a condiciones socioculturales de la vida escolar, como las que aquí se analizó.

4.2. El *bullying* y la salud

Lo que se ha analizado ofrece la oportunidad de estudiar el *bullying* como un fenómeno de relaciones sociales, pero existe otro elemento inherente a prácticamente cualquier estudio sobre la violencia. Nos referimos a las consecuencias e impactos en la salud.

Uno de los objetivos fue analizar cuáles son las implicaciones para la salud de los/as estudiantes que conlleva el *bullying* y cómo éstos elementos atraviesan las diversas formas de maltratos y sus consecuencias en los y las individuos o colectivos que los sufren u observan, justifican y normalizan.

En este apartado se dialogará una vez más con las figuras de víctimas, victimarios y agresores pasivos, pero desde elementos subjetivos de salud como las emociones dentro de

los procesos de salud/enfermedad, con la finalidad de contribuir al estudio del *bullying* desde la perspectiva de los determinantes sociales de la salud.

4.2.1 Emociones asociadas al *bullying* y la agresión

Durante el trabajo de campo, se trató de profundizar cómo ciertos determinantes que consideramos como un primer acercamiento a las emociones, se podrían asociar con el *bullying*. De acuerdo con lo observado, se categorizaron las siguientes emociones dentro de los juegos, los pleitos y la convivencia diaria entre los estudiantes; en las entrevistas se solicitó a los participantes que asignaran una calificación para asociarlo con el *bullying*: donde 1 es poco asociado, y 10 resulta como algo presente o inherente.

Cuadro 7. Valoraciones individuales de emociones asociadas al *bullying* identificadas por los/as estudiantes entrevistados.

Emociones	Alias						
	La que sonrío	Amelie	Torre	Maximer	Anónima	Ana	Gárgola
Tristeza	9	8	9	6	8	10	6
Ira o enojo	9	10	6	8	10	8	9
Curiosidad	10	8	10	5	8	8	8
Disfrute	8	8	7	3	6	2	10

Fuente: Elaboración propia.

Al hacer la sumatoria de emociones y sentimientos se obtienen cuáles son las más asociadas con el *bullying*, en el entendido de que mientras más puntuación tengan corresponde con más emociones inherentes al fenómeno de estudio. Esta información forma parte de un análisis de valoración moral, el cual permite observar las emociones negativas que pueden estar involucradas al ejercicio del *bullying* tanto en víctimas, victimarios y/o

espectadores. Estas emociones fueron retomadas de las pláticas informales previas en campo y de observaciones en campo.

Cuadro 8. Sumatoria de valoraciones de emociones asociadas al *bullying* identificadas por los/as estudiantes entrevistados.

Tristeza 56	Curiosidad 57
Ira o enojo 60	Disfrute 64

Fuente: Elaboración propia.

Este primer acercamiento nos llevó a preguntar cuál o cuáles serían los elementos que permean en la vida colectiva, que al momento de la agresión o del *bullying* en sí detonan estas emociones.

Durante las entrevistas se establecieron siete temas principales, en los cuales se indagaron opiniones, percepciones y experiencias respecto a su vida escolar, relaciones de convivencia y el *bullying* mismo, que permitieron sistematizar una serie de emociones y sus asociaciones con otros comportamientos o emociones que muestran el trasfondo intersubjetivo de las agresiones que subyacen en el *bullying* y un acto de agresión.

Para facilitar su análisis se presenta esta sistematización de forma desagregada por temas. Además se realizó una gradación de estas emociones y sus asociaciones, con la finalidad de detectar posibles estrategias y estratificar la información para que alguna o algunas emociones se profundicen y clasifiquen, desde las más positivas hasta las más negativas. El siguiente cuadro contiene una simbología de los grados a los que fue sometida las emociones referidas por los entrevistados.

Cuadro 9. Simbología utilizada para la gradación de emociones*

++	Lo más positivo
+	Positivo
∅	Neutro
-	Negativo
--	Lo más negativo

*Entre paréntesis se mostrará el número de repeticiones durante las entrevistas.

Fuente: Elaboración propia.

El cuadro 9 guiará para ubicar la simbología y ordenamiento de las informaciones dentro de los temas que se irá analizando. En la columna de asociaciones pueden existir o no registros, ya que a veces no se encontró una asociación clara con alguna emoción o no fue manifestado por los entrevistados; esto no afecta el análisis en tanto lo que rastreamos son las emociones, pero sí es importante señalarlo con el fin de gradarlos, sea como aspectos positivos, neutros o negativos dentro de la vida escolar de los estudiantes. Además, las emociones aquí descritas se presentan como causa, consecuencia o circunstancia de sus respectivas asociaciones.

A continuación se presentan de manera detallada, siete categorías de análisis que se obtuvieron a partir de las entrevistas realizadas con los jóvenes estudiantes: Bienestar/malestar, ambiente escolar, espacio escolar, relaciones de convivencia, buen/mal amigo, características del bullying y actores en el bullying. En cada entrevista se fueron identificando palabras claves que se relacionaban directamente con emociones y otras que se podían asociar a estas mismas emociones. La simbología propuesta en el cuadro 9 ayudará a identificar la gradación de las emociones y sus asociaciones expresadas por los/as jóvenes estudiantes.

Cuadro 10. Emociones y asociaciones manifestadas por los/as estudiantes entrevistados acerca el bienestar/malestar propio y del entorno escolar.

Bienestar/Malestar		
	Emociones	Asociaciones
++		Aceptación Respeto
+		
∅		Morbo Sacrificio Soledad
-	Enojo Incomodidad/desagrado Preocupación	Protagonismo Cambio de actitudes (2) Aburrimiento Auto cuidado y estatus (2)
--	Tristeza Angustia Miedo o temor (3) Dolor (2)	Rechazo/discriminación (2) Exclusión/aislamiento (3) Acoso

Fuente: Elaboración propia.

En este tema, se abordaron aspectos vinculados a estados de ánimo, cosas o situaciones que les desagradan o agradan en su entorno escolar y de sí mismos. Es importante señalar cómo la aceptación y respeto son los aspectos más positivos para estas situaciones, en tanto como los más negativos se encuentran el rechazo —discriminación—, la exclusión —aislamiento y acoso—, y cómo para estos aspectos negativos pudo asociarse a las emociones arriba mencionadas, de las cuales resalta el miedo/temor y el dolor. Esto describe un ambiente de sigilo constante ante los patrones de comportamiento impuestos o generados en la escuela sobre todo entre pares.

La siguiente categoría de análisis fue el ambiente escolar, éste incluye tanto las relaciones establecidas entre los pares como con los/as docentes y administrativos, así como las relaciones con padres y madres de familia y otros actores.

Cuadro 11. Emociones y asociaciones manifestadas por los/as estudiantes entrevistados acerca del ambiente escolar.

Ambiente escolar		
	Emociones	Asociaciones
++		Respeto
+		
∅		Competencia
-	Insatisfacción Incertidumbre Apatía (2) Egoísmo Soledad	Conflicto Estrés (2) Aburrimiento Molestia Intranquilidad Desinterés
--	Temor/Miedo (2)	Relaciones verticales Hastío Acoso Desconfianza Golpes Insultos

Fuente. Elaboración propia.

Las conversaciones en este tema giraron en torno a los mismos aspectos que el cuadro anterior, sólo que aquí se solicitó que incluyeran autoridades escolares, padres y madres de familia, de los cuales cabe resaltar de nuevo el miedo/temor como una de las emociones más negativas y su asociación con las relaciones verticales: el hastío, la desconfianza y hasta la agresión. Se aprecia que las autoridades y los adultos no marcan necesariamente una

diferencia en la forma en cómo están interactuando los estudiantes, al contrario, marcan cómo en el caso de las relaciones verticales con estas figuras de autoridad, se tiene un tipo de relación que abona a situaciones de estrés, conflicto o hasta violencia.

Cuadro 12. Emociones y asociaciones manifestadas por los/as estudiantes entrevistados acerca del espacio escolar.

Espacio Escolar		
	Emociones	Asociaciones
++		Comprensión Madurez
+	Empatía	Libertad Tranquilidad (3)
∅		Equilibrio Seguridad/confianza (5)
-	Sofocación Desagrado	Intranquilidad Desconfianza
--	Inseguridad	Exclusión Pleitos/peleas

Fuente: Elaboración propia.

Otro aspecto importante en la discusión sobre el ambiente escolar es la opinión que tienen los estudiantes respecto al espacio físico de la escuela que, configurado socialmente se manifiesta en lugares de confort, o como se señala en el cuadro anterior, de inseguridad como lo más negativo. Esta ambivalencia entre tranquilidad, intranquilidad y un sentido de equilibrio describe al espacio escolar como un lugar en el que dependiendo de las coyunturas y condiciones estar en tal o cual lugar puede ser tanto placentero como peligroso.

Cuadro 13. Emociones y asociaciones manifestadas por los/as estudiantes entrevistados acerca de las relaciones de convivencia en la escuela.

Relaciones de convivencia		
	Emociones	Asociaciones
++		Tolerancia/convivencia sana/respeto (3)
+		Diálogo
∅	Soberbia	Competencia Estatus Críticas
-	Envidia Egoísmo	Prejuicio Incompatibilidad Malas relaciones Molestia Hipocresía Estrés
--	Miedo/inseguridad	Acoso (3) Discriminación Desunión/división (5) Dependencia Intolerancia

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a las emociones se puede observar cómo la soberbia, que bajo otros contextos podía ser un aspecto negativo en las relaciones, se ve opacada por la envidia y el egoísmo en un primer plano, y más aún por el miedo y la inseguridad. Si se observan las asociaciones a éstas emociones, podremos observar la cantidad de conflicto y tensión que existe alrededor de las relaciones de convivencia entre los estudiantes y que, por ejemplo, el miedo al acoso, o sentirse inseguros por la poca unión que existe entre ellos, son factores que permean la psique tanto individual como colectiva.

Cuadro 14. Emociones y asociaciones manifestadas por los/as estudiantes entrevistados acerca de un buen o mal amigo/a.

Buen/Mal amigo/a		
	Emociones	Asociaciones
++	Empatía (2) Amor	Tolerancia/aceptación/respeto (5) Entendimiento Confianza Comprensión Sinceridad Honestidad
+	Alegría (2)	Amistad (2) Compañerismo Satisfacción Fidelidad
∅		Buenos modales/amabilidad
-	Egoísmo (2) Envidia	Hipocresía
--	Miedo	Humillación Intolerancia Imposición Desconfianza

Fuente: Elaboración propia.

En este apartado se invitó a los entrevistados a realizar una valoración ética y moral sobre el otro a través de la amistad. Lo que podemos observar son elementos que constituirían una buena o mala relación de este tipo. Al ser de características positivas, la empatía y el amor son emociones que constituyen sus elementos cohesionadores. Con ello se observa que incluso en estas interacciones el miedo juega un papel importante como factor para el cultivo de relaciones destructivas basadas en humillaciones, intolerancia, imposición o desconfianza; de esta forma podemos deducir que no importa qué tan buenos amigos/as

sean si estas relaciones fracasan, podemos esperar de los demás, agresiones y situaciones violentas.

Cuadro 15. Emociones y asociaciones manifestadas por los/as estudiantes entrevistados acerca de los actores en el bullying.

Actores en el bullying		
	Emociones	Asociaciones
++		
+	Empatía	Comprensión (victimarios)
0		Duda Aislamiento
-	Egoísmo Culpa	Confusión Ser molestado Agresión Sobreprotección (padres) Gusto
--	Miedo (3) Autodesprecio	Indefensión (2) Imitación (2) Ser diferente Nihilismo (2) Traición Discriminación (2) Manipulación

Fuente: Elaboración propia.

Al indagar sobre el *bullying*, el diálogo en este tema se basó en el papel que tienen los actores dentro de este fenómeno. Los jóvenes entrevistados enfatizaron sus discursos en torno a las víctimas, victimarios, agresores pasivos, pero también a los padres, madres y los docentes, principalmente. En este sentido se señaló como positivo el sentir empatía con los victimarios, tratando de comprender que sus agresiones, a pesar de no ser agradables, tienen un sentido y no se dan por una “maldad” pura o innata. El papel de los docentes lo

podemos ubicar en la duda y el aislamiento, en donde para no meterse en problemas, algunos prefieren dudar sobre si lo que observan merece ser disciplinado o no, e incluso usan el aislamiento como forma de disciplinar comportamientos. Los padres/madres actúan bajo emociones negativas de culpa o egoísmo, sea porque sólo les importa la vida escolar en tanto afecte a sus hijos, o porque no se sienten parte de la problemática escolar, lo cual se traduce principalmente, y según sus opiniones, en sobreprotección. Estas mismas emociones también se asocian a los espectadores y agresores pasivos, que por esta misma culpa o egoísmo normalizan la agresión o incluso llegan a desarrollar un gusto por estos comportamientos.

El miedo y el autodesprecio son emociones que de acuerdo con los entrevistados podrían asociarse a comportamientos tanto de víctimas como de agresores pasivos; por ejemplo, la imitación puede ser un indicador de autodesprecio al no tener el valor o las herramientas adecuadas para defender lo que uno quiere ser, lo cual puede llevar a situaciones de indefensión, y por lo tanto de victimización. Ahora bien, si se decide por autovalorarse y arriesgarse a ser parte de la diferencia en la homogeneidad, se corre el riesgo de ser víctima de acoso en tanto eres discriminado. Asimismo, el miedo a la diferencia, la manipulación de parte de terceros y comportamientos nihilistas, hacen de los agresores pasivos las principales armas de los victimarios para perpetuar situaciones de violencia en la escuela.

Cuadro 16. Emociones y asociaciones manifestadas por los/as estudiantes entrevistados acerca de las características del bullying.

Características del <i>bullying</i>		
	Emociones	Asociaciones
++		
+		

0		
-	Soledad (2) Cobardía Insatisfacción Inseguridad Frustración	Insulto (3) Envidia Apodos (2) Antipatía
--	Miedo (3)	Paranoia Aislamiento/exclusión (4) Abuso Imitación Golpes (2) Humillaciones Discriminación Depresión Peleas Acoso Intolerancia

Fuente: Elaboración propia.

En esta última categoría, dado que se trata de las características del *bullying*, no existieron hechos o emociones considerados positivos. Es importante señalar cómo el miedo sigue siendo uno de los factores determinantes en la salud mental de los estudiantes respecto a este tipo de violencia, la exclusión y el aislamiento resultan de sus más temidas consecuencias. Si se reflexiona a profundidad sobre estos hallazgos, se observa que este miedo se encuentra inmerso en cada uno de los actores tipificados o identificados en el *bullying*, sean víctimas, con miedo hacia el abuso, las humillaciones, las peleas, el acoso y la depresión; como victimarios, con estados de paranoia e intolerancia, y en los agresores pasivos con miedo a la discriminación o los golpes. Estas emociones pueden ir variando de un actor a otro, dependiendo del contexto o las condiciones en las que se ejerza el *bullying*,

pero el hecho de que el miedo sea una constante, hace pensar en el nivel de estrés y angustia que experimentan los/as estudiantes en esta escuela.

En este sentido, se realizó una gráfica general de las emociones referidas por los/as estudiantes en las entrevistas, se presentó además, la frecuencia con la que éstas fueron mencionadas (Gráfica 1) Emociones señaladas por los/as estudiantes entrevistados y su frecuencia,). Tal y como se observa en este anexo, el miedo/temor cuenta el mayor número de menciones (13), por lo que es con esta emoción con la que se trabajó en el siguiente apartado.

4.2.2 El miedo y la agresión

El elemento que más sobresalió en el estudio es el miedo, entendido como aquella emoción que causa en los estudiantes un comportamiento de extremo sigilo, atención y vigilancia hacia su propia conducta, como hacia la de los demás, con la finalidad de no provocar, extender o detonar situaciones que bajo su autopercepción podrían atentar contra su integridad, estatus o posición respecto a sí mismos o a los otros.

El principal reto que tenemos como jóvenes es ser nosotros mismos, no tener miedo ni siquiera a nuestros pensamientos (*La que sonríe, 14/05/14*).

Indagando sobre las opiniones, causas y consecuencias del *bullying* en la salud mental de los estudiantes y sobre sus relaciones de convivencia se obtuvieron constantes menciones hacia un miedo a ser diferentes, a no encajar, a quedarse solos. Éstos son los motivos para buscar la aceptación, la inclusión y lograr popularidad y acompañamiento escolar, situaciones de éxito y de ventaja de unos sobre otros; es lo que interviene subjetivamente en relaciones de convivencia como el juego.

La angustia, la precaución o la expectación se derivan del miedo y a su vez promueven toda una gama de estrategias con la finalidad de no ser víctimas sino agresores o valientes estudiantes que sobreviven al acoso escolar. El miedo hace que el estatus suba o baje, y esto sucede al interior de los mismos grupos o microgrupos; por ejemplo, los que leen critican a los que no lo hacen, no obstante al interior se es vigilado constantemente.

“Si estás en el grupo de los molestados llegas a tener miedo de todo y de todos, y el miedo hace que no te acerques a los demás, como si hubiera una exclusión, aunque ésta no exista en realidad, incluso en los que molestan y los molestados tienen líderes, y a partir de ahí se mueve el estatus, sólo que en los molestosos es más obvio” (La que sonrío, 14/05/14).

“Muchas veces se tiene miedo de decir quién eres porque te pueden molestar, aunque no puedas hacer nada con tu físico, de todas maneras siempre te preocupas por él, he visto a varios que les angustia su físico y no poder cambiarlo” (Ana, 25/06/14).

“Por miedo las víctimas no se organizan y no hay apoyo entre compañeros, y hasta los que molestan sólo se apoyan para molestar, pero si a alguien le toca ser la víctima se hacen a un lado” (Anónima, 24/06/14).

Los testimonios hablan del miedo como una emoción permeada tanto en lo individual como en lo colectivo, que al combinarlo con la agresión, podríamos rastrear condiciones o situaciones de *bullying*. El miedo permea en los estudiantes como un medio de control social, sea como detonante (causa) de la agresión, autodefensa o sobrevivencia al efecto (*bullying*).

El *bullying*, en términos de este análisis de la emociones, es la consecuencia directa y objetiva del miedo, angustia y desesperanza que lo envuelven tanto como contexto como causa de este tipo de violencia, por lo tanto la salud mental de los jóvenes involucrados en este fenómeno tienen consecuencias tanto si están o no en situación de *bullying*.

Las tipologías realizadas en los registros de campo y entrevistas sobre el miedo y la agresión dialogan con las categorías víctima, victimario y agresor pasivo, en constantes ejercicios de poder —acción— y contrapoder —reacción (ver anexo 11. Tipos de miedo y agresión manifestadas por los/as estudiantes entrevistados).

El miedo está relacionado con básicamente tres tipos de agresión: física, verbal y simbólica, correlacionadas con tipos de miedos: por precaución o estrategia, por dominación o intimidación y por reacción o venganza, tal como se observa en la gráfica 2 (Tipos y frecuencias de miedos y agresiones manifestadas por los/as estudiantes entrevistados.) El miedo por precaución y estrategia con agresión verbal tiene la misma importancia y frecuencia que el miedo por dominación o intimidación con agresión física. Visto desde el *bullying* esto muestra la tensión que existe entre quienes mantienen un perfil agresor de dominación mediante muestras de un poderío físico *versus* un perfil de víctima que utiliza una agresión verbal como defensa ante las intimidaciones o las agresiones que pueda recibir, es por esto que estamos de acuerdo con Foucault (1979) en que las relaciones de poder a pesar de ser asimétricas no son definitivas ni perpetuas, y que bajo ciertas circunstancias los papeles se pueden invertir; el miedo a convertirse en víctima, dejar de ser victimario o perder una categoría de “neutral” son la constante que permea una dinámica cíclica en víctimas, victimarios y agresores pasivos. Por lo cual, los estudiantes consideran muy difícil la erradicación del *bullying*.

“El *bullying* es parejo, se da igual entre mujeres y entre hombres, ya que a su manera se faltan al respeto... también se da en la casa, por ejemplo entre hermanos, cuando se molestan a veces por nada. Igual puede pasar con los maestros, cuando a veces no atienden a algunos alumnos porque no les caen bien o porque no son de su grupo. Platicando con mis papás, ellos me han dicho que el *bullying* no ha cambiado, ya que a ellos también les hacían *bullying*,

pero que no se dejaban, que les decían a los maestros, pero aun así continuaban, ya que éstos no hacían nada. De todas maneras mis papás me dicen que yo hable y no me quede callada, para ver si los maestros o ellos pueden hablar con quién me moleste, a ver qué se puede hacer. Aunque yo pienso que no es suficiente porque ya estamos acostumbrados a esto y no tan fácil lo puedes controlar, tal vez a mí me puedan dejar en paz, pero vendrá otro y otro, así que lo mejor que se puede hacer es controlarlo, no sé, con psicólogo y un médico o algo, pero hasta ahí” (Ana, 25/06/14).

Como investigador, luego de analizar los discursos de los estudiantes participantes y de revisar detenidamente las observaciones obtenidas en el diario de campo, surge la interrogante: *¿Será el miedo la única constante en las dinámicas implicadas en el bullying?* Consideramos que no. Al retomar el miedo como una de las emociones que más se mencionaron y observaron dentro del trabajo de campo en siete de los diez temas abordados con los estudiantes, existe una relación entre el miedo y hechos asociados a esta emoción que en su mayoría pertenecen a causalidades, detonantes, características o tipos de *bullying*, de los que destacan la discriminación, el aislamiento, la hipocresía, la imitación, el maltrato y la agresión.

Además se encontró la aceptación, la tolerancia, el respeto y la comprensión como elementos que pueden coadyuvar para una prevención o atención a este tipo de violencia. Por lo tanto en términos de impacto en la salud, lo que estas informaciones presentan es que la principal causa del *bullying* es el miedo. Esto se observa claramente en la gráfica 1. Emociones señaladas por los/as estudiantes entrevistados y su frecuencia.

“Mi papá trabaja con delincuentes, pero si vemos al *bullying* como algo de delincuencia, pues muchos tendrían que ir a la cárcel por delincuentes y por cómplices”, “... ¿yo no sé qué papá quisiera ver preso a su hijo?, sólo porque es un pendejo [...] Creo que todo es cuestión de no

juzgar y pensar bien las cosas”...”No somos animales ni militares, aunque algunos actúen así, sabemos pensar, pero no nos preguntan qué pensamos, sólo quieren que hagamos lo que ellos quieren [...] ¿Quiénes ellos? [...] pues todos, los maestros, papás, alumnos” (Gárgola, 26/06/14).

Estas afirmaciones, aunque parecen pesimistas, constituyen la forma en que los estudiantes han normalizado el *bullying* como parte de la condición de pares en las escuelas. Pero como ello también generan estrategias que no necesariamente tienden a una erradicación o combate al *bullying*, pero sí muestran cómo sobrevivir a este tipo de violencia.

4.3. Estrategias ante el *bullying*

Estos resultados surgen de una recopilación de testimonios y observaciones en campo para demostrar cómo en un ambiente de violencia también se generan estrategias de sobrevivencia, es decir, no sólo existe victimización, sino también una respuesta — consciente o inconsciente—, que atiende a una lógica de convivencia, emociones, contextos y repertorios culturales. Con el propósito de analizar este apartado, se consideraron tres aspectos en los que se ubican dichas estrategias, a saber: miedo, redes de apoyo, generación y esparcimiento de rumores.

4.3.1 El miedo como estrategia ante el terror (indefensión)

Como se ha referido anteriormente, el miedo es una emoción presente en las relaciones de poder inmiscuidas en episodios que generan, perpetúan, concluyen o reconfiguran el

bullying, y que está presente en el ánimo, visión y condición de las relaciones de convivencia en la escuela donde se realizó la investigación.

“Ya te decía que tienes que andar a las vivas, si te distraes y haces algo mal te pueden agarrar de su puerquito” (Gárgola, 26/06/14).

Los testimonios indican que el miedo es una forma de respuesta ante situaciones de estrés, incertidumbre y de la misma violencia.

“La verdad, sí he puesto apodos, pero fue para no sentirme excluido, es feo, pero si no quieres quedarte solo o ser el antipático lo tienes que hacer” (Maximer, 02/06/14).

Es importante señalar que las estrategias se generan tanto en quienes violentan como en las víctimas, ambas situaciones pueden desdibujarse dependiendo de la situación o de lo que se defiende o cuida:

“Conozco un caso en el que [a] un compañero de Veracruz, flaquito, no muy desarrollado, le dicen: ‘hazme la tarea’. Dice, sí, pero cobra por eso; y a cambio si lo molestan, él no dice nada, y así se hace el patrón. Entonces el abusador es más bien abusado, porque los trae cortos, haciendo sus tareas pagando, aunque lo molesten” (La que sonrío, 14/05/14).

“Tengo un compañero al que molestan, a veces llora por lo que está gordito, por su físico, pero él también contesta, así que no sabría decir si es víctima o molesto, creo sería ambos, si fuera mujer o de fuera, tal vez podría decirlo más claro” (Ana, 25/06/14).

Para ejemplificar cómo funciona el miedo en el sentido de ser una estrategia en un medio hostil, en este caso la escuela, se describe a continuación cómo la “vulnerabilidad” física de ser de baja estatura o delgado funciona para la sobrevivencia, en el espacio de receso y en el área más concurrida de las cafeterías:

Algo curioso que pude observar es cómo jóvenes de baja estatura se escabullen entre la gran cantidad de tráfico que se genera en esa área. Por su complexión, pueden sortear fácilmente los empujones y jalones, pasan desapercibidos, aunque con un gran temor y sigilo de no ser detectados, siempre están observando sus alrededores, ya que sin esta precaución, pueden ser fáciles víctimas de esos empujones y jalones, y cuando finalmente tienen lo que quieren —comida, hablar con alguien o saludar—, con ese mismo sigilo se dirigen a las zonas donde se sienten más seguros, en este caso seguí a un chico que se metió a su salón, en tanto que, con la mirada, pude observar a una chica de estas características meterse bajo las escalera para desayunar de la forma más rápida posible sin que la molestaran (diario de campo, 08/04/14).

Más arriba se caracterizó el miedo con respecto a la agresión; pero como estrategia, los testimonios indican que hay tres tipos de miedo:

1. *Por conveniencia*: Cuando la estrategia promete algún tipo de recompensa y se negocia.
2. *Por reacción*: Ante algún incidente o sensación de peligro se reacciona con o sin violencia.
3. *Como subsistencia*: Marcado como un estilo de vida en la escuela que permite permanecer invisible en la mayoría de las situaciones de vulnerabilidad ante la agresión o la violencia.

4.3.2 Redes de apoyo

“¡Siempre es mejor un reporte grupal, así no nos hacen nada, ahí nos unimos todos; sabemos que en bola somos fuertes, aunque por dentro nos jalemos del pelo... jajajaja...!” (Plática informal, chica de 3º, 31/03/14).

Éste es un elemento que se encuentra inmerso en las relaciones sociales entre jóvenes dentro del espacio escolar que se pone de manifiesto de manera más visible en situaciones de conflicto. Ya antes lo habíamos expresado como una distensión social que ayuda a prevenir el pleito o pelea, así también estas redes funcionan para cuidarse como estudiantes de los directivos, profesores y prefectos.

Estas redes de apoyo que se forman son solidarias en tanto se tiene un objetivo común: sobrevivir como estudiantes ante la mirada vigilante y desconfiada de los adultos, quienes incluso tienen montado un sistema de videovigilancia, que indagando con maestros no funciona, pero lo utilizan para mantener “en control a los alumnos”, y ellos aunque tampoco creen que esto funcione y saben cómo esquivarlo.

La importancia de estas redes de apoyo radica en que se construyen en un espacio en donde los estudiantes pasan gran parte de su tiempo, por lo tanto, mientras más convivencia se tenga más redes de apoyo se pueden formar:

“Creo que es importante que tengamos más convivencia, así podremos saber si realmente tenemos o no amigos, tal vez así aprendamos a tolerarnos más, porque si no lo hacemos en casa o en la escuela, que es donde más tiempo pasamos, ¿cómo le haríamos en la sociedad?” (Anónima, 24/06/14).

Algo interesante es el hecho de que pareciera que a mayor grado menos unión y por lo tanto menos redes de apoyo existen o se crean. Conforme avanzan en el tiempo, se espera que los estudiantes vayan “madurando” más o que su comportamiento sea más “salvaje”, desenfrenado, como sea comienzan a ver más por sí mismos y adquirir relaciones de conveniencia, más que de convivencia.

“No sé qué nos pasó, pero en primero nos llevábamos bien, hasta fuimos todos a visitar a un compañero que se le murió su papá, pero en segundo creo que dejamos nuestra inocencia o no sé, pero ya no nos llevamos bien, algunos dicen que como estamos en segundo, en tercero vamos a ser el desmadre y ya no podemos ser los mismos, y por lo que veo de los terceros, para allá vamos, cada vez más desunidos” (Ana, 25/06/14).

Aunque la intención de esta investigación fue centrarse en el ámbito escolar estas redes pueden constituirse, fortalecerse o reforzarse en otros espacios de convivencia, pero aun así el espacio escolar sigue siendo de gran importancia en la vida social y cultural de los estudiantes:

“En la escuela vas encontrando a personas que viven tú mismo infierno y lo vas trasladando a otro lado, creando otros espacios”. ...“Siempre y cuando las personas con las que me junte sepan de que siempre hay un riesgo, está bien [...] (*¿riesgo de qué?*) [...] de ser discriminados, y si ambos lo sabemos, pues nos agarraremos de lo que nos gusta o une y no de lo que los otros piensen” (La que sonrío, 14/05/14).

4.3.3 Generación y esparcimiento de rumores

Aunque de entrada esta estrategia se encuentra asociada con una forma de agresión bastante practicada y generadora de otros tipos de agresiones, lo que aquí se presenta es cómo los rumores tienen una lógica y una justificación tanto para quien los genera, para el que los difunde y hasta para el que los recibe. Ya que dentro de un juego o de pasar el tiempo, al molestarse el generar, difundir o asimilar rumores o chismes sirve como forma de control social, cohesión o intento de aislamiento que genera vulnerabilidad, como a continuación se ejemplifica.

Detecté a un grupo mixto de jóvenes muy cerca de mí que se encontraba entre jugando, estudiando y desayunando. Se jalaban, tirándose unos a otros al suelo y diciéndose groserías, hasta que un pequeño grupo de tres mujeres se separó unos dos metros para ponerse a platicar. En lo que esperaba a un grupo de chicos que estaba por seguir, alcancé a escuchar toda una serie de murmullos y quejas sobre los maestros y compañeras de clase “que les hacían la barba”:

—¡Tanto que le ponemos empeño, pa’que esas pendejas por ser las preferidas ni hagan nada!

—Así como en “mate”, la profe les da preferencia sólo porque son bonitas.

—Sí, yo también soy chula.

—Según tú, para la maestra no, ¡ha de ser lesbiana!...jajaja....

—¡Hay que mandarlas a la verga, borrarlas hasta del *face*!

Determinado a seguir una potencial pelea me alejé de este grupo, por movimiento de los mismos chavos a los que seguía regresé al mismo lugar, mientras observaba a unos, alcancé a escuchar a estas mismas chicas, pero ahora entre un grupo más nutrido (de seis o siete personas), que decían:

Chica 1. —¡Pero yo jamás le dije a su novio...esas pendejadas no me gustan!

Chica 2. —¡Sí!, por eso estoy pensando si sigo siendo su amiga...pero tú pendeja no vayas a decir nada ¿eh?

Chica 1. —Yo qué, ya sabe que ahorita estoy con ustedes, por eso les dije lo que sé de esas.

Chica 3. —¿Entonces qué? ¿Nos volteamos cuando le toque?

Chica 1. —Va a ser muy obvio, más con la pinche profe, ¡mejor ley de hielo por *face*!

Chica 4. —¡Ahhh, sí!, porque no sé si sabían que su mamá, ¡está en sus contactos!

Chica 5. —Hasta para eso ¡son pendejas!

Chica 2. —Pues a mí me vale, si me ayudan con lo que me dicen, las hago sufrir, ya saben que a mí me vale.

Acto seguido tocó el timbre y rápidamente se dirigieron a su salón.

Chica 6. —¡Entonces, así quedamos, la que se raje que se aguante! (diario de campo, 09/04/14).

Estas observaciones ofrecen la oportunidad de ver los rumores tanto en su forma positiva como negativa, como agresión y como respuesta, como estrategia para allegarse de aliados o posibles alianzas.

Una característica importante de señalar es que este recurso es más utilizado por mujeres que por hombres, ya que estos últimos utilizan maneras físicas más que verbales.

Las estrategias que se presentan son un intento de reflexión para tomar en cuenta dentro del análisis de la violencia en donde no sólo se generan o propician condiciones de vulnerabilidad e indefensión, sino que también se ponen en juego habilidades y herramientas para reaccionar ante ella.

Existen muchas otras estrategias, por ejemplo las categorías de grupo o microgrupo que se generaron en este estudio están plagadas de ellas, como las manifestaciones culturales juveniles, relaciones de noviazgo o amistad, en fin, tantas y con lógicas tan propias que en sí mismas constituirían una tesis a retomar en otro momento.

Capítulo 5. Conclusiones y discusión

“No queremos choros mareadores sobre lo que hacemos, eso ya lo sabemos, lo que queremos es cómo llevarnos mejor, pero platicado, como grupo, no con diapositivas y conceptos que solo marean” (La que sonrío, 14/05/14).

Las conductas agresivas dentro de los juegos, sea por dominación o supervivencia, y la autoconservación en la escuela constituyen la violencia juvenil en estos espacios escolares. Los hallazgos muestran que la lógica escolar es estresante y, para sobrevivir en ella, los estudiantes usan la amenaza, la confrontación y la intimidación como herramientas, produciendo y alimentando las condiciones de violencia.

Las emociones como el miedo, el egoísmo y la insatisfacción, lejos de disminuir o apaciguar la lógica de la violencia, la nutre y se manifiesta en rechazo, maltrato e imitación, en detrimento de lo que cada estudiante es o quiere ser, cambiando por lo que debe o se espera que sea. Estos son los aspectos negativos de la convivencia escolar en la secundaria de estudio; en tanto que entre los positivos se encuentran: intentos por establecer empatía mediante la emoción, la tolerancia y el respeto como hechos dignos de ser recuperados en las relaciones de convivencia, como por ejemplo las manifestaciones culturales, conceptualmente concebidas y debatidas en el sentido de culturas juveniles, contraculturas, tribus urbanas, estilos, modas, subculturas, etcétera.

Si hablamos desde los determinantes sociales de la salud, recordemos que éstos no sólo están vinculados a condiciones económicas como la pobreza y bajo poder adquisitivo, sino que también se vinculan, éste es nuestro caso, a condiciones simbólicas/culturales en las cuales el miedo actúa como la forma en que los jóvenes están sobreviviendo a un mundo violento, parecido a una especie de motor que mueve o paraliza. De ahí el énfasis en señalar

la violencia juvenil como una respuesta, más que consecuencia de estas condiciones. Ya fue documentado en este trabajo que la violencia juvenil se vincula a emociones como el miedo, al tratar de dar respuesta a los patrones dominantes sobre la belleza/fealdad, el buen/mal actuar, ser “cool/looser”, estar dentro, ser incluido, popular, joven modelo; tratando de evitar consecuencias semejantes a la soledad, el aislamiento y la incompreensión. Visto así, la violencia juvenil en espacios escolares, también en otros espacios y de acuerdo con Pegoraro (2002), señala el fracaso de las instituciones hegemónicas en la “formación” de su “capital social y humano”, esto es, su promesa de futuro: han fracasado como sociedad adultocéntrica en su responsabilidad generacional.

“La sociedad ha marcado la madurez como estándar de maestro o padre y eso no permite tener una relación horizontal [...] Tienes que competir, ser mejor, y si no lo logras ya te están molestando, hasta los maestros te comienzan a tachar de bruto”...“Si hasta la misma sociedad nos ha dividido, por clase por ejemplo, ¿y qué hacemos en la escuela?, pues seguir esos patrones” (La que sonrío, 14/05/14).

Los estudiantes entrevistados saben que vivir en la violencia es dañino, pero sus intenciones no están direccionadas a erradicarla sino a sobrevivirla. Erradicarla o al menos controlarla parece ser la intención adulta e institucional.

El juego, aquí denominado, es un elemento clave para comprender las formas en cómo los jóvenes se ven unos a otros, con toda una carga de elementos éticos y morales que configuran sus formas de convivir y socializar, y visto desde el fenómeno de la violencia nos brinda elementos para considerar a esta violencia entre pares como una consecuencia de su entorno, no sólo escolar, sino también —o más bien— estructural, de situaciones y condiciones de vida como jóvenes. Condiciones estructurales de inequidad y relaciones de

poder desequilibradas para el caso de la violencia entre pares son puestos a prueba en un espacio que también reúne estas condiciones cuando se ve a la escuela dominada por una visión adulta de un espacio constituido y construido a partir de una mirada y condición juvenil de las relaciones sociales.

“Al final todo lo que no encaje en lo que estamos acostumbrados a ver, puede ser *bullying*”
(Amelie, 23/05/14).

El juego constituye, entonces, la forma en que Foucault (1979) dimensiona el poder, elemento de interacción que permite tanto las acciones como las reacciones sociales en la convivencia y que al final, como sistema de control y vigilancia, tiene la función de perpetuarse generacionalmente en ciclos, observable de forma micro en cada ciclo escolar y macro en cada relevo generacional.

El *bullying* no es sólo un problema de estudiantes vistos como víctimas de esta forma de violencia, sino también ha de considerarlos como sujetos históricos con estrategias, modos y formas de sobrevivencia. Cuando tratamos de despojarnos de una visión adultocéntrica de la violencia podemos comprender los elementos de convivencia, como el juego, que dan cuenta de un proceso histórico heredado generacionalmente que ha guardado en su núcleo una forma de vernos y tratarnos, donde sólo hasta ahora, por los niveles de crueldad que pueden generar, hemos puesto atención.

En los testimonios recabados encontramos reclamos a la población adulta que al parecer no comprende las condiciones estructurales en donde se mueven los habitantes de lo juvenil. El enfoque en el presente violento (Reguillo, 2002) pareciera que no abrumba sino que presiona a los jóvenes manteniéndolos en una situación de tensión constante y en una necesidad de

preparación para los golpes, las burlas, los agravios, y demás conductas agresivas o violentas.

El *bullying* es un fenómeno que toma en cuenta la convivencia, no es solamente una anomia social de comportamientos adquiridos, impulsos biológicos, normas asimiladas y cuadros clínicos. El miedo y el estrés son problemas que subyacen ante las lógicas violentas en las que nos hemos acostumbrado a vivir en estos mundos actuales.

Los estilos y modelos de vida idealizados e impuestos por la hegemonía violentan nuestra psique, corporeidad, emociones y subjetividad; al no reconocerlos, nos victimizamos, negando las estrategias que se pueden generar a pesar de las condiciones y situaciones de violencia. Estas estrategias pueden ser en sí violentas, desagradables y hasta reprobables a nuestro parecer, pero hasta que no entendamos a través de un diálogo horizontal lo que significan y las consecuencias que presentan, pocos o ningún elemento tendremos para juzgar estas estrategias

“No sé quién es peor, el idiota que molesta, el baboso que se deja, o el maldito que sólo mira y hasta apoya. Entiendo que tengamos miedo de que todos se vayan contra ti o que luego te estén buscando bronca, pero pues si no hacemos algo así seguirán las cosas” (Gárgola, 26/06/14).

“Es un círculo vicioso de molestar y ser molestado, la vida es cruel y si molestas en algún momento la tendrás que pagar, así que sólo queda aprender a vivir” (Anónima, 24/06/14).

Este actuar juvenil en las escuelas es caracterizado por un desencanto atravesado por emociones hechas cuerpo en discriminación, aislamiento y dolor físico y mental; se constituyen socialmente por los valores, significaciones y sentidos a los que hace referencia Le Breton y Pons (1999) al activar la afectividad. En las emociones se encuentra la

dimensión subjetiva del *bullying*, guarda en su interior las situaciones personales y familiares, y las condiciones estructurales del comportamiento de víctimas, victimarios, espectadores y demás actores de este tipo de violencia; las emociones son causa y efecto pero, sobre todo, son el contexto y sentido de la violencia juvenil en los espacios escolares.

Con esto no se niega o justifica el *bullying* o acoso escolar, sino que las dinámicas de la violencia juvenil en espacios escolares están constituidas por las formas de ser jóvenes, sobreviviendo en un espacio creado para ellos y no por ellos, esto genera las tensiones necesarias que perpetúan relaciones de poder dominantes y violencia que ahora tanto preocupan al mundo adulto, pero que ellos y ellas mismas vivieron en sus respectivas etapas escolares y que actualmente es reflejo del mundo en el que se está, ha llegado a niveles de crueldad. Entendidos así dentro de una etapa adulta mas no de la idealizada juventud, cuyo papel reclama cada vez más su actuar en el presente, más que en el futuro, por eso afirmaciones como: “¡el mundo es violento, ¿qué querían?, ¡somos adolescentes, no nos pueden tratar como militares!, ¡El *bullying* es inevitable, es mejor estar preparados!” (Plática informal, diario de campo, 19/03/14), fueron expresadas durante algunas charlas informales y entrevistas con los jóvenes estudiantes. Lo anterior nos obliga a ser menos castrantes y unidireccionales en la forma de abordar este tipo de fenómenos.

La intención de hacer un acercamiento cualitativo hacia el *bullying* fue la de abonar a la discusión de esta grave problemática desde el punto de vista del actor y desde la visión multidimensional de la violencia, y que para enfocarnos en la condición de pares se retomó desde la violencia juvenil.

Falta aún aplicar esta misma lógica a un análisis más inclusivo y complejo desde una mirada de la violencia escolar, en donde se incluya la dimensión adulta e institucional de maestros,

directivos, padres, madres de familia, administrativos y demás autoridades educativas, así como desde la violencia estructural, en donde se comprenda al *bullying* y la violencia juvenil asociada con ella, como un fenómeno de los modelos y estructuras políticas, económicas y socioculturales con efectos como la enajenación cultural, la falta de oportunidades laborales, la tecnificación profesional, el desencanto, la discriminación, los cuales son el caldo de cultivo para las violencias que cuestionan y ponen a prueba una y otra vez nuestra capacidad de resistencia y sobrevivencia, dejando poco espacio para la creatividad, la visión de futuro colectivo e individual, y poniendo en tela de juicio lo que Touraine y Pons (1996) se cuestionan al preguntar: ¿podremos vivir juntos?, a esto podríamos tal vez responder que sí, la cuestión sería ¿Juntos, felices y en paz como una gran familia? ¿Eliminamos o nos preparamos para sobrevivir la violencia? ¿Es responsabilidad de los jóvenes atender su propia violencia si son los que mejor entienden su condición?

Estas y otras preguntas, así como el estudio de los aspectos aquí analizados en otros contextos como el rural, condiciones étnicas, de género y de clase, así como una transformación de los elementos aquí abordados en variables (las que se puedan) para un estudio de impacto (cuantitativo), serán las líneas de investigación con las cuales continuar el presente trabajo.

Bibliografía

- Arellano L. O., J. C. Escudero y C. L. Dary (2008) “Los determinantes sociales de la salud. Una perspectiva desde el Taller Latinoamericano de Determinantes Sociales de la Salud” en *Medicina Social*. Volumen 3, número 4, noviembre, 335 págs., México.
- Arendt, H. (1970) *Sobre la violencia*. Madrid, Alianza Editorial.
- Aron, A. M., Milicic, N. & Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación - Escala de Clima Social Escolar, ECLIS-. *Universitas Psychologica*, 11 (3), 803-813
- Albores G. L., et al. (2011) “El acoso escolar (*bullying*) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México” en *Salud Pública Mexicana*. Número 53, pp. 220-227.
- Almeida, A., Lisboa, C. y M. J. Caurcel (2007) “¿Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños” en *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*. Volumen 41, núm. 2, pp. 107-118. Universidad de Granada, España.
- Baeteson, G. (1972) *Pasos hacia una ecología de la mente*. Editorial LOHLÉ-LUMEN, Buenos Aires, Argentina.
- Banco Mundial (2012) “La violencia juvenil en México. Reporte de la situación, el marco legal y los programas gubernamentales”. Documento preparado por el equipo para la Prevención de la Violencia (Departamento de Desarrollo Social) y el equipo de Seguridad Ciudadana para Latino América y el Caribe en: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/2012/06/17013433/la-violencia-juvenil-en-m%C3%A9xico-reporte-de-la-situaci%C3%B3n-el-marco-legal-y-los-programas-gubernamentales-la-violencia-juvenil-en-mexico-reporte-de-la-situacion-el-marco-legal-y-los-programas-gubernamentales>.

- Balibar, É. (2005) *Violencias, identidades y civilidad: para una cultura política global*. Barcelona, Gedisa.
- Ballester, F, y P. Arnaiz Sánchez (2001) "Diversidad y violencia escolar" en *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. Número 41, agosto, pp. 39-58, Zaragoza, España.
- Batubenge, O. B., Mancilla A y B. Panduro (2008) "La convivencia" en Biagini, H. E. & A. A. Roig (eds.) *Diccionario del pensamiento alternativo II*. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- Bigmore, P., & Perezgrovas, R. (2003). Vida cotidiana en las colonias indígenas en la zona peri-urbana de San Cristóbal de las Casas. *Anuario de Estudios indígenas*.
- Blair Trujillo, E. (2009) "Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición" en *Política y cultura*. Volumen 9, número 32.
- Blok, A. (2000) "The Enigma of Senseless Violence" en Aijmer G. & J. Abbink (eds.) *Meanings of Violence: A Cross Cultural Perspective*, pp. 23-39. Oxford, Berg.
- Bourdieu, P.; Wacquant, L. (2005). Una invitación a la sociología reflexiva. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cajigas de S. N. (2006) "Agresión entre pares (*bullying*) en un centro educativo de Montevideo: estudio de las frecuencias de los estudiantes de mayor riesgo" en *Revista médica uruguaya*. Volumen 22, número 2, Uruguay.
- Castillo, C y Pacheco M.M (2008) Perfil del maltrato (*bullyng*) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 38, julio-septiembre, pp. 825-842, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. México.
- Cerezo, F. (2006) *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid, Ediciones Pirámide.

- Colombo, G. B. (2011) "Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar" en *Revista Argentina de Sociología*. Volumen 8, número 15-16, pp. 81-104.
- Castro R. (2011) *Teoría social y salud*. Buenos Aires, Lugar Editorial/UNAM.
- Coleman, J. S. (2008) "La sociedad adolescente" en *Teorías sobre la juventud, Las miradas clásicas*. México, Porrúa.
- De Sousa Santos, B. (2009) *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social, I. Un discurso sobre las ciencias*. México, Siglo XXI/CLACSO, pp. 17-59.
- Del Barrio, C. et al. (2008) *Bullying and social exclusion in Spanish secondary schools: National trends from 1999 to 2006*. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- Del Rey, R y Ortega, R (2008) Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia: *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, vol. 8, núm. 1, mayo, pp. 39-50, Universidad de Almería, España.
- Foucault, M. (1979) *Microfísica del poder*. Madrid, Las ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1988). Nietzsche, la genealogía, la historia. Pre-textos.
- Foucault, M. (1967). Historia de la locura en la época clásica (Vol. 1). México: Fondo de cultura económica.
- Funes, J. (1998) "Sobre las nuevas formas de violencia juvenil", en *Comunicar*. Número 10, pp. 97-101.
- García Canclini, N. (1990) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México, Grijalbo.
- Geertz, C. (1995) "Descripción densa, hacia una teoría interpretativa de la cultura" en *La interpretación de las culturas*, pp. 19-40. Barcelona, Gedisa.

- Giddens A. (1993) *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Hoyos, O. et al. (2004) "Representaciones sobre el maltrato entre iguales en niñas y niños escolarizados de 9, 11 y 13 años de nivel socioeconómico alto y bajo de la ciudad de Barranquilla (Colombia)" en *Psicología desde el Caribe*. Número 14, pp. 150-172. Universidad del Norte.
- Illich, I. (1978) *La convivencialidad*. México D. F., Editorial Posada.
- Joffre V. V. M, et al. (2011) "*Bullying* en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo" en *Bol Med Hosp Infant Mex*. Volumen 68, número 3, pp. 193-202.
- Le Breton, D. y H. Pons (1998) *Las pasiones ordinarias: Antropología de las emociones*. Buenos Aires, Nueva visión.
- Loredo, A. A., M. A. Perea y N. G. E. López (2008) "*Bullying*: acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes" en *Acta Pediátrica de México*. Volumen 29, número 4, pp. 210-214.
- Lozano, C. A. R. (2012) "Breve reflexión psicoanalítica acerca del *bullying*" en *Boletín Científico Sapiens Research*. Volumen 2, número 2, pp. 30-34.
- Luján, N. (2010) "Lo cualitativo como estrategia de investigación: Apuntes y reflexiones" en Comboni, S., J. M. Juárez y P. Mejía *El arte de investigar*, pp. 213-231. México, Universidad Autónoma de México-X.
- Marmot, M. (2005) "Social determinants of health inequalities" en *Lancet*. Número 365, pp. 1099-1104.
- Medina, G. (2008) *Daños en el derecho de familia*. Buenos Aires, Ed. Rubinzal Culzoni.
- Olweus D. (1978) "Aggression in schools: Bullies and whipping boys". New York, Wiley.

- (2003) "A Profile of Bullying at School". *Educational Leadership*. Online Academic Search Premier, February 14, 2005.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2011) "Riesgos para la salud de los jóvenes". Nota descriptiva N° 345. Agosto. En <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs345/es/>
- Palmade, J. (2001) "Pós-modernidade e fragilidade identitária" en J. N. García de Araujo y T. C. Carreiro (orgs.) *Cenários sociais e abordagem clínica*, pp. 93-121. São Paulo, Escuta.
- Pegoraro, J. S. (2002) "Notas sobre los jóvenes portadores de violencia juvenil. En el marco de las sociedades posindustriales" en *Sociologías*. Número 4, pp. 276-317.
- Pérez E., M. I. (1990) Migración y religión en Los Altos de Chiapas, Univ. Chapingo, México.
- Piaget, J. (1961) *La función del símbolo en el niño*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Puigmire-Stoy, M. C. (1996) *El juego espontáneo*. Madrid, Narcea.
- Reguillo, R. (2002) "¿Guerreros o ciudadanos? Violencia(s). Una cartografía de las interacciones urbanas" en Moraña, Mabel (ed.) *Espacio urbano, comunicación y violencia en América Latina*, pp. 51-67. Pittsburg, Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana /University of Pittsburg.
- Reguillo, R. (2012) "De las violencias: caligrafía y gramática del horror" en *Desacatos*. Número 40, septiembre-diciembre, pp. 33-46, Distrito Federal, México.
- Rhodes, J. P. (2001) *The Voice of Violence: Performative Violence as Protest in the Vietnam Era*. Westport, Conn., Praeger.
- Saravi, G. A. (2014) "Juventud y violencia en América Latina. Reflexiones sobre exclusión social y crisis urbana" en *Desacatos, Revista de Antropología Social*. Número 14, 127-142).

- Sharp, S., P. K. Smith y P. Smith (2002) *Schoolbullying: Insights and perspectives*.
Routledge,
- Suchman, M. C. (1995) "Managing legitimacy: Strategic and institutional approaches" en *The Academy of Management Review*. Número 20, pp. 571-610.
- Takeuti, N. M. (2002) *No outro lado do espelho: a fratura social e as pulsões juvenis*. Río de Janeiro, Relume-Dumará.
- Touraine, A. y H. Pons (1996) *¿Podremos vivir juntos?* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Sutton-Smith, B. (1980) "Children's Play: Some Sources of play theorizing" en *New Directions for Child Development*. Número 9, pp. 1-16.
- Vicens, J. (1995) *El valor de la salud: una reflexión sociológica sobre la calidad de vida*. España, Siglo XXI.
- Wang, J. et al. (2010) *Co-occurrence of Victimization from Five Subtypes of Bullying: Physical, Verbal, Social Exclusion, Spreading Rumors, and Cyber*. Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development/University of Washington.
- Wilkinson R. y M. Marmot (eds.) (2003) *Social Determinants of Health. The Solid Facts*. Second Edition. Copenhagen, Denmark, WHO.
- Zaluar, A. (1996) *Da revolta ao crime* S. A. São Paulo, Moderna.

Anexos y gráficas

Anexo 1: Ejemplo de diario de campo

<p>Fecha y hora: Febrero 3 / 10:00 am a 2:00 pm Tema: Espacios, usos, apropiaciones y sujetos escolares. RECREO</p>	
<p>¿Qué espacios usan?</p> <p>Se comenzó realizando un croquis detallado de espacio escolar, antes se estuvo en el área de los comedores en las cafeterías. Con duración de 10:20 a 10:50, se pudo observar que: Los comedores y cafeterías que están en el mismo espacio tienen su mayor y más importante afluencia durante el recreo, ya que entre clases no existe el suficiente tiempo para ocupar estos espacios. Los primeros 10 minutos son de mucho flujo de jóvenes comprando y consumiendo. Son pocos los que observo que se quedarán todo el recreo en este espacio. Durante el tiempo de receso, dentro de la gran actividad no se pudo más que observar un gran flujo de llegada, estancia y retiro de pequeños grupos de jóvenes, difícilmente llegaban a la cafetería solos, incluso mucho de los que llegaban eran alcanzados o alcanzaban a por lo menos uno de sus compañeros para comprar, platicar, quedarse o retirarse de este espacio. -Persiguiendo a un chico corriendo, una chica paso a empujar a 2 chicas más o menos de su peso, talla y edad que estaban llegando a los comedores, la chica no se disculpó y siguió su carrera y las otras solo la miraron de reojo, se miraron entre ellas y voltearon los ojos y se rieron silenciosa y seriamente. -3 chicos salen del comedor, a uno de ellos se le sale el tenis (no lo logre bien si se lo quitaron o él se lo quito o resbalo) y durante unos 10 o 15 metros los otros 2 fueron jugando con el tenis al fútbol hasta devolvérselo. El chico aunque quería agarrar su tenis, de principio a fin no tuvo actitudes de enojo ¿Estaría disfrutando del juego también, el mismo hará cosas como esas? -El prefecto observo este “juego” desde el principio pero se volteo, incluso cuando pasaron enfrente de él, donde se volvió a voltear. - Grupo de chicos afuera de la 2ª fila de salones en el área de los comedores, 6 chicos hombres jugando a tirar y cargar a otro lo tiran al pasto, lo sueltan, corretean a otros y este segundo, fue llevado a un árbol cercano intentando estrellarlo contra este con las piernas abiertas (hasta donde vi no lo lograron, el chico se resistió). Un tercer joven ya no se dejó porque pataleo y empujo antes de que lo agarraran. Una vez el prefecto no vio (o no quiso) ya que estaba cerca pero si señalo a unas chicas que estaban jalando ramas de un árbol contiguo a donde estaban los jóvenes. Aun terminado el receso 11:10 aun circulan algunos chav@s por el comedor, pero la mayoría se encuentra entrando a sus salones. ¿EL uniforme es clave o importante? Posible presencia de breakdancers, llegaron a los comedores cargando una bocina y por su facha (gorra con tapa amplia, pantalones a medio caer, tenis y caminado particular). Esto me llevo a preguntar lo de los uniformes ya que parece haber chav@s dispuestos a romper en algo con la uniformidad de sus atuendos, y de alguna u otra manera lo logran, ya que son distinguibles de la uniformidad. -Casi terminando el recreo casi enfrente de mí se encuentra el taller de</p>	<p>Palabras Clave</p> <p>Comedor</p> <p>Juego.</p> <p>Recreo</p> <p>Flujos</p> <p>Empujones</p> <p>Periódico mural</p> <p>Breakdancers</p> <p>Uniformes</p> <p>Croquis</p> <p>recorrido</p>

<p>costura, en donde enfrente observo a un chavo tirando a una chava sobre el paso, cuando este intento tirarse sobre ella (ignoro la intención), esta le dio en una patada en los testículos, no fue tan fuerte pero si lo suficiente para hacer que el chavo se retirara. Ni dos minutos después se abrazan y besa en la mejilla y se meten al salón</p> <p>Terminado el recreo, recorro la escuela para detallar los espacios y ubicaciones de puntos de análisis dentro de la escuela.</p> <p>11:15 Llego al área de chanchas.</p> <p>Haciendo mi croquis encuentro jóvenes en su clase de educación física, al momento no se encontraba el maestro, fue por su lista de asistencia, pero los jóvenes se encontraban jugando futbol rápido, separado por hombres y mujeres, ocupando 2 canchas, dando la vuelta hasta llegar al -- área de talleres, confirmo la presencia de breakdancers, ya que efectivamente los jóvenes que había visto en el área de comedores, se encontraban con su bocinas prendidas e intentando bailar justo atrás del taller de máquinas y los que jugaban futbol en una cancha techada (ahí jugaban las mujeres y los hombres al sol), en ese momento el profesor de educación física llego a pasar lista y uno de los prefectos se acercó a los breakdancers para correrlos (ignoro se eran del mismo grupo que estaba en clases o eran de otros grupos). Así mismo una prefecta se encontraba en el área de campos revisando que no hubiera chavos en esa área.</p> <p>-11.38, da el toque y llego al área de baños y enfermería, encontrándome con lo que parece ser la jefa de prefectura preguntando mis actividades. Luego de explicarle me dirijo a un periódico mural en donde los temas del día o la semana eran el acoso sexual, explotación sexual, abuso y bullying “Se da entre escolar en un determinado tiempo tanto en el aula como en las redes sociales” “el acosado vive aterrorizado”, elaborado por el 2º H.</p> <p>12:00 horas encuentro en la enfermería a puras chicas (6) siendo atendidas por golpes o sangrados, una de ellas por accidente durante clase de educación física.</p> <p>13:00. Terminando recorrido y elaboración de croquis, llego al área de dirección y me encuentro con otro periódico mural en un lado haciendo énfasis sobre la violencia “intrafamiliar”, haciendo referencia únicamente a lo que pasa dentro de casa. Y del otro lado el típico periódico con notas periodísticas (la política en la educación). Horóscopos y las pelis de la semana, el top ten de música y consejos prácticos para no sentirse solo.</p> <p>Termino la jornada observando desde dirección, el flujo de estudiantes que se mueven entre clase, en donde en las segundas plantas se hacen embotellamientos, empujones y amontonamiento de mochilas.</p>	
---	--

Interpretación previa y observaciones

El juego del tenis pareciera ser molesto solo porque a ti te toco esta ocasión, pero que si fuera otro el que le tocara esto no sería así, lo mismo con el juego del árbol, en donde además destaca la “naturalización” de estos juegos por parte de un prefecto, pero su función castigadora con alguien que “jala ramas”.

La cuestión del uniforme surge a partir de ver a los breakdancers y otros que con una sudadera o algo rompen con la uniformidad. Es importante en el sentido de que si te sientes aprisionado (a) o condicionado (a), en este caso por los uniformes, eso puede influir en el comportamiento y por lo tanto en el bullying. Esto incluye cuestiones estéticas como el labial, los ojos, sombras o peinados.

Llama la atención el tipo de relaciones de género que se desarrollan en la convencia, en donde mujeres también patean, maldicen y empujan, sean con su mismo género o con el contrario.

La palabras huevones, pendeja, chisme, wuey resonaron en toda la jornada. Así también “no te

quedes” “apúrate o te quedas”.

Es interesante que los chav@s escribieron como causales y definiciones de los diferentes tipos de violencia, y como para el caso del bullying los relacionan con algo con cizaña, constante y el papel de las redes sociales. Mas sin embargo no apareció en toda la lámina alguna forma de combatirlo.

Queda pendiente ver estas dinámicas en los demás espacios de la escuela en el recreo, así como entradas y salidas de la escuela, tanto desde dentro como desde la calle. La escuela es muy grande y hay que tener bien ubicados espacios y sujetos. Más aun cuando no hay orden de los grados y las materias, así que podemos encontrar a cualquiera en cualquier lugar.

La población por esta primera impresión, vimos a chavos de por lo menos peso y talla muy diferenciadas, esto puede ser un elemento a seguir para ver sus conformación y sus roles dentro de mundo escolar.

Anexo 2: Guía de observación de campo

Febrero

Espacios, usos, apropiaciones y sujetos escolares.

- Descripción del espacio escolar y sus espacios.
- Caracterización de la población escolar (estudiantes, maestros y administrativos).
- Ubicación de grupos de acuerdo a afinidades (fresas, deportistas, nerds, indígenas, etc.)
- Ubicación y caracterización de grupos clave (víctimas, victimarios y agresores pasivos).
- Uso de los espacios escolares.
- Episodios de apropiación
- Circuitos y nodos escolares.
- Descripción del aula y sus personajes.

Marzo

Grupos en acción y dinámicas de convivencia.

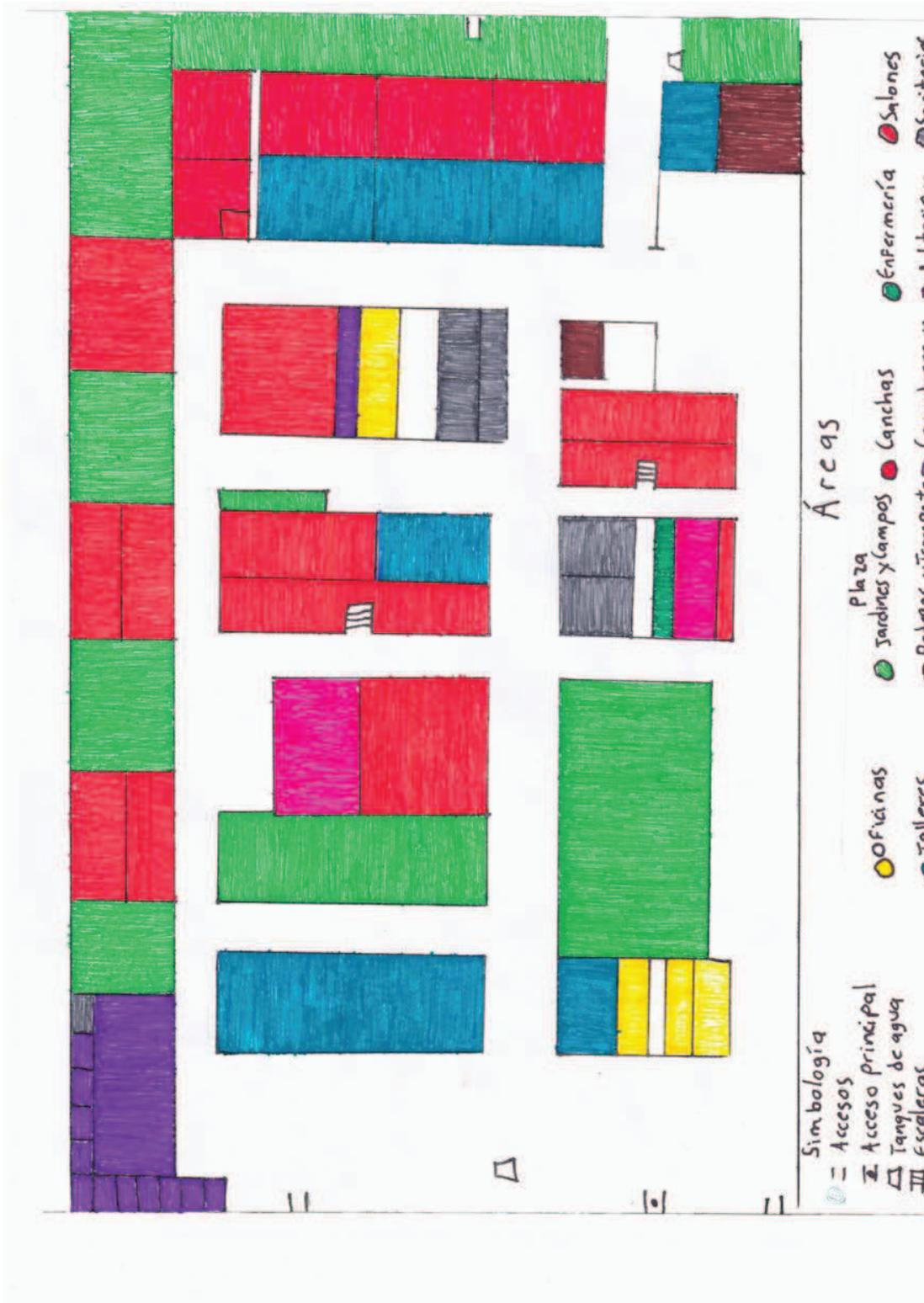
- Actividades de ocio (entrada, recreo, salidas, periodos interclase, horas libres).
- Interacción entre grupos clave.
- ¿Episodios de *bullying*?
- Fragilidad o permanencia entre la situación de víctima, victimario y agresor pasivo.

Abril

Relaciones de poder y estrategias

- Causas y consecuencias de episodios de *bullying* (nivel individual y/o grupal).
- Reconfiguración de grupos clave y/o por afinidad ante episodios de *bullying* (directa o indirectamente).
- Estrategias de grupos clave y por afinidad ante episodios de *bullying*.
- Formas y modos de naturalización del *bullying*.
- Tipificación de Grupos/Sujetos clave.

Anexo 3: Croquis de escuela



Anexo 4: Guía de entrevista

La siguiente guía pretende corroborar y contextualizar lo observado en campo, indagar sobre el tema del *bullying* y la salud en los jóvenes, y como podrían estarse generando estrategias. Esta guía es adaptable de acuerdo a las experiencias, pensamientos y emociones que vayan desarrollando los informantes clave, tratando lo menos posible de tratarlos como víctimas, victimarios o agresor pasivos, sino como un elemento clave dentro de la dinámica escolar de convivencia en donde se desarrolla el fenómeno del *bullying* y que de acuerdo a sus experiencias puedan tener una mejor opinión desde una posición de víctima, victimario o agresor pasivo.

Así también los tiempos serán acomodables al entrevistado, tratando de evitar molestias o pérdida de interés. Por lo que puede ser llevada a cabo en una o varias sesiones.

Es importante destacar que mucha información se registrará de actitudes y comportamientos durante la entrevista, por lo que algunas respuestas pueden ser no verbales.

Sobre la escuela

¿Cómo considerarías tu vida en la escuela?

¿Qué actividades son las que más te agradan y las que de desagradan cuando estás en la escuela?

¿Qué cosa cambiarías y que cosas no de la escuela?

¿Cómo definirías el ambiente escolar en el que te encuentras?

¿Cuál es tu opinión de cómo se llevan entre compañeros, amigos y desconocidos dentro de la escuela?

¿Qué crees que sea lo más importante en la escuela para poder ser aceptado, o por lo menos para no ser rechazado?

Si quisieras no ser molestado por tus compañeros, ¿Qué tendrías que hacer?

De las amistades (Valoraciones éticas y morales hacia el otro)

¿Para ti que es un buen amigo?, ¿Qué características tendría? ¿Cuándo lo considerarías un amigo(a)? ¿Cómo los escogen?

¿Qué significa para ti una buena amistad dentro de la escuela?

¿En qué momento te sentirías decepcionado o traicionado por un amigo?

¿Qué diferencias habría entre un amigo y compañero de clase o escuela?

¿Cuándo alguien se podría convertir en tu enemigo?

¿Para ti que es una buena persona? ¿Y una mala?

¿En tu opinión, quién es una buena persona en la escuela? ¿Quién una mala?

Sobre el bullying

¿Alguna vez has tenido algún incidente con algún amigo (a) o compañero de la escuela? ¿Cuéntame lo que paso? O ¿Por qué crees que nunca o rara vez has tenido algún tipo de incidente?

¿Para ti que considerarías un acto de *bullying* u acoso escolar?

¿De dónde crees que se origina el *bullying*?

Dentro del *bullying* ¿Un agresor siempre será agresor, una víctima siempre será una víctima, o quien lo ve o presencia, jamás podrá ser víctima o agresor? ¿Qué tendría que pasar para que los papeles cambiaran?

¿Si te cambias de escuela, pases a la prepa o simplemente ya no tuvieras que regresar a una escuela?, ¿las cosas serían diferentes? ¿El *bullying* desaparecería?

El *bullying* ¿Es algo que involucra solo a jóvenes en una escuela? ¿Hay otras personas o cosas involucradas? ¿Quiénes o de qué tipo?

¿Qué papel juegan los maestros o padres de familia dentro del *bullying*?

Sobre las implicaciones a la salud

¿Cuándo vives, provocas, observas u ejercer algo que puede ser perjudicial para otro compañero dentro de la escuela?

¿Qué consecuencias crees que tenga?

¿Cómo considerarías tu estado de salud, tanto física como emocional?

¿Crees que el ambiente escolar en el que vives tenga algo que ver o influencia tu estado de salud actual? ¿Cómo?

¿Cómo crees que te afecte el tener una riña, discusión o pelea en la escuela?

¿En que afecta el recibir, hacer o presenciar una agresión a un compañero (a) o amigo (a) de la escuela?

Lo que se vive en la escuela ¿Se queda en la escuela o se puede relacionar u otros aspectos de la vida?

¿Te sientes escuchado o tomado en cuenta por tus compañeros (as), o amigos (as) en la escuela? En caso de que si ¿A qué crees que se deba?, si es no ¿Qué se necesitaría?

¿Cómo te imaginas que se siente recibir, hacer o presenciar el *bullying*? ¿Qué piensas que causa en la salud de un joven?

¿Qué les dirías a los adultos sobre lo que es y cómo se vive el *bullying*?

De las estrategias

¿Qué haces cuando tienes un mal día en la escuela? ¿Lo haces solo o lo compartes con alguien? ¿En qué te ayuda a sobrellevar tu vida en la escuela? ¿Te funciona? ¿Cómo?

¿Qué propondrías para tener un ambiente sano dentro de la escuela?

¿Qué les dirías a los adultos para que los jóvenes tengan una vida sana y sin violencia?

¿Cómo te imaginas tu vida saliendo de la secundaria?

¿Tienes amigos (as) fuera de la escuela? ¿Qué hacen cuando están juntos (as)?

Anexo 5: Consentimiento previo e informado para estudiantes



El Colegio de la Frontera Sur

Maestría en Recursos Naturales y Desarrollo Rural

Carta de consentimiento previo informado

San Cristóbal de las Casas, Chiapas, Febrero – Junio 2014

Estimado Sr. (a) _____

Presente:

Como parte de mis estudios de posgrado, encuentro en la etapa de trabajo de campo para el trabajo de tesis de maestría donde quiero abordar las problemáticas actuales en los jóvenes. Sobre todo respecto a las formas en como conviven entre ustedes, como es la vida de un joven en la escuela, qué hacen cuando no están estudiando, qué amigos tienen, como se llevan y aquellas cosas que como jóvenes les agrada y desagrada de la escuela.

Uno de los objetivos es, además de convivir con ustedes, es realizar unas entrevistas para platicar de manera personal sobre sus actividades fuera de escuela, si tienen problemas y de qué tipo, platicar sobre su estado de salud, y como es que consideran a un amigo, compañero y como deberían ser las relaciones entre estudiantes en la escuela. Para lo cual, solicito tu autorización para entablar la entrevista contigo, con las siguientes garantías y observaciones:

- Total y absoluta confidencialidad y anonimato, es decir, nadie sabrá sobre tu nombre o cualquier otro dato personal, para fines de identificación tan solo te pediré algún sobrenombre, pseudónimo o con lo que quieras identificarte. La información recabada es con fines estrictamente de análisis, en la tesis aparecerá de manera general, no personal.
- Puedes abandonar la entrevista o el grupo focal de trabajo en el momento que quieras, así mismo reincorporarte si lo deseas, sin ninguna represalia o consecuencia alguna, la participación es totalmente voluntaria.
- La entrevista se hará con total privacidad, dentro de la escuela, y pediré permiso a tu profesor y director para que podamos hacer la entrevista y luego el grupo de trabajo en un espacio donde puedas hablar y expresarte con toda confianza y seguridad.
- Si en algún momento lo requirieras, cuento con un directorio de referencia de instituciones que atienden algunos problemas referentes a los jóvenes, sobre todo violencia, salud, seguridad y

derechos humanos, no me comprometo a dar seguimiento ya que no soy profesional en esas aéreas, pero si me comprometo a apoyarte en el proceso de referencia, es decir, de contactarte con ellos.

- Para la entrevista, dado que está planteada como una charla, más que como cuestionario, los tiempos que utilizemos serán de acuerdo a la disposición de tiempo y ganas que tengas, por lo que podemos interrumpirla y continuarla en otros momentos, lo que quiero es que te sientas cómodo (a) y en confianza.
- Para los grupos focales, son como entrevistas grupales, en los cuales participaran de 3 a 5 compañeros tuyos (incluyéndote), en donde juntos tocaremos temas acerca de su vida fuera y dentro de la escuela, de cómo se apoyan entre ustedes, o que hacen para sentirse mejor cuando tienen un mal día.
- Estas actividades se llevaran a cabo en un espacio dentro de la escuela que garantice tu libre participación y expresión, sin que directores, docentes, administrativos tengan injerencia.

Quiero recalcarte que esta investigación al final pretende dar a conocer la forma en que los jóvenes piensan, sienten, viven y reaccionan ante problemas cotidianos, desde cómo se ven los unos a los otros, hasta cuestiones de salud, violencia, pero también como jóvenes tienen las herramientas para sobrellevar no solo los problemas sino también las alegrías.

Todo esto para que los adultos sepan que los jóvenes tienen sus propias formas de vivir, y que la ayuda que se nos pueda brindar para nuestros problemas, sean de acuerdo y tomen en cuenta lo que somos y nuestra forma de pensar y sentir, para que así la sociedad pueda apoyar a sus jóvenes desde lo que son y no por lo que quieren que seamos, y poder realmente entendernos, tolerarnos y apoyarnos.

Te dejo a continuación mis datos y la de mi tutor, que estarán al pendiente de mi trabajo, no sin antes agradecerte tu participación, interés y voluntad.

Miguel Ángel Velarde Hernández

Estudiante de maestría

M en C. Gerardo González Figueroa

Tutor

Anexo 6: Consentimiento de director

Maestría en Recursos Naturales y Desarrollo Rural



El Colegio de la Frontera Sur

Carta de consentimiento previo informado

San Cristóbal de las Casas, Chiapas, a ____ de _____ de _____

Estimado _____

Presente:

Como parte de mis estudios de posgrado, me es grato informarle que me encuentro en la etapa de trabajo de campo para el trabajo de tesis denominado **“Violencia juvenil y bullying, su implicación en la salud y estrategias de sobrevivencia, en población escolar a nivel secundaria en San Cristóbal de Las Casas.”** Dicho trabajo pretende abordar las problemáticas actuales en los jóvenes que toman relevancia, no sólo por las consecuencias que la violencia tiene en la salud y rendimiento escolar de los jóvenes, sino las afectaciones en la vida escolar en general, la convivencia entre alumnos y refleja la grave descomposición social de la sociedad.

Este proyecto tiene como principales objetivos:

1. Interpretar, caracterizar y describir las dinámicas sociales de convivencia en los jóvenes al interior de los centros educativos.
2. Documentar y dimensionar las implicaciones y consecuencias del bullying en la salud mental (impacto emocional) y física de los jóvenes estudiantes.
3. Identificar y describir las estrategias y mecanismos de sobrevivencia sean de forma individual o colectiva.

Para lograr estos fines solicitamos su amable consentimiento y colaboración para:

- Tener acceso a sus instalaciones para realizar una primera etapa de observación participante en los diferentes espacios de su escuela, con la finalidad de obtener datos sobre las dinámicas de convivencia de los alumnos dentro del espacio escolar a través de un diario de campo y pláticas informales, tanto en los espacios abiertos como en las aulas, previa autorización y consentimiento de los profesores responsables.

- Una vez detectados los actores claves, realizar entrevistas a profundidad para obtener una valoración sobre las implicaciones a la salud que el bullying tiene sobre los jóvenes.
- Por último, se pretende realizar algunos grupos focales con la finalidad de socializar con los alumnos elegidos, la información recabada para documentar las posibles estrategias que los jóvenes construyan alrededor del bullying y construir colectivamente tanto los resultados como posibles propuestas para el abordaje y atención a esta problemática.

Cabe recalcar que durante todo el proceso de trabajo de campo se respetara la autonomía, confidencialidad, voluntariedad y anonimato de los alumnos, profesores y directivos, y de ser necesario el anonimato de la propia escuela.

Así mismo cualquier participante en este proceso de investigación podrá retirarse en el momento que así lo desee, además se cuenta con un directorio de referencia para violencia familiar, en caso de encontrarse casos de violencia y que a petición del (los) alumnos afectados lo requieran.

Para la realización de estas actividades se contemplan de tres a cuatro meses de trabajo comenzando a partir de su amable autorización, además de que al contar con la aprobación de la tesis, su servidor se compromete a hacer del conocimiento de la comunidad escolar los resultados de dicho trabajo a través de la entrega de una copia de la tesis y trípticos informativos para la comunidad estudiantil, además de un taller para socializar dichos resultados y abordar temas sobre violencia para los interesados.

Sin más por el momento agradezco sus amables atenciones y anexo información de contacto de su servidor y del consejo tutelar involucrados en el proceso de esta investigación, para cualquier duda o aclaración.

Miguel Ángel Velarde Hernández

Estudiante de maestría

Tel. 6746192

M en C. Gerardo González Figueroa

Tutor

Tel. 6749000 ext.

Anexo 7: Cronograma de actividades

Actividades	Ene	Feb- Abr	May	Jun	Jul	Agos	Sept - Oct	Nov	Dic
Elección, presentación y coordinación en escuela									
Trabajo etnográfico y redacción									
Procesamiento de información y entrevistas									
Grupos focales y entrevistas									
Procesamiento de información y redacción									
Sistematización y categorización									
Redacción y borrador de tesis									
Lectura comité tutelar y correcciones									
Presentación de tesis y examen de grado									

Anexo 8: Roles y funciones en el juego

Un grupo de chicas se encontraba detrás del taller de mecánica recogiendo agua en botes de un pequeño arroyo que pasa por ahí. Hablamos en la parte trasera de la escuela, en los campos y canchas de fútbol; en menos de 5 minutos un chico les da alcance y salen de ese lugar con las botellas llenas de agua, menos el chico que de por sí llevaba una botella nueva de agua, sin abrir.

Al cabo de un rato regresaron las chicas aventándose agua, de repente las chicas se voltearon y de sorpresa bañan de agua al chico que andaba con ellas. Riéndose, salen corriendo hacia los campos; el chico trata de darles alcance, pero por más que intenta no puede y comienza a caminar atrás de ellas, en tanto las chicas también desaceleran el paso sabiendo que no serían alcanzadas por el chico y comienzan a tomar otro rumbo sin hacer caso del chico que iba detrás de ellas.

Este chico es interceptado por otras dos chicas en su paso por las canchas de básquetbol; comienzan a hablar con él —mientras las primeras chicas se siguen alejando—, diciéndole:

—¡No se vale, sólo porque son viejas se aprovechan!

Las chicas le hacen una señal al chico para que las siga y comienzan a caminar juntos en busca de las primeras chicas. Una vez que les dan alcance, las acompañantes del chico le piden su botella, la esconden y cuando ven el momento apropiado vacían la botella sobre las otras chicas.

Chica 1. —¡Si mi amigo no puede, yo sí!

Chica 2. —¡Por culeras!

Ellas responden:

Chica 3. —¡Qué te importa, si estábamos jugando!

Chica 1. —¡Sí, pero no se pasen, es mi amigo!

Una cuarta chica se queda viendo al chico fijamente a los ojos, cuando de repente el chico dice:

—¡Sí, estábamos jugando!

Acto seguido las chicas se retiran diciendo:

—¡Pues ya ves que puedo, así que ya sabes!

El chico, callado y medio agachando la cabeza, se regresa con las chicas con las que en un principio las vi y lo bañaron de agua; siempre detrás de ellas, hasta llegar al salón, donde alcancé a ver que lo empujaron diciéndole de cosas (Diario de campo, 11/04/14).

Anexo 9: Distensión social

Llegando al área de canchas, encuentro jugando a cuatro equipos de fútbol (dos en cada una); un tercer equipo quiere jugar, pero en lugar de buscar canchas libres, tratan de acomodarse en dos que de por sí estaban ocupadas; para meterse, se acomodan en la cancha sin jugar alrededor de este espacio.

—¡Vamos a la otra, güey!

—¡No, ya estamos aquí, nos quedamos!

Los balonazos entre equipos se toleran mientras éstos no estorben a propósito o desvíen el balón una vez que te golpee.

En el campo había un intento de “tocho” de fútbol americano, digo intento porque entre cada jugada había un tiempo perdido donde había jalones y empujones de algunos del equipo, además de la gente que no quería ir por el balón o se distraía dando bolita a los del fútbol.

De repente, conato de pleito. Un chavo, cansado de que los balonazos no lo dejaban jugar, al parecer le dio un mal golpe a uno de los contrarios (de fútbol americano), y ahí comenzó el pleito; en segundos se hizo la gran bola, los primeros en engrosar dicha bola fueron los propios futboleros, en donde al menos dos partidos se suspendieron para ir a presenciar o alentar el pleito.

La dinámica de pleito cambió cuando algunos de equipos contrarios comenzaron a molestarse, apoyando o burlándose de uno u otro de los que querían pelear, aun así la tensión no disminuyó ya que muchos otros se siguieron acercando, algunos hasta buscando asiento; lo curioso es que la situación de burlas, alburas y chistes entre unos y otros terminó por disolver un pleito individual y lo convirtió en una gran “reta” de fútbol americano que, aunque no se concretó, quedó apalabrada.

Tranquilizado el asunto todos se dispersaron en microgrupos al llegar una prefecta, ya que el receso ya se había prolongado (Diario de campo, 18/03/14).

Anexo 10: Pleito o pelea

Me encontraba observando el juego de la escalera cuando escuché tras de mí: ¡Va haber pleito, tú!, me di la vuelta y ya estaba congregado un gran número de estudiantes en la planta baja, debajo de las escaleras —yo me encontraba en la planta alta.

“¡Le están pegando al *güero!*”, oí. No pude ver ese pleito pero sí cómo una chica que le estaba pegando al *güero* fue arrinconada por otra joven. Ahí fue cuando comenzó un segundo pleito; para ese momento había muchos más jóvenes observando, todos queriendo guardar silencio mientras sucedía el pleito —en donde se observaban caras y gestos muy diversos, algunos de nerviosismo, risa, enojo y hasta de placer.

Alcancé a ver cómo la chica que arrinconó a otra le propinó una tremenda cachetada, cuando en ese momento se escuchó: “¡dieron el pitazo!” Y las amigas comenzaron a proteger a sus respectivos bandos. Mientras, el chavo que inicialmente fue golpeado era separado por otros: “¡Déjalas, no te metas porque será peor!”. A partir de ese momento los diferentes grupos de jóvenes ahí presentes comenzaron a crear confusión gritando, mezclándose entre la bola y hasta se activaron pequeñas rencillas entre otros alumnos que parecía se tenían ganas, sin terminar necesariamente en nuevos pleitos pero que pusieron el ambiente aún más tenso.

Traté de mezclarme entre la bola y escuché: “¡Es que es una puta!... ¡y tú, cálmate o que se aproveche la ocasión para que te partan la madre!...”, cuando traté de buscar a la chica que había golpeado a otra, ésta desapareció. En eso llegó una prefecta que jamás pudo detectar quién o qué había pasado, platicó con el chavo al que habían golpeado, quien tenía la cara roja y estaba muy agitado, pero no le dijo nada. Mientras tanto, otras chicas corrían de un lado a otro hablando con varios chicos y chicas, preguntando por la chica, que había desaparecido. En tanto que la otra chica que habían golpeado la rodearon sus amigas y compañeras para que no se moviera y no dejaron que la prefecta se diera cuenta.

“¡Si no las dejan terminar, esto no va a quedar así!”, exclamaron algunos chicos.

Cuando todo parecía tranquilo, el ambiente aún estaba tenso con juegos, empujones, gritos e insultos por todos lados.

Buscando a la chica que había sido golpeada escuché: “¡Todos están en la cancha!”; me dirigí hacia allá, e inusualmente se organizó un “tocho” de fútbol americano; eran alrededor de 20 jóvenes entre hombres y mujeres y ahí estaba la chica a quien habían golpeado.

Era la segunda vez que percibí un ambiente juvenil salvaje e intenso, sintiendo una gran cantidad de adrenalina y una mezcla de emociones que iban desde el morbo hasta la indignación (Diario de campo, 10/03/14).

Anexo 11: Tipos de miedo y agresión manifestadas por los/as estudiantes entrevistados

Tipo de miedo	Tipo de agresión	Registro empírico
Precaución o estrategia	Física	Chicos y chicas huyendo del Grupo mixto arrojándose espuma, buscando quién más cae (14/02/14).
Reacción o venganza	Simbólica	Chica golpeada en el ojo por chicos: "Volvamos, a ver si les hacemos lo mismo". Los esperaron hasta que volvieron (17/02/14).
Dominación o intimidación	Física	Chicos retándose y empujándose, animados por su compañeros (25/02/14).
Precaución o estrategia	Verbal	Chico controlando juego de empujones para que no se pasen (28/02/14).
Reacción o venganza	Simbólica	Grupo mixto jugando a persecuciones, tiran a uno y lo acepta hasta que es pateado, se levanta y comienza a retar (03/03/14).
Dominación o intimidación	Física	Conato de pleito cuando alguien pasa a empujar a otro previa advertencia, el chico transgresor de la advertencia es golpeado fuertemente en la espalda (04/03/14).
Reacción o venganza	Verbal	Chicos molestando a chicas, ellas responden persiguiendo, una chica termina llorando (06/03/14).
Reacción o venganza	Física	A chico le quitan un oso que intentó regalar, corretea por media escuela para recuperarlo de otro compañero, terminan tirándose cerca de las canchas en un forcejeo, no recupera el oso, pero quita un zapato (11/03/14).
Dominación o intimidación	Simbólica	Chico molesta a chicas con un insecto que levantó, las chicas gritan, esto dura casi todo el receso (13/03/14).
Reacción o venganza	Física	Chicos empujándose, dándose de zapes y aventándose contra arbustos, después de una charla tranquila de burlas y apodos (08/04/14).
Precaución o estrategia	Verbal	Chicos correteándose se alejan para tomar venganza más tarde, conato de pleito que termina cuando se acerca un maestro ¿Pasa algo?, "No, profe, solo jugando..." (11/04/14).

Por precaución o estrategia	Física	Dos chicos jugando y pateando tenis de un tercero, él se apresura a tratar de recuperarlo antes de que ya no pueda, al menos por un buen rato (03/02/14).
Dominación o intimidación	Física	Seis chicos cargando y tirándose al pasto y árbol entre ellos (04/02/14).
Dominación o intimidación	Simbólica	Si hay princesas, hay príncipes, éstos no coquetean, caminan con pecho erguido, retando y mirando amenazadoramente (13/03/14).
Dominación o intimidación	Física	Cuatro chicas persiguiendo a chico para hacerle bolita, cuando lo alcanzan, lo bañan de agua, éste intenta hacer lo mismo pero no les vuelve a dar alcance, al final termina siendo pellizcado y agachando la cabeza (12/04/14).
Reacción o venganza	Simbólica	Bailando con música electrónica, quienes no les gusta son segregados hasta que otros toman control de la música (gruper) (14/02/14).
Precaución o estrategia	Verbal	Chico empujando durante juego, nadie le hace caso, me señala: "Eso es <i>bullying</i> " (14/02/14).
Dominación o intimidación	Física	Balonazos constantes entre seis equipos en una misma cancha para ver quién se quedaba con ella (18/04/14).
Dominación o intimidación	Física	Tensiones en partido de fútbol, muchos insultos y por cualquier falla el castigo era balonazo, disimuladamente, dentro del partido (01/04/14).
Reacción o venganza	Física	Chico tirando a chica al pasto, ella siente que la quieren abrazar, golpea a chico (03/02/14).
Dominación o intimidación	Simbólica	Chicas <i>barbie</i> recorriendo con más intensidad la escuela, con una rutina bien calculada, saludan a chicos y amedrentan a chicas con la mirada (17/02/14).
Precaución o estrategia	Verbal	Intimidación a pareja por parte de un grupo para que se besen, estos lo hacen, pero terminando escapan de sus compañeros (26/02/14).
Dominación o intimidación	Verbal	Grupo de chicas correteando a chico para que ligue con una de sus amigas (10/04/14).
Precaución o estrategia	Verbal	Chicos elaboran todo un discurso y justificación para asignar el apodo "puerco araña"; el apodado lo acepta (05/02/14).
Reacción	Verbal	Chicos insultándose por más de 15 minutos seguidos alrededor

o venganza		de “La pendejitis”, uno de ellos termina molestándose y amenaza (27/02/14).
Precaución o estrategia	Verbal	“Si sólo es su perra”, chicos carcajeándose y molestando a su amigo por su reciente conquista; este se voltea y dice: “Tengo quien me ladre”, y aleja a la chica para que se vaya de ahí (09/04/14).
Dominación o intimidación	Simbólica	Chicas criticándose o alabándose canciones en el celular: “¡no mames!, ¿cómo mezclas Justin con Julión?...Nacapop” (03/03/14).
Precaución o estrategia	Simbólica	Chicos de primero jugando a escondidas con sus muñecos de acción, chicos más grandes los ven y éstos salen corriendo (06/03/14).
Precaución o estrategia	Física	Concurso de tomar refresco por la nariz, chico casi se desmaya por el dolor de cabeza. Lo estaban filmando (14/02/14).
Precaución o estrategia	Física	Chicos jugando a aventarse de los escalones, el reto incrementa al saltar desde escalones más altos; son interrumpidos por prefecta, sin embargo siguen (10/03/14).
Reacción o venganza	Física	De nuevo el juego de la escalera pero ahora con más riesgo: pateando una pelota de futbol, termina el juego cuando tiran una teja que cae cerca de la cabeza de un alumno (11/03/14).
Precaución o estrategia	Simbólica	Chicos intentando fumar, se quitan la parte de arriba del uniforme mientras lo hacen, todos se ahogan con el humo de tanta risa (21/05/14).

Anexo 12: Artículo enviado para publicación

Dentro del *bullying*: El juego en las relaciones de convivencia entre escolares de nivel secundaria.

Velarde Hernández Miguel Ángel, González Figueroa Gerardo

Artículo enviado a: Revista Mexicana de Investigación Educativa.

“Lo más terrible se aprende enseguida y lo hermoso nos cuesta la vida”

(Silvio Rodríguez, Canción del elegido, 1975)

“No hay maldad en el bullying, solo malas experiencias”(Ana, 25/06/14).

Palabras Clave:

Violencia, Escuela, Poder, Juego, Educación secundaria

Resumen

Este artículo analiza el *bullying* o acoso escolar desde una de varias dinámicas de convivencia: el juego entre estudiantes de secundaria en San Cristóbal de Las Casas, recurriendo a un estudio de caso y echando mano de la observación participante y entrevistas a profundidad. Esta problemática es abordada desde violencia juvenil y las relaciones de poder.

El juego como dinámica de convivencia, es analizada para contribuir a la comprensión multidimensional y causal del bullying como un fenómeno de violencia juvenil y abonar a la explicación de este desde el punto de vista del actor.

Introducción:

El *bullying* o acoso escolar es una problemática analizada por la academia desde finales de los años 70 del siglo pasado; en los últimos años su estudio y abordaje se intensifica a partir de ser considerado un problema de salud pública y como una problemática social de intolerancia y violencia, sobre todo por las consecuencias que la globalización ha tenido en los jóvenes, como el aumento y acceso de tecnologías informáticas, que por la facilidad y rapidez de su propagación, se hacen visibles su niveles de crueldad e impacto en la psiquis, fisionomía y cultura de los involucrados tanto a nivel local como mundial.

Se ha documentado al *bullying* como una de las formas de violencia con más consecuencias en la salud y a nivel psicosocial para los jóvenes, no sólo para las víctimas, sino también para los victimarios y espectadores, develando una grave descomposición social en los espacios antes considerados como segundo hogar (las escuelas) y en un sector de la población idealizada como el futuro y esperanza de la o las sociedades (los jóvenes).

En términos de la violencia juvenil, la mayoría de los estudios se enfocan en la delincuencia (Jiménez, 2005) o las bandas o pandillas juveniles, y la exclusión social (Saravi, 2004); su análisis se ha centrado más en espacios extraescolares como la calle o en espacios escolares bajo los enfoques antes mencionados. Por lo que abordarlo en torno al *bullying* o acoso escolar, se nos brindan elementos para comprender desde las relaciones de convivencia como el juego; cómo se vive, interpreta y explica desde los alumnos de esta secundaria un fenómeno que aunque focalizado, tiene explicaciones más estructurales y multidimensionales, en pocas palabras diremos que la escuela y el propio *bullying* o acoso escolar, son los pretextos para acercarnos a la violencia juvenil desde la condición y situación de pares, por lo que no debe confundirse este análisis desde una perspectiva de la violencia escolar, que incluye de manera más profunda a otros actores escolares, como las autoridades y padres de familia.

Por lo tanto planteamos como objetivo, realizar un acercamiento a profundidad sobre un aspecto fundamental que podemos encontrar detrás de cualquier episodio de *bullying*, sea como inicio, perpetuación o conclusión. El juego servirá como ejemplo, de cómo funciona toda una gama de comportamientos, valores, conductas y dinámicas intrincados y naturalizadas en la vida escolar.

Marco teórico

Cuando hablamos de *bullying* hacemos referencia a modos de ser, formas de convivencia diaria en los espacios escolares y una visión sobre el otro que bajo circunstancias de presión, estrés y conflicto terminan, originan o perpetúan episodios o condiciones de acoso escolar. Estas formas y modos de convivencia están permeados por relaciones de poder entendidas como ejercicios, intencionales y no subjetivas entendiendo al poder como el “nombre que se le da a una situación estratégica compleja en una sociedad determinada” (Foucault, 1979: 113). Por lo tanto las relaciones de poder no se limitan a la posibilidad de violencia.

Para Foucault, las relaciones de poder están inmersas en cada relación humana, que no existe sociedad sin ellas y que intentan conducir la conducta (Foucault, 1979) tanto de unos

como la de los “otros”, en pocas palabras en un especie de sistema de vigilancia y control conductual. Más aún en la sociedad moderna con los procesos de normalización (Foucault, 1979), en donde lejos de excluir o rechazar, lo que se trata es de transformar a los individuos para su homogenización, pero como el mismo Foucault señala, el poder incluye, por su naturaleza; la resistencia, y es en este proceso dialéctico de normalización / resistencia, donde las relaciones de poder juegan con la posibilidad o no de la violencia y que para el caso del bullying explica la fragilidad que puede existir entre la situación de víctima, victimario y espectador o agresor pasivo.

Realizar un análisis de esta problemática desde la violencia, coloca al bullying como un fenómeno multidimensional y complejo que lo rastrea desde los niveles micro, en donde se encuentran las relaciones de poder y convivencia, que Foucault denomina la microfísica del poder (Foucault, 1979); hasta sus niveles macro en sus contextos y causas estructurales (también con relaciones de poder). Además las formas de violencia (física, verbal, psicológica, entre otras) y la complejidad del estudio sobre esta, ha hecho necesaria la creación de tipologías (familiar, escolar, género, social, y demás); que aunque con características propias, al momento de su análisis, su explicación sigue siendo multicausal y dimensional.

De estos tipos de violencia, el presente artículo pretende abordar el acoso escolar o *bullying* desde la mirada de la violencia juvenil haciendo referencia a “situaciones estructurales de exclusión” (Saravi, 2004) e incluso como una respuesta generacional, en lugar de ver este fenómeno en una dimensión reduccionista, como si “este tipo de violencia correspondiera de manera uniforme, e inherente a los jóvenes como violentos” (Funes, 1998), es decir, desmarcándola de su mera asociación con cuestiones de delincuencia o conflicto social de jóvenes, sino entre jóvenes, que se explica desde una condición generacional, con forma y lógicas del ser y estar en los espacios creados o asignados por y para los jóvenes, en nuestro caso, la escuela.

La violencia juvenil aunque no está anclada a un espacio escolar, al analizarla desde el bullying o acoso escolar, podemos ubicar a nuestros sujetos dentro de este espacio, aunque sus implicaciones tienen relación también con factores externos a las aulas o escuelas, como la familia, la religión, las prácticas culturales y hasta políticas. Es decir, una gama de relaciones e interacciones sociales complejas que podremos observar en “la escuela como un proceso social y la violencia como multidimensional” (Ballester & Arnaiz, 2001). La

importancia de la violencia juvenil, es que nos remite a ver las interacciones y condiciones juveniles de la violencia, que en el caso del *bullying* es entendible desde su situación de pares etarios en un espacio escolar, aunque la mayoría de los estudios sobre este tipo de violencia está más enfocado a contextos de delincuencia y conflicto social o generacional fuera de espacios escolares.

La escuela para este caso, define una espacialidad y una temporalidad para la violencia juvenil manifestada en *bullying* o acoso escolar, por lo que no debe confundirse con la violencia escolar, que hace referencia a un complejo de relaciones establecidas no sólo entre alumnos, sino también con y entre autoridades escolares y padres de familia, y aunque hacemos referencia de estos actores para este estudio, sobre todo de maestros y prefectos, estas visiones están enfocadas hacia una visión sobre una de las relaciones de convivencia claves dentro de la dinámica del *bullying*; el juego.

Estas relaciones de poder aunque recíprocas, son asimétricas, lo importante para hablar de estas como violencia es detectar los efectos de dominación. Y entonces podremos hablar de estas dinámicas de convivencia como parte de un fenómeno de violencia entendiendo a esta como:

“Acción, es decir un ejercicio, una operación, cuyo “objetivo” es imponer —o autoimponer— de manera intencional un daño a través de ciertas conductas y métodos que causan dolor, sea éste físico o psicológico. Asumiendo este tipo de definición es posible prever tres dimensiones elementales: la idea de la imposición —o autoimposición—, la intencionalidad en el acto y cualidad de lo violento y la no menos importante noción de causalidad” (Reguillo, 2012: 36).

Existe un elemento teórico importante que puede hacer referencia a las condiciones estructurales de la violencia, para no confundir a este, como un estudio fenomenológico del *bullying* o acoso escolar.

Para esto utilizamos las nociones y conceptos Gramscianos de Hegemonía y Subalternidad, ya que si entendemos a la Hegemonía como “como una relación de fuerzas en permanente conflicto y define a los dominados como subalternos” (Modonesi, 2010) que para nuestro caso estará constituido por el Estado, las autoridades escolares, medios de comunicación, el mundo adulto y la familia. En tanto que la subalternidad se entenderá como “expresión de la experiencia y la condición subjetiva del subordinado, determinada por una relación de dominación -en términos gramscianos, de hegemonía” Modonesi, 2010) y expresado en los alumnos de secundaria con los que se trabajó.

Estos dos conceptos permitirán a la vez dos cosas: primero, lo que mencionamos como las condiciones estructurales de la violencia, y aunque nos estamos enfocando en la condición de par en un contexto escolar de secundaria, tener en cuenta los elementos hegemónicos, evitarán que las emociones y relaciones que describamos, queden en un limbo psico social. Y segundo, la subalternidad como experiencia de nuestros sujetos, permite analizar también, las respuestas, estrategias o propuestas que ellos mismos tratan de construir a partir de su condición subordinada en un contexto de violencia juvenil.

“El concepto de subalterno permite centrar la atención en los aspectos subjetivos de la subordinación en un contexto de hegemonía: la experiencia subalterna, es decir, en la incorporación y aceptación relativa de la relación de mando obediencia y, al mismo tiempo, su contraparte de resistencia y de negociación permanente” (Modonesi, 2010: 6)

Relaciones de convivencia

De forma muy general, nos estemos refiriendo a las formas básicas de la interacción humana y social en donde cada sujeto actúa su propia forma de ser, vivir o pensar y que pone en práctica con su comunidad o colectivo a la cual pertenece. Una comunidad que se forma y armoniza a partir de la asimilación e integración de nuevos elementos y referentes socioculturales a partir de diferentes modos y formas de ser, vivir o actuar.

Este movimiento de asimilación, aprendizaje, interacción e intercambio es lo que constituiría y definiría esas formas de interacción humana que dentro de colectivos entenderemos como convivencia. Esta sería al menos una definición etimológica.

Por otro lado, la convivencia envuelve relaciones a la vez conflictivas que reconciliadoras, aún con las tensiones o desequilibrios que en la convivencia puedan resultar, adquiere un sentido positivo en su dimensión filosófica y respecto a los procesos sociales y políticos con Iván Illich, en el marco de la crítica a la producción capitalista. Este autor concibe a la convivencia como la alternativa a la lógica productiva de dominación y de reducción del hombre, y afirma: “Bajo convivencialidad entiendo lo inverso de la producción industrial” (Illich, 1985).

La convivencia, expresada con Illich bajo la convivencialidad, se crea dentro de la relación con los demás y por medio de la acción personal. Por eso, es preciso sustituir la productividad por la convivencialidad, es decir, el valor técnico por el valor ético. Y esto no

significaría una substitución o desaparición de la ciencia o la industria, sino dotarlas de humanidad.

En suma, podemos definir a la convivencia como un conjunto de experiencias armónicas o no, que definen la relación entre los individuos y entre los diferentes grupos a los que pertenecen. Las relaciones interpersonales dependen pues de estas experiencias. La convivencia evoca la apertura al otro y al reconocimiento de la diversidad y haciendo una referencia a Alain Touraine, la convivencia es en última instancia, la convicción de que siendo la diversidad una de las características más importantes del ser humano y de la sociedad, no existe armonía allá donde no existe y no se reconoce la diversidad cultural (Touraine y Pons, 1996), es decir, no existe armonía allá donde no existe la convivencia, lo cual toma relevancia en torno a los jóvenes y las escuela donde:

En una sociedad altamente racionalizada que cambia velozmente, los “procesos naturales” de la educación en la familia ya no son adecuados. Han sido reemplazados por una institución más formal, que se encuentra apartada del resto de la sociedad y cubre un periodo de tiempo mucho mayor. Como una consecuencia no planeada, la sociedad ya no se confronta con un conjunto de individuos que deben ser entrenados para la adultez, sino con sistemas sociales distintos que ofrecen un frente unido para las propuestas que hace la sociedad adulta (Coleman, 2008; 112).

El juego

Forma parte de las actividades lúdicas del hombre que le sirven de distracción, relajación, recreación, educación o como entrenamiento para otras actividades.

El juego, como realidad humana, comparte la complejidad y pluralidad de dimensiones del ser humano. El comportamiento lúdico tiene algo de irregular, de móvil y diverso en sí mismo. Sutton-Smith (1977) afirma que el juego es tan paradójico y difícil de definir porque en él se aprende lo más ambiguo y lo más concreto en la posibilidad de ser y no ser. Otro elemento en la complejidad del juego es la variedad de situaciones de la vida humana en las que se realiza: aprendizaje, educación, tradición, fantasía, fiesta, progreso, adaptación, evasión, entrega, amor, erotismo, diversión. El juego como conducta humana, forma parte de su comportamiento y en todas sus etapas de desarrollo.

Tratando de armar una definición del juego que sirva para nuestros fines diremos, que el juego se define por una dinámica de placer funcional, de tensión al gozo. Bajo esta misma

línea agregamos lo que Puigmire- Stoy define al juego como “la participación activa en actividades físicas o mentales placenteras con el fin de conseguir una satisfacción emocional” (1992: 20).

Piaget (1961) entiende el juego como un hacer de participación en el medio que permite la asimilación de la realidad para incorporarla al sujeto.

Por último, cabe destacar que este proceso de asimilación, se realiza a través de lo que Baetson denomina meta comunicación (Baetson, 1972), es decir, el intercambio de una serie de señales verbales, físicas o simbólicas que indiquen al sujeto “Esto es juego”.

En resumen, el juego forma parte intrínseca de las relaciones de convencia para los alumnos de las escuelas, siendo una de las formas de socialización más visibles, complejas y dinámicas, cargadas de emociones, simbolismos y bagajes culturales, que se ponen a prueba en todo momento, sobre todo en los espacios de ocio.

Una definición conceptual como esta, nos abre la posibilidad de analizar aspectos positivos y negativos dentro del juego, sean como potencial al desarrollo de los alumnos, o como posibilidad ante agresión o violencia.

Contexto y área de estudio

San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, se ha construido históricamente como un espacio pluricultural, no solo por su pasado colonial, sino por procesos acelerados de migración local hasta mundial en los últimos 40 o 50 años, por conflictos sociales, desarrollo turístico y un reposicionamiento geopolítico que a partir de 1994, ha colocado a esta ciudad y a la entidad como un núcleo de acción para organizaciones no gubernamentales, internacionales, de gobierno, académicas y de la sociedad civil. Esta pluriculturalidad se ve reflejada en los estudiantes a los que haremos referencia, que para este caso de estudio ubicamos en el espacio escolar de nivel secundaria y en nuestro análisis, una de las secundarias con mayor tradición y demanda en la ciudad, y por lo tanto diversa, de la cual no damos nombre por cuestiones éticas de confidencialidad, respeto y autonomía.

La población con la que se trabajó, está comprendida entre los 12 y 15 años, mixta, y aunque preferentemente urbana, también cuenta con población rural proveniente de comunidades y municipios aledaños, cercana a los 800 alumnos por ciclo escolar, con un promedio de entre 35 y 40 alumnos por grupo. Es con este universo con el que realizamos el trabajo durante 4 meses con observación directa y participante en espacios de ocio como el recreo, recesos entre clases, salidas y entradas de las jornadas escolares y con 2 meses para entrevistas a profundidad.

Metodología:

Como ya se mencionó, se trabajó durante 6 meses en una secundaria con observación participante y entrevistas a profundidad semiestructuradas.

Al inicio del trabajo de campo, se tenía la intención de observar de acuerdo a tipologías pre establecidas como: agresor pasivo, víctima y victimario, las dinámicas de convivencia que se llevaban al interior del espacio escolar, tratando de ubicar episodios de *bullying* que pudieran documentarse. Conforme se avanzó en las observaciones, estas tipologías adjudicadas a una visión del *bullying* o acoso escolar como una agresión específica entre pares es visible cuando se aplican las características de víctima, victimario o agresor pasivo sin tomar en cuenta los contextos y el ambiente escolar en general. Cuando se trata de observar las dinámicas que preceden, anteceden o están inmersas dentro de los episodios de *bullying*, estas tipologías se vuelven castrantes y limitadas no sólo para su observación, sino también para su interpretación.

Es por esto que se optó por comenzar a documentar en el diario de campo, la vida escolar que aunque enfocada en las relaciones de convivencia entre los y las estudiantes, nos permitió develar un elemento clave para develar los elementos intersubjetivos inmersos en el *bullying*, como es en este caso, el juego y la agresión.

Durante el proceso de aceptación y visto bueno de la institución, se ofreció el anonimato de la escuela, no sólo por cuestiones éticas, sino también para que pudiera tener más libertad de expresar los discursos, opiniones y conversaciones tanto de alumnos, profesores y directivos.

En un primer momento se planteó realizar el trabajo de campo en los espacios extra salón, y en horarios en los que hubiera más actividad de estudiantes fuera de las aulas, es decir entradas, salidas, receso, y espacios interclase.

Conforme se asistía al trabajo de campo, se fueron manifestando los momentos y espacios clave para llevar a cabo las observaciones, en donde espacios como el receso oficial, mas los recesos extras que se llevaban a cabo, sea en toda la escuela o en algunos grupos, se convirtieron en los momentos claves del trabajo de campo. Estos recesos extras se daban por falta de algún o algunos maestros, sea por juntas o por otros inconvenientes. Con esto se generó una gran cantidad de datos sobre las formas y modos de convivencia entre los jóvenes estudiantes que para el caso de estudio, hemos denominado como dentro del bullying, es decir, una exploración cualitativa de una “agresión” entre pares.

La etapa de entrevistas fue posterior a la observación participante con una duración de dos meses, en donde se pretendía, a partir de lo obtenido con el diario de campo profundizar o reafirmar observaciones, pero sobre todo, plantear temas acerca del *bullying* y la convivencia.

Se consta de 7 entrevistas (4 mujeres y 3 hombres), 2 escogidos por observaciones y pláticas previas durante la observación participante, 2 más por recomendaciones de maestros (as), y 3 más seleccionados aleatoriamente a partir de las listas de asistencia de todos los grupos y grados, uno de primero, otro de segundo y un más de tercer grado. En la tabla 1 se muestra algunas características de los entrevistados así como una tipología de ellos a partir de lo que observamos de su personalidad, carácter y actitudes.

Los principales obstáculos encontrados fueron principalmente la confianza a generar con los alumnos, sobre todo para desligarse de cualquier autoridad escolar, para lo cual me presenté ante cualquiera que lo requiriera, esto aunado al esparcimiento del rumor de boca en boca, nos permitió presenciar dinámicas en las que se nos tuvo la suficiente confianza para dejarnos estar ahí, o por lo menos no ser objeto de rechazo.

Dentro del bullying

Relaciones de convivencia (Hechos)

Las relaciones de convivencia aquí descritas constituyen la base de la vida escolar, en donde se ponen a prueba el bagaje cultural y las referencias éticas y morales de los alumnos(as), las cuales heredan o construyen de sus otros ámbitos de convivencia y que al ponerlos a prueba se resignifican en la escuela entablando diferentes relaciones en su condición de pares.

Estas relaciones van constituyendo entonces, la forma en que vemos al otro, que bajo una situación de violencia se convertirá en una víctima, victimario o agresor pasivo, pero que por esta constante resignificación estos roles dentro del bullying son inestables y que de acuerdo con lo observado muy difíciles de conservar.

Antes (en primero) nos escapamos de clase, contestábamos a los maestros, molestábamos, pero ahora ya no soy así, porque a lo mejor me di cuenta del daño que hice. Antes era la oveja negra entre las blancas, ahora soy la blanca entre las negras, jajaja... ¿Chistoso no? (Ana, 25/06/14)

Para el caso de los victimarios tratando de conservar un estatus:

Parece que te tienes que andar cuidando de todo lo que digas o hagas, a veces no es agradable estar en la escuela. En casa siento que muchos se aburren, pero en la escuela se estresan, y no por las clases, sino porque hay que estar cuidando tu imagen o tu estatus. (Gárgola, 26/06/14)

En las víctimas un miedo que los coloca entre la indefensión y la posibilidad de venganza: “ya no haces relaciones sanas, sino enfermizas, tienes que depender del otro, y además compites contra ese otro” (la que sonrío, 14/05/14)...”Hay que sacar la fruta podrida, porque ha pasado que cuando no llegan algunas personas el salón está tranquilo, llegan ellos y se distorsiona todo” (Torre, 27/05/14). Y los espectadores en un constante proceso de imitación que genera un estrés por tratar amoldar lo que son, con lo que se espera que sean.

...las personas empiezan a ser otra cosa, como que imitan a otros, el problema es que en muchos casos lo hacen para mal y no para bien... Tal vez la ventaja es que podemos saber de quién cuidarse o de quién desconfiar en el salón (Anónima, 24/06/14).

Muchas personas para sentirse aceptados hacemos cosas como imitar o seguir las corrientes, fingir algo que no somos, si no, es muy difícil que te acepten. Yo viví ambas etapas tanto de imitar como no, imitando puedes encontrar mucha gente pero no es lo mismo, y si no imitas puedes encontrar, aunque sea poca gente, puedes encontrar un ámbito de más respeto e igualdad, y no tienes que desgastarte por caerle bien a alguien, por el contrario, el imitar desgasta porque si no lo haces eres aislado...rechazado (La que sonrío, 14/05/14).

Un aspecto que tiene gran significancia en las relaciones de convivencia tanto si son positivas o negativas, es un gran temor a la soledad, a ser rechazado o aislado, y si se tolera el ser solitario en la escuela es porque tienes fuertes relaciones extraescolares, pero aun así, solitarios (as) establecen relaciones neutras con los demás para evitar el rechazo, aunque la soledad se tolere.

La soledad es un sentimiento muy feo que no debería sentirse en la escuela, ya que se supone que aquí estás con gente de tu edad, si estuviera en un asilo hasta comprendo que me sienta sola, pero no en un lugar donde se supone pueda compartir quien soy (Ana, 25/06/14).

Es en este contexto de estrés, vigilancia, imitación y miedo a la soledad es en la que se establecen las relaciones de convivencia las cuales se encuentran descritas en la Tabla 2, y de la cual retomamos al juego, para profundizar en los aspectos antes mencionados.

El juego y la agresión (Análisis de información)

...a mi me tocó ver cómo insultaban a alguien que venía de comunidad, y porque dije algo, se vinieron contra mí, entonces pensé que no lo molestaban porque fuera moreno e indígena, sino porque él, igual que yo, no quisimos ser sus pendejos. La verdad no me llevo con ese chavo, no tenemos nada en común, pero no por eso le voy a hacer su vida miserable, cada quien su vida y punto (Gargola, 26/06/14).

Si la convivencia escolar es el contexto para la violencia juvenil en el bullying o acoso escolar, el juego es donde encontramos las relaciones de poder que dependiendo del tipo y la intencionalidad de este, las agresiones que se manifiesten serán causa, continuidad, el final o cambio de actores y situaciones de *bullying*. “El juego” lo ubicamos como aquellas actividades que se realizan entre los y las estudiantes en sus actividades de ocio y descanso, dentro y fuera de las aulas, y en donde, desde el primer día de trabajo de campo; las groserías, los insultos, los empujones, los jaloneos, las persecuciones, apodos fueron una constante en el diario de campo.

Alguna vez le puse apodo a alguien, a una amiga; ella se llamaba Elisa, y me acordé de Mona Lisa, entonces le comencé a decir Mona, pero otros lo llevaron a otra

parte y le comenzaron a decir chunga o cosas así, yo empecé como un cariñito, pero se descontroló.

Pero a mí también me han llamado cuatro ojos, ¿Ahí se compensa no? (Amelie, 23/05/14).

Estos juegos los estamos denominando “agresivos” por la cantidad de insultos o contactos físicos rudos que llegan a tener, no así violentos cuando podríamos definir a estos cuando se hacen con dolo o con la intención de causar un daño intencional, pensado y planeado previamente.

No sé si hay la intención de dañar en un juego, pero esto ya es parte de nosotros, como lo vemos y vivimos a diario, lo vemos normal, se deja pasar, e incluso, por la aceptación se tolera.

Cuando empiezan a ponerse pesados, como cuando te dije lo del apodo de mi amiga; cuando ya pasó a ser ofensivo, porque además me hizo sentir muy mal, porque nunca quise hacerle daño; creo que ya no es divertido (Amelie 23/05/14).

Este tipo de actos los tenemos descritos dentro de episodios de pelea que hemos registrado, en donde hay toda una mecánica y lógica antes, durante y después de la pelea, que tiene que ver más con un episodio violento más que un juego agresivo.

Esto no quiere decir que dentro del juego no haya una intencionalidad de dolo o daño intencional; el juego de quitarse algo para después recuperarlo tiene la intención de causarle una molestia a alguien, aunque después el mismo afectado disfrute de perseguir a otro (as) para recuperarlo. Lo que diferencia un juego agresivo de un juego violento será que el primero no está pensando, planeado y vigilado de manera tan exhaustiva con un propósito claro de dominación. No te cuidas de los profesores, no buscas un lugar especial para realizarlo, no haces uso de todos tus contactos y redes para llevarlo a cabo, al contrario; es casual y por el placer de hacerlo, para estar con él (los) u otros (as); para ensayar la socialización, y sobre todo, para ir aprendiendo los límites en que el juego puede convertirse en algo desagradable o se puede usar a tu favor en relaciones de poder y hasta dominación.

Eso que llama usted juegos, pues es como nos llevamos acá, hay veces que si son como violentos, pero igual que el bullying, depende de quién se deja o quién dice “hasta aquí”, ¡no me gusta, y cámbiale o ya no juego!, por ejemplo hay chicas que les gusta que les coqueteen, pero si alguien se pasa, ellas deben de

decir hasta dónde, no esperar a terminar llorando; digo yo, y así con cualquier cosa (Maximer, 02/06/14).

Estos juegos develan mecanismos de control al interior de los grupos y microgrupos⁵, sea para equilibrar o reafirmar ejercicios de poder; que de ser desproporcionadas podrían terminar en una pelea, que es la expresión más objetiva y tangible de cómo un juego puede llegar a convertirse en situaciones violentas, en dónde es importante identificar lo que hemos denominado “puntos de quiebre”, que hacen referencia al agotamiento de los recursos de diálogo, comprensión y tolerancia ante una situación o condición de conflicto, violencia o estrés.

Otro grupo de hombres y mujeres jugando a las persecuciones (donde agarrarte es el castigo), logran agarrar a uno (hombre), lo tiran entre todos (as) y comienzan a jalonearlo (hombres y mujeres por igual), el chavo pareció aceptar el castigo hasta que dos lo patearon, y entonces el comenzó a perseguir, con la cara roja y con su mira justo hacia los que lo habían pateado, no así, a los que antes lo habían jaloneado y tirado (Diario de campo, 27/02/14).

Este ejemplo también nos lleva a preguntarnos: ¿En qué momento el juego ya no es aceptable?

Esto tiene que ver con cuánto aguantas o estás dispuesto a aguantar con tal de seguir en el juego, socializar o ganar simpatía o respeto y de las emociones que estén en juego, no es lo mismo aceptar una patada en un juego por miedo a convertirte en la víctima de todos, a aceptarla para demostrar benevolencia ante tus similares como líder de un microgrupo.

Para mí desde que jalonean, ya no es agradable, ni un juego...los que lo aguantan es por estar dentro, no porque no les duela, y si dentro del juego te quejas ya eres un pinche llorón, entonces te aguantas para no quedar mal, mantenerte dentro del círculo (La que sonrío, 14/05/14).

Para entender un poco más las características del juego recopilé y sistematicé en una tipología que se puede observar en la tabla 3, mientras que en la tabla 4 describí algunos

⁵ Los microgrupos son las categorías que generamos para la identificación y observación de las interacciones colectivas de los estudiantes, se considera microgrupo a partir de dos estudiantes en adelante, aunque según los registros del diario de campo estos no sobrepasan los 10. Estos microgrupos pueden estar conformados por alumnos de un mismo salón o de varios, hombres, mujeres o mixtos, de un mismo grado o varios.

roles y funciones del juego a partir de la sistematización de las observaciones de los microgrupos, que fue donde más se pudo documentar las dinámicas de los juegos. Esto demuestra que aún en “el juego” existe toda una lógica de las relaciones sociales, en donde, si nos damos cuenta, el provocador tiene una similitud con actitudes de alguien que pueda considerarse como victimario y la víctima objetivo como la víctima en situaciones de bullying, la diferencia se encuentra con lo que en el juego denominamos pacificador y defensor, que dentro del bullying se convierte en el agresor pasivo.

Conclusión

No sé quién es peor, el idiota que molesta, el baboso que se deja, o el maldito que sólo mira y hasta apoya. Entiendo que tengamos miedo de que todos se vayan contra ti o que luego te estén buscando bronca, pero pues si no hacemos algo, así seguirán las cosas (Gárgola, 26/06/14).

Es un círculo vicioso de molestar y ser molestado, la vida es cruel y si molestas en algún momento la tendrás que pagar, así que sólo queda aprender a vivir (Anónima, 24/06/14).

La intención de hacer un acercamiento cualitativo hacia el *bullying* o acoso escolar, es abonar a la discusión de esta grave problemática de un punto de vista del actor y desde la visión multidimensional de la violencia, y que para enfocarnos en la condición de pares se retomó desde la violencia juvenil.

A pesar de las limitantes de un estudio de caso, para llevar este análisis a conclusiones más generales sobre un fenómeno global como el bullying, consideramos que por la profundidad de este tipo de estudios podemos aportar algunos elementos para la discusión respecto a este fenómeno.

Para entender las dinámicas entre la convivencia expresada en el juego, entendemos al bullying como un fenómeno de la violencia, que visto desde los pares, está constituido por una compleja gama de conductas y valores que se manifiestan en la convivencia escolar cotidiana, pero que se explican como una manifestación de las estructuras sociales, construidas homogéneamente e impuestas verticalmente, con muy poca posibilidad de diálogo intersubjetivo entre los alumnos. De ahí que se tenga la “pesimista” sensación de que nada se puede hacer para erradicar este tipo de violencias en las escuelas, pero al menos al adentrarnos en la médula podemos ver que las relaciones de poder al interior de los espacios escolares, dan luz de las condiciones estructurales de discriminación, falta de oportunidades

y desencanto de los jóvenes en general, y que por lo tanto, se ven reflejadas en sus formas de ver y estar en los espacios escolares.

Con esto no estamos negando o justificando el *bullying* o acoso escolar, sino que, las dinámicas del *bullying* y violencia juvenil en espacios escolares, están constituidas por las formas de ser jóvenes, sobreviviendo en un espacio creado para ellos (as) y no por ellos (as), esto genera las tensiones necesarias para seguir perpetuando relaciones de poder dominantes y violencia que ahora tanto preocupan al mundo adulto, pero que ellos y ellas mismas vivieron en sus respectivas etapas escolares, pero que ahora, reflejo del mundo en que vivimos, ha llegado a niveles de crueldad entendidos dentro de una etapa adulta, más no de la idealizada juventud, cuyo papel reclama más su actuar en el presente, más que en el futuro, por eso afirmaciones como: “¡el mundo es violento, que querían! ¡Somos adolescentes, no nos pueden tratar como militares!, ¡El *bullying* es inevitable, es mejor estar preparados!” (Plática informal, Diario de campo, 19/03/14), las cuales fueron expresadas durante algunas charlas informales con los jóvenes estudiantes, nos obligan a no ser tan castrantes y unidireccionales en la forma de abordar este tipo de fenómenos.

El *bullying* es un fenómeno de la convivencia social, más allá de anomias o de conflicto social, si realmente queremos comprender el porqué del *bullying* o acoso escolar y sus raíces, tendremos que colocar nuestra mirada en las formas y modos en que unos se ven a los otros y el miedo y estrés que causa cumplir con patrones de conducta, estilos y modelos idealizados e impuestos estructuralmente.

Esto desde un posicionamiento claro y sincero desde donde los estamos viendo. Solo así podremos ubicar este tipo de violencia como una consecuencia de causas más estructurales, y que dentro de estas violencias existe toda una lógica y racionalidad que está, más allá de impulsos biológicos, normas asimiladas y conductas naturalizadas.

Falta aún aplicar esta misma lógica a un análisis más inclusivo y complejo desde una mirada de la violencia escolar, en donde se incluiría la dimensión adulta e institucional de maestros, directivos, padres de familia, administrativos y demás autoridades educativas, así como desde una mirada desde la violencia estructural, en donde se comprenda al *bullying* y la violencia juvenil asociada a ella, como un fenómeno de los modelos y estructuras políticas, económicas y socioculturales.

Bibliografía

- Ballester Francisco, Arnaiz Sánchez Pilar (2001) "Diversidad y violencia escolar", Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado (España), núm.41, Agosto, p. 39-58.
- Bateson, Gregory (1972). Pasos hacia una ecología de la mente. Editorial LOHLÉ-LUMEN, Buenos Aires, Argentina.
- Coleman, James. S. (2008) "La sociedad adolescente" en Pérez Islas J. A., Valdez González M, y Suárez Zozaya M. H (Coord.) Teorías sobre la juventud, Las miradas clásicas. México, Porrúa.
- Foucault, Michel (1979) Microfísica del poder. Madrid, Las ediciones de la Piqueta.
- Funes, Jaume. (1998) "Sobre las nuevas formas de violencia juvenil", en Comunicar. Número 10, pp. 97-101.
- Illich, Ivan. (1978) La convivencialidad. México D. F. Editorial Posada.
- Jiménez Ornelas René Alejandro (2005), "delincuencia juvenil: fenómeno de la sociedad actual" Papeles de Población (México), vol. 11, núm. 43, enero-marzo, pp. 215-261, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Modonesi, Massimo. (2010) Subalternidad, antagonismo, autonomía: marxismos y subjetivación política. México D.F. CLACSO.
- Piaget, Jean (1961) La función del símbolo en el niño. México, Fondo de Cultura Económica.
- Puigmire-Stoy, Mary Carolyn (1996) El juego espontáneo. Madrid, Narcea.
- Reguillo, Rosana (2012), "De las violencias: caligrafía y gramática del horror" Desacatos (México), núm. 40, septiembre-diciembre, p. 33-46 Distrito Federal, México.
- Saravi, Gonzalo A. (2014) "Juventud y violencia en América Latina. Reflexiones sobre exclusión social y crisis urbana" en Desacatos (México), Revista de Antropología Social. Número14, 127-142).

Sutton-Smith, Brian (1980) "Children's Play: Some Sources of play theorizing" en *New Direction for Child Development*. Número 9, pp. 1-16.

Touraine, Alain. y Horacio Pons (1996) *¿Podremos vivir juntos?* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, México.

Tabla 1

Caracterización de sujetos

Alias	Características Socio-demográficas	Características Psico-biológicas	Tipo de alumno ⁶	
			Tipo 1	Tipo 2
La que sonríe	Nació en SCLC, tiene una hermana con la que comparte la secundaria, su madre es maestra, es músico de guitarra clásica.	Alta, morena clara, de complexión robusta, tiene ideas y valoraciones sobre cosas como el arte, la moral y la vida, que la hace diferente al resto de opiniones que he encontrado, fanática de la música clásica, aunque quiere estudiar gestión cultural.		
Amelie	Nacida en SCLC, vive con su mama y hermana. Su mama es maestra, no trabaja.	Delgada, alta y de complexión delgada, apasionada de las letras y la filosofía nos regala esta frase de Silvio Rodríguez para hacer referencia al <i>bullying</i> ; “Lo más terrible se aprende enseguida y lo más hermoso nos cuesta la vida”, juguetona aunque a su parecer, piensa más rápido de lo habla.		
Torre	Nacido en SCLC, padres de comunidad.	Moreno, estatura media y delgado, reservado aunque ya en confianza le gusta decir su palabra, es un sobreviviente en la homogeneidad de la escuela, interactúa lo necesario en la escuela sin comprometerse, ya que lo principal es su familia.		
Maximer	Nacido en el DF, radicado desde hace varios años en SCLC.	Delgado, moreno claro, a recomendación de un profesor fue entrevistado durante los recreos, abierto y no se acobardo ante la mirada de su compañeros, alegre y sincero.		
Anónima	Nacida en SCLC, vive con sus papas, un hermano y una hermana.	Escogida al azar, delgada, alta, de las mejores en su clase, le gusta la computación o cualquier cosa relacionada, respeta mucho a su hermano como ejemplo.		
Ana	Nacida en la Concordia, radica hace pocos años en SCLC, viven con ambos padres y hermanos.	Bajita, morena, comenta que su adaptación por ser de fuera ha sido lenta pero satisfactoria, su mejor apoyo es su familia, a pesar de los roces.		
Gárgola	Nacido en Tuxtla, radicado hace 2 años en SCLC por el trabajo de su padre, tiene una hermana, renta y no sabe cuánto tiempo pueda estar en la ciudad.	Estatura media, moreno claro, complexión robusta, aún no asimila el cambio de ambiente (ciudad), expresivo aunque difícil de tratar; su pasión son los videojuegos y le gustaría trabajar en ello.		

⁶ Tipo 1.- Tímido (a), reservado (a) y/o cauteloso (a).
 Tipo2.- Abierto (a), expresivo (a) y/o desinhibido(a).

Tabla 2

Relaciones de convivencia

Tipo	Descripción
Amistad	Relaciones basadas en confianza, íntimas, intra y extraescolares, de compatibilidad y afinidad.
Compañerismo	Relaciones generacionales, basadas en afinidad de grupo o microgrupo; puede ser de respeto y tolerancia como positiva, y de intolerancia y falta de respeto como negativa.
Noviazgo	Relaciones de género basadas en cariño, atracción o amor.
Juego	Mecanismos de socialización, control y vigilancia social y conductual. Interacciones entre pares a base de afinidades, deseos o gustos compartidos. Son de carácter positivo y negativo. Patrones de conducta en donde se pone a prueba o echa mano del bagaje cultural y simbólica con la finalidad de encajar, divertirse, armonizar, dominar; Así mismo de marcar límites, auto asilarse, negociar o vengar.
Estudio	Basadas en trabajo en equipo, intercambios o debates académicos.
Enemistad	De tipo negativa, basadas en roces, incompatibilidades o disgusto entre alumnos (as).
Ocasionales o indirectas	Inestables o no duraderas, por darse en contextos coyunturales (hablar con el amigo del amigo, discutir o roces con alguien que apenas conoces).

Tabla 3

Tipologías de juego

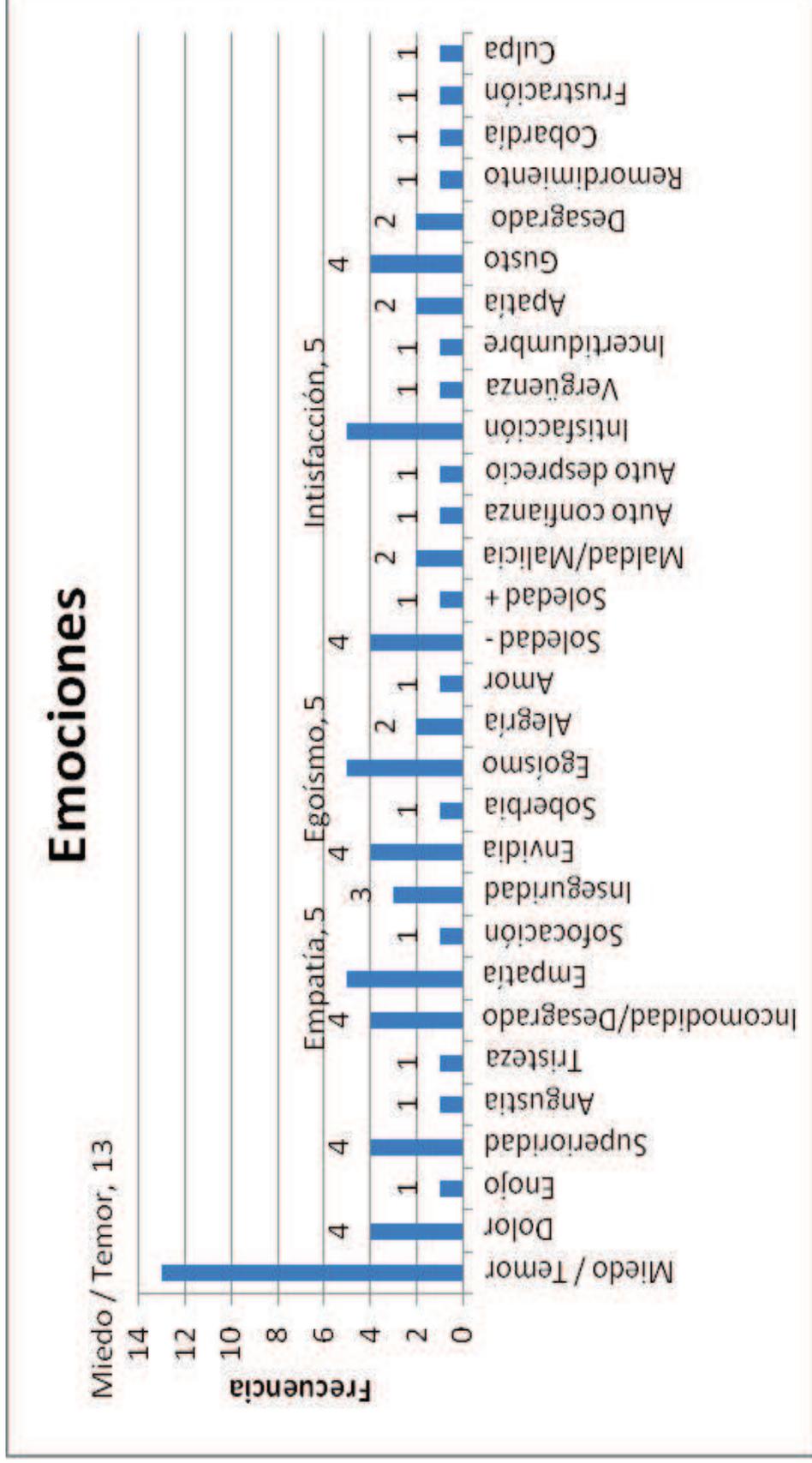
Tipo	Juegos
Persecuciones	Corretearse. Empujarse. Arrebatarse objetos. Aventarse espuma, líquidos, globos, harina, comida. Espantarse. Jalonearse.
Fortaleza y debilidad	Cargar y estrellar a compañeros. Bolitas. Quemados.
Daño a propiedad	Jalar ramas, molestar animales, pintar paredes, bancas, mochilas, libros.
Deportivos recreativos	Bailar. Pintar. Pasear, caminar constantemente o pavonearse.
Deportivos competitivos	Basquetbol. Fut bol soccer y americano. Boxeo
Eróticos	Tirarse. Manosearse. Espiar baños. Buscar chic@s guapos (as). Ligue. Hacer parejas. Coqueteos. Regalar abrazos o besos.
Verbales	Asignar, debatir y configurar apodos o chismes. Molestarse. Albures
Disfrute	Escuchar música y criticarla. Jugar con juguetes.
Riesgo	Tomar refrescos con la nariz. Aventarse desde escaleras. Piruetas. Saltos de obstáculo. Fumar tabaco.

Tabla 4

Roles y funciones en el juego

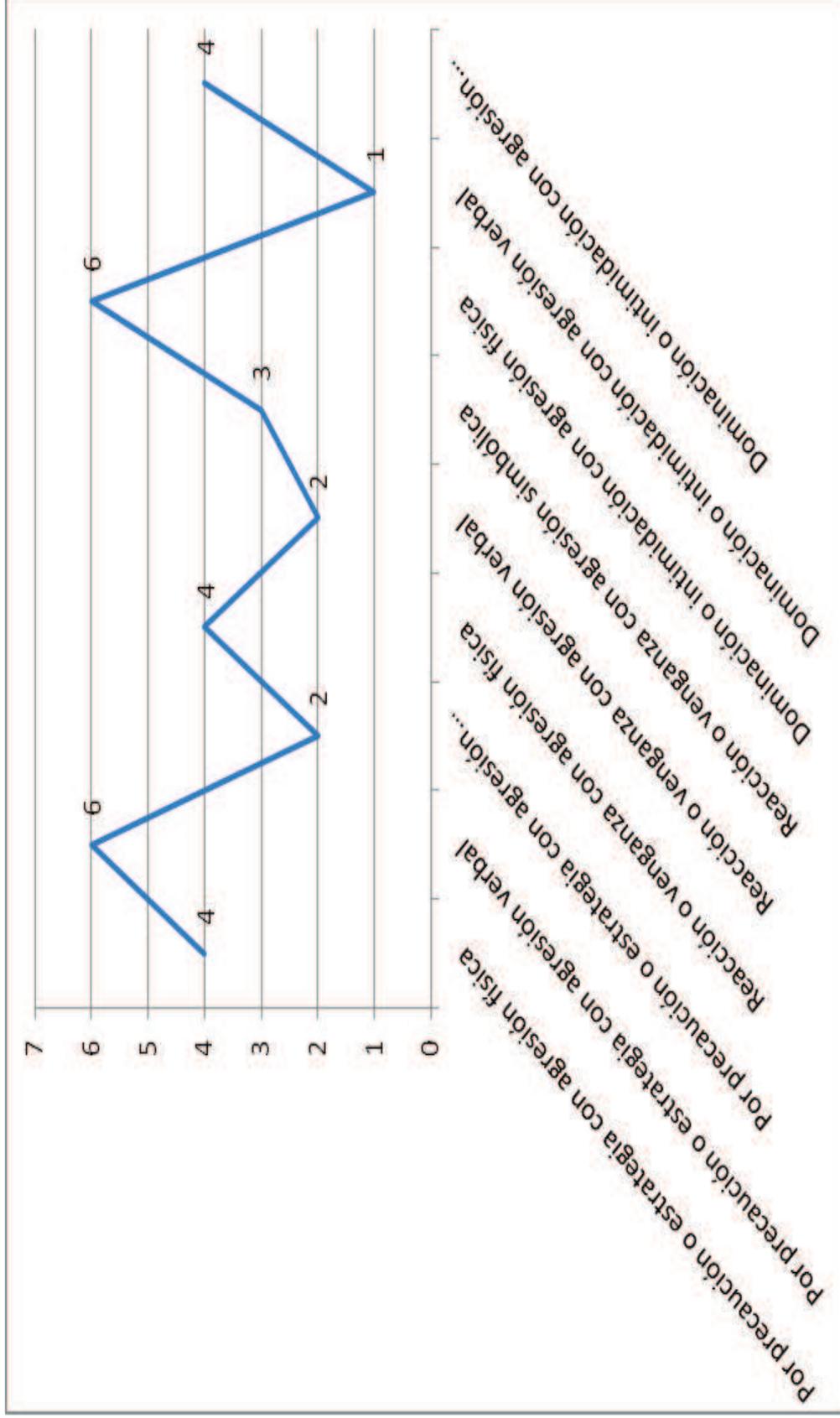
Rol	Función
Provocador	Quien (es) a través de acciones físicas o verbales, impulsan, alientan o justifican el juego, eligen con quien (es) iniciar, toman bandos y generalmente tienen una relación cercana con los directamente involucrados en el juego.
Pacificadores y defensor	Aparece una vez que las reglas están dictadas y es el (los) encargados de mantener un equilibrio. “que no se pasen”
Víctima objetivo	Persona u objeto asignado por azar, premeditación, turno, para ser el principal actor del juego. Este rol es dinámico, cambiante para las personas, ya que en el caso de un objeto u animal, la posición de objetivo generalmente no cambia.

Gráfica 1. Emociones señaladas por los/as estudiantes entrevistados y su frecuencia.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 2. Tipos y frecuencias de miedos y agresiones manifestadas por los/as estudiantes entrevistados.



Fuente: Elaboración propia.

