

# Azoro y silencio. La huella en los afectos del sujeto de la experiencia de violencia escolar\*

*Astonishment and silence. The imprint on the subject affections of the experience of school violence*

GERMÁN ALEJANDRO GARCÍA LARA

<https://orcid.org/0000-0002-4075-4988>

SOLEDAD HERNÁNDEZ SOLÍS

<https://orcid.org/0000-0001-5621-986X>

OSCAR CRUZ PÉREZ

<https://orcid.org/0000-0003-4897-1706>

LILIANA DOMINGA NÚÑEZ SANTOS

<https://orcid.org/>

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (México)

**Correspondencia:** [german.garcia@unicach.mx](mailto:german.garcia@unicach.mx)

\* Este trabajo forma parte del estudio “Intervención psicosocial de la violencia escolar en alumnos de primaria y secundaria”, que desarrolla la red Procesos Psicoeducativos, Diversidad, Convivencia Escolar e Inclusión Digital desde una Perspectiva de Género y Derechos Humanos, integrada por cuerpos académicos de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, de la Universidad Autónoma de Chiapas, de la Universidad Veracruzana, sede Poza Rica, y del Instituto Tecnológico de Sonora, en México.



---

## Resumen

El estudio analiza las consecuencias en los afectos de estudiantes de 5° y 6° grado de primaria víctimas de violencia escolar. El trabajo es de tipo cualitativo interpretativo, realizado a partir de entrevistas individuales y grupos focales. Su análisis permitió la construcción de cuatro bloques categoriales: “Afectos ante la vivencia de violencia”, “Consecuencias académicas y malestar al ser víctima de violencia”, “Tipología de la violencia de la que el menor es víctima”, y “Características generales de la víctima de violencia”. En estos se detalla la respuesta afectiva de los escolares, sus dificultades de desempeño académico e interaccional, las características de las situaciones de agresividad de los que son objeto y los elementos del cuerpo o psicosociales en que se focaliza la expresión de violencia.

**Palabras claves:** Educación básica, estudiantes, investigación cualitativa, México, violencia escolar.

---

## Abstract

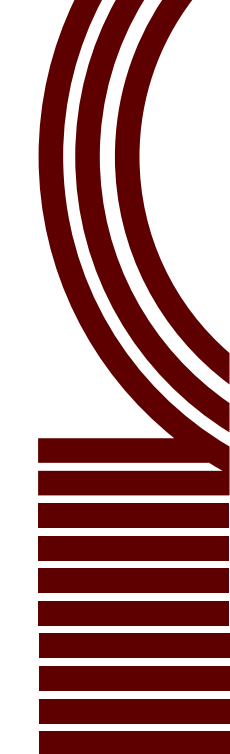
The study analyzes the consequences in the students' affections of 5° and 6° grades of primary victims of school violence. The work is of qualitative interpretive type realized from individual interviews and to focal groups. His analysis allowed the construction of four thematic blocks: Affections before the experience of violence, Academic consequences and discomfort on having been a victim of violence, Typology of the violence of which the child is victim and Characteristic personal of the victim of violence, in which it is detailed from the affective response of the students, his difficulties of academic performance and interaccional, the characteristics of the situations of aggressiveness of which they are an object and body or psycho social elements in that the expression of violence is focused.

**Keywords:** Basic education, students, Mexico, qualitative investigation, school violence.

---

**Citación/referenciación:** García, G. , Hernández, S. , Cruz. O. & Núñez, L. (2019). Azoro y silencio. La huella en los afectos del sujeto de la experiencia de violencia escolar. *Psicología desde el Caribe*, 36(1), 101-119.

Fecha de recepción: febrero 24 de 2017  
Fecha de aceptación: junio 27 de 2018

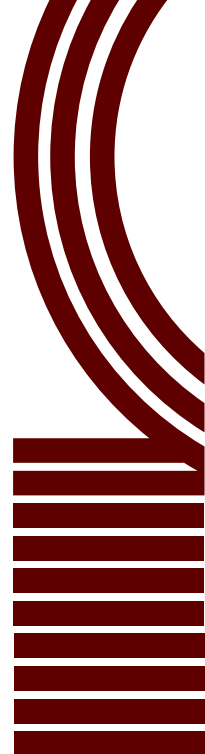


## INTRODUCCIÓN

La violencia es un fenómeno multidimensional y sumamente complejo que asoma a través de las estructuras institucionales, la comunidad, la familia o la interacción entre pares. Muestra así la desventura humana para crear y mantener el lazo social, condición de la que no está exenta la escuela, ámbito en que su presencia denuncia un acontecer que está más allá de sí. Tal como señala Lee (2015), es la tendencia del sujeto a la autodestrucción crónica, opuesta a la cohesión entre los miembros de una comunidad y el bienestar común; o como plantea Arredondo (2006), constituye el “reflejo de una comunidad que ha sido quebrada, dividida y casi destruido su tejido social y sus redes de solidaridad (...), en que su lugar de alojamiento ha sido vulnerado” (pp. 6-7). A través de este proceso se inhiben las oportunidades de pertenencia y solidaridad para la conformación de un colectivo.

Castro, Lamota y Carraro (2011, p. 140) plantean que la violencia en los centros escolares da cuenta de “un síntoma social de aquello que se presenta en la época como la declinación de los ideales, de la figura paterna, de la autoridad y su consecuente descomposición del lazo social”. Ahí donde languidece la función educativa aparece, en su expresión de-formada, la violencia, la cual no instaura los vínculos, los lazos sociales. Ese es el aspecto del síntoma que se despliega como efecto de tramas vinculares configuradas por las subjetividades de la época, las cuales solo son posibles a partir de su relación con el contexto del cual toma sus elementos y la interiorización por parte del niño de este orden social (Sierra, 2016; Villalobos, Chaves y Pérez, 2013).

Al respecto, valdría la pena diferenciar las diversas perspectivas sobre el fenómeno de la violencia escolar (Cuello y Savio, 2016), desde aquella que la admite como el espacio en que se representa dicho fenómeno, hasta aquella que la concibe como su generadora. Asimismo, debe distinguirse la violencia *en* la escuela, como preposición que indica el lugar o el tiempo en que se desarrolla y se representa, cual drama puesto sobre un escenario en que se hacen visibles las complejidades sociales que se concretan en la trama de interacciones que los agentes educativos llevan a cabo; de la violencia *de* la escuela, como preposición que da cuenta de un sentido de pertenencia, acciones o comportamientos que hacen evidentes las carencias en la función subjetivante, de manera que no provee un sistema de interacciones y prácticas reguladas, vínculos que fomenten el



lazo social, lo que conlleva a que se generen o incrementen dichas situaciones de violencia.

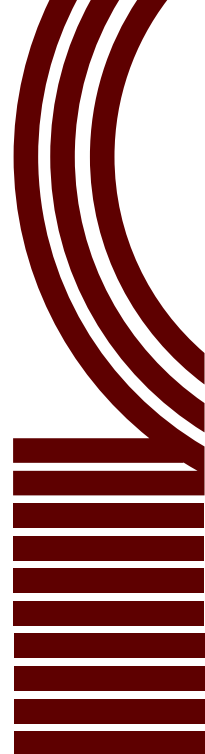
En los últimos años se ha escrito acerca de la creciente presencia de la violencia en el contexto escolar, como si fuese un fenómeno actual; sin embargo, no es que haya surgido hace poco, pues como mencionan Ortega, Del Rey y Elipe (2012, p. 207):

La exclusión social, el acoso y hostigamiento entre escolares es un problema que ha existido siempre. La literatura (...) ha mostrado que el desprecio al otro, el deseo de herirlo, insultarlo, menospreciarlo o infundirle miedo, como formas toleradas (...) en el contexto de los compañeros de aula y escuela, es un fenómeno que había pasado inadvertido por los adultos.

En este sentido, uno de los retos actuales al que las instituciones educativas se enfrentan es la presencia de manifestaciones agresivas entre escolares, las cuales han adoptado el término anglosajón *bullying* a fin de minimizar el impacto que tiene la palabra *violencia*, pero también para centrar el foco del problema en el sujeto víctima o agresor. Años atrás hubiese sido descabellado admitir la presencia de este fenómeno dentro del llamado “segundo hogar” de los estudiantes; sin embargo, no es de extrañar que fuesen testigos de algún acto violento en cualquier contexto fuera de la escuela.

Como ejemplo de lo anterior, en internet circula una enorme cantidad de videos sobre niños y adolescentes que manifiestan este tipo de conductas dentro o fuera de las instalaciones educativas (Ghiso, 2018; Semerci, 2016), así como de aquellos que se consideran “víctimas”, quienes exponen los motivos que los llevan a tomar cierto tipo de medidas para “dar fin” al abuso. La violencia escolar sobrepasa los muros y trae consigo afecciones a nivel físico, social, psicológico o verbal, lo que da como resultado la interrupción o deserción escolar y, por ende, la exclusión social (Chan, 2014).

El estudio de tales dimensiones y su interés por abordarla desde el propio discurso de los sujetos ha sido considerado solo recientemente. Los actores que participan en este tipo de hechos pueden caracterizarse como el agresor, la víctima o el espectador, e incluso como agresor-víctima (Sung, Chen, Yen & Valcke, 2018). Cada uno de estos genera diversas reacciones y manifestaciones afectivas, tales como la repetición de la conducta violenta, la animadversión o deserción escolar, sentimientos de indefensión u omisión, con lo que se afecta no solo el desempeño académico del estudiante, sino también la propia estructuración psíquica,



e incluso las relaciones sociales y la propia organización y la cultura escolar. El estudio de estos actores es fundamental para el entendimiento del fenómeno.

La víctima se conceptualiza en los siguientes términos:

Aquello que es sacrificado en sentido propio o figurado (...) el término fue empleado en el caso de sufrimiento causado a una persona por un agente, o acontecimiento nefasto, o aún en virtud de sus propios actos (víctima de sí mismo). (García, 2004, p. 2)

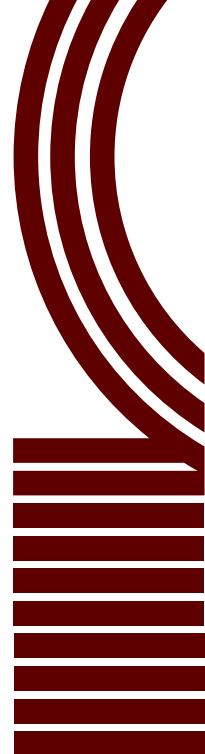
El sujeto víctima de violencia se reconoce como tal, sabe que en algún momento será objeto de alguna broma. Por esto teme ir a la escuela, estar solo en el recreo, que se supone es el momento más esperado para todo estudiante durante su estancia en un centro escolar; de este modo, si el entorno de pares o adultos es percibido como no protector, se constituye en el *más importante* factor de victimización (Mishna, 2004). Si la experiencia no se detiene y empieza a constituirse en la constante de su interacción, su efecto es sumamente adverso para el escolar, generando sentimientos de vulnerabilidad (Ortega et al. , 2012) y, en algunos casos, de autodestructividad. De acuerdo con Avellanosa y Avellanosa (2003, p. 60),

cada mañana ir al instituto es un sufrimiento que sólo él reconoce y además no puede hablar con nadie porque sería una manera de reconocer su fracaso, ni siquiera con sus padres porque tampoco quiere que ellos lo sepan, por miedo o por pudor.

La omisión de la situación bien podría ser también por el sentimiento de soledad, o por pensar que no exista alguien en quien verdaderamente pueda confiar. Ante la falta de cercanía y atención por parte de padres y docentes, es de esperarse que el menor no deposite su confianza en ellos.

Esta investigación centra la mirada únicamente en la víctima de violencia escolar. Si bien podríamos derivar conjeturas acerca de los afectos que están presentes al ser objetos de este acontecimiento, resulta pertinente profundizar en el sentido que dichas manifestaciones tienen para los estudiantes. Este fenómeno trae consigo una gama de afectos en los actores implicados, cuyo impacto será determinado por la manera en que los signifiquen a partir del contexto en el que se encuentren inmersos.

Es preciso señalar que esta investigación se destaca por su vigencia, ya que en Chiapas, hasta el momento, no se cuenta con estudios que analicen las expresio-



nes afectivas de víctimas en situaciones de acoso en escuelas primarias, lo que lo hace único en este aspecto, además de ser útil para próximas propuestas de intervención adecuadas a la población.

## MÉTODO

El estudio se realizó desde una aproximación cualitativa, la cual “dirige su atención al contexto y a la integridad del material” (Banister, Burman, Parker, Taylor & Tindall, 2004, p. 13), y reúne las siguientes características (2004, p. 159):

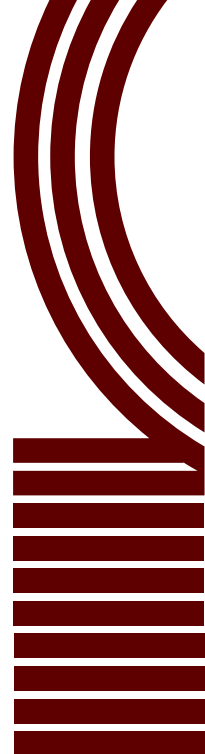
- a) un intento de captar el sentido que estructura y que yace en el interior de lo que decimos sobre lo que hacemos; b) una exploración, elaboración y sistematización de la relevancia de un fenómeno identificado; c) la representación esclarecedora del significado de un aspecto o problema delimitado.

La develación de la experiencia de los sujetos recorre desde su materialidad hasta su sentido. Es un proceso a través del cual se busca hacer inteligible su significación. Desde esta perspectiva, el trabajo se llevó a cabo con un enfoque interpretativo, el cual, según Bautista (2011, p. 47), permite “centrar la atención en el actor social y tratar de comprender su punto de vista, poniendo a la persona en el centro de la escena, como quien construye, interpreta y modifica la realidad”. En este marco, resulta de particular interés la narración que “dota de sentido a un acontecimiento, permite asimilarlo y transformarlo en experiencia compartida en una comunidad de actores” (Sperling, 2015, p. 249), a partir de la cual es posible mediar entre la experiencia y lo inédito de algunas de ellas —como el ser objeto de violencia— para su asimilación, interpretación e integración.

### Técnicas e instrumento

Para la recopilación de información se aplicaron entrevistas tanto individuales como grupales. Estas últimas mediante la estrategia de grupos focales, modalidad que posibilita obtener información colectiva a partir de ciertas temáticas, las cuales se comparten a los participantes, quienes expresan sus comentarios sobre estas y configuran un campo de experiencia y de realidad (Aignerren, 2002).

Se utilizó un modelo de entrevista semiestructurada a partir de la cual se intentó entender el mundo de la vida cotidiana desde la propia perspectiva de los sujetos (Kvale, 2011); para ello, se elaboraron preguntas orientadoras y, en el transcurso de la entrevista, se plantearon otras derivadas de los comentarios expresados por los participantes. Para su aplicación se obtuvo el consentimiento informado



de los estudiantes y de los padres de familia, a quienes se indicó que la información se trataría de forma confidencial y anónima; aceptaron participar de forma voluntaria y autorizaron el uso de la información con fines de investigación.

Las preguntas orientadoras fueron las siguientes:

- ¿Qué saben acerca de la violencia escolar?
  - ¿Han ocurrido situaciones de violencia escolar dentro de tu institución? De ser así,
  - ¿Cuál es tu reacción ante estas situaciones?
  - ¿Cuál es la reacción de tus compañeros hombres ante estas situaciones?
  - ¿Cuál es la reacción de tus compañeras mujeres ante estas situaciones?
  - ¿Cuál es la reacción de los docentes ante estas situaciones?
- Después de todo lo que hemos escuchado, ¿qué piensas sobre la violencia escolar?

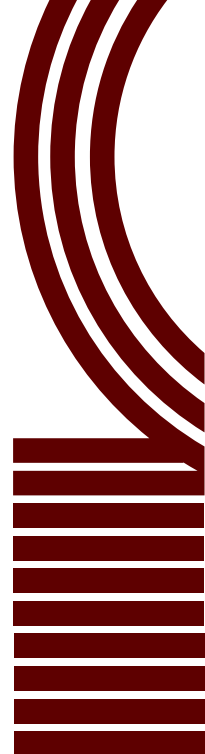
Además, se hicieron registros de los comentarios realizados por los alumnos durante los encuentros informales que se sostuvieron con ellos.

La aplicación de los grupos focales se llevó a cabo en los espacios designados por los directivos de cada escuela, en la biblioteca o en un salón de clases. La duración de cada entrevista grupal fue de aproximadamente una hora por sesión, mientras que las entrevistas individuales de no más de 30 minutos. Los datos se recolectaron por medio de notas de campo y grabaciones de audio que fueron transcritas.

#### **PARTICIPANTES**

Se trabajó con cinco grupos focales, algunos de cuyos integrantes fueron entrevistados de manera individual. Los estudiantes cursaban el 5º y 6º grado de primaria en cuatro instituciones educativas de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Los alumnos participantes se eligieron entre aquellos estudiantes tipificados como víctimas, información que se obtuvo a partir de los datos referidos en los instrumentos aplicados en una primera fase de la investigación, así como de los



docentes o personal de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (Usaer) adscritos a los centros escolares. El interés se centró en las historias de los propios sujetos y sus contextos de enunciación.

#### **PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN**

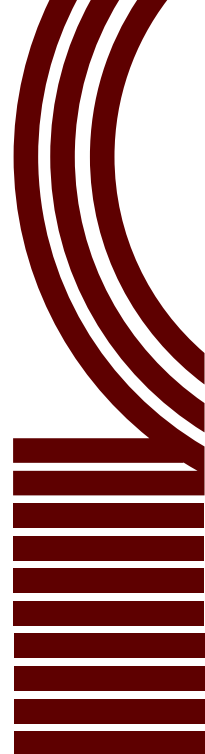
Para la realización del presente trabajo se contactó con el equipo directivo, docentes de aula regular, personal de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular de cada centro escolar y padres de familia, a quienes se explicaron los objetivos, los procedimientos y el alcance de la presente investigación, con miras a la aplicación de entrevistas a estudiantes de quinto y sexto grado de primaria. Con estos se llevó a cabo la aplicación de entrevistas individuales y a grupos focales en el primer trimestre del 2016; la información generada en este espacio se transcribió y analizó, y se integraron los resultados en un reporte final.

#### **ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

El proceso que se siguió para el análisis fue de carácter inductivo. En este, la información de los registros es la base sobre la que se desarrollaron categorías y conceptualizaciones de las narraciones (Kitzinger, 1995). Para esto se realizó la comparación entre la información recolectada de los audios y las notas de campo con los referentes teóricos. Durante el análisis llevado a cabo se identificaron los elementos centrales de cada relato de los participantes en las entrevistas realizadas. Posteriormente, en la codificación de la información se agruparon los datos obtenidos en categorías, concentrando en ellas conceptos relacionados con el relato, cuya significación llevó a la búsqueda de referentes teóricos que posibilitaran una comprensión de los hallazgos.

### **RESULTADOS**

Los registros de las entrevistas a grupos focales y de aquellas aplicadas de forma individual se analizaron mediante un continuo proceso de analogía, contraste y delimitación, desde una aproximación contextual que posibilitó la comprensión del material y permitió la construcción de cuatro grandes bloques categoriales. En el primero de ellos, "Afectos ante la vivencia de violencia", se exponen aquellos experimentados por la víctima tales como la culpabilidad y el miedo, los cuales dificultan la elaboración del sufrimiento ante la agresión, haciéndolos sentir vulnerables; el segundo, "Consecuencias académicas y malestar al ser víctima de violencia", muestra las dificultades que en el desempeño escolar e interacción





social manifiestan los alumnos, lo que se acentúa ante la falta de respuesta de los adultos, docentes o familiares; el tercero, “Tipología de la violencia de la que el menor es víctima”, describe las distintas situaciones de agresividad física, verbal o social; el cuarto bloque “Características generales de la víctima de violencia” detalla los elementos del cuerpo o los psicosociales en los que se focaliza la expresión de violencia, los cuales indudablemente representan aspectos de la vida social que van más allá del propio espacio escolar.

Antes de iniciar la descripción y el análisis de algunos elementos interpretativos del estudio, vale la pena recuperar uno de los aspectos que llamaron la atención en las entrevistas realizadas. Los estudiantes seleccionados se mostraron parcos, con limitada fluidez en su discurso; a pesar de los contactos previos, la información que compartieron fue limitada y la obtención de un relato exhaustivo fue sumamente difícil de lograr. Por esto se sugirió mantener un contacto constante con los participantes, ya que en el curso de dichos encuentros de carácter informal fue posible obtener más información que aquella recuperada en la entrevista individual o en grupos focales, en los que incluso es mucho más difícil profundizar en algunos temas.

### **Afectos ante la vivencia de violencia**

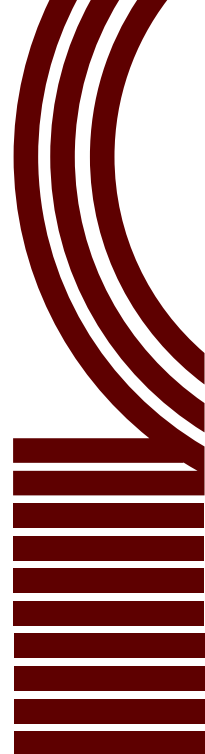
El miedo es un tópico ampliamente referido por los estudiantes, es un afecto que los deja no solo expectantes, sino también con temor por lo que pueda pasar con el agresor; a esto se añan la tristeza y los sentimientos de pesar e inferioridad. Sobre dicho aspecto, algunos de los entrevistados comentan:

¡Nos hace sentir mal! [refiriéndose al agresor], porque es feo que nos molesten por ser como somos. (Comunicación personal, GFI, Carly)

No me gustaría que lo expulsaran, pero también me gustaría que me dejara de molestar. (Comunicación personal, E2, Alex)

¡Tengo miedo! (...) no sé, nunca me ha gustado decirle a nadie, podrían expulsarlo, y no me gustaría porque cada ser humano tiene una equivocación en su vida. (Comunicación personal, E2, Alex)

Las viñetas describen, literalmente, afectos como, por ejemplo, el miedo, y develan la vivencia de culpa, al no soportar colocarse en el lugar del victimario. Tal como McLoughlin et al. (2013) ponen de manifiesto: “Las víctimas experimentan enojo, molestia, vergüenza, inseguridad, disgusto y decepción (...) dando lu-



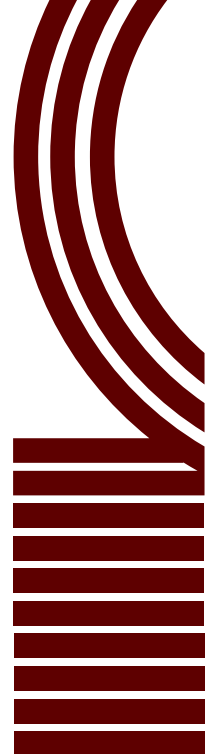
gar a consecuencias de exclusión y a consecuencias emocionales, como la falta de afrontamiento efectivo, reservar el problema para sí mismo y autoinculparse” (citados en Vallés, 2014, p. 9). En algunos casos, los escolares terminan por aceptar la situación, lo que da como resultado su debilitamiento y conmoción, de modo que se muestran ausentes, desvinculados y faltos de reconocimiento ante los otros.

El malestar que anuncia la agresión, la amenaza que se cierne previo al evento de violencia tiñe la experiencia de temor, conlleva afectos como el miedo, que los hace objeto de compasión por su situación, pero deja de lado la posibilidad de resistencia, de generar un discurso contrapuesto. Una de las vías para elaborar la culpa es “responsabilizarse de aquello que lo hace sentirse culpable” (Portillo, 2004, p. 2), esto es, asumir una respuesta que le coloque como un sujeto que resiste, que confronta.

Los escolares se perciben en un grupo diferente al resto de sus compañeros, lo que se reafirma en expresiones como “por ser como somos”; se evaden o aíslan ante la situación en la que se encuentran, no logran entender por qué son objetos de agresión. Su temor, su silencio, puede atribuirse al sentimiento de tristeza por la soledad que los embarga; ¿quién que se sienta feliz, acompañado, querido y cuidado, callaría una situación contra su persona? La conducta que adoptan es extraña para los padres, quienes, al ignorar lo que sucede, “no entienden por qué pasa tanto tiempo en su cuarto o es tan agresivo” (Avellanosa y Avellanosa, 2003, p. 61). Es en este punto en el que el papel de la familia, así como el del docente, es fundamental. Sin embargo, contrario a esto, preocupados por el aprendizaje en términos de habilidades y conocimientos, dejan de lado las relaciones y las expresiones afectivas, lo que lleva al alumno a creer que no existe alguien que pueda ayudarlo.

En la experiencia de la víctima es menester reconocer este doble proceso de victimización, el cual Castro (2015, s. f.) expone de la siguiente manera:

La «victimización primaria», la del objeto víctima del acontecimiento traumático o delictivo y la «victimización secundaria», cuyo origen está en la relación del sujeto con esta misma experiencia, con el discurso familiar, social y jurídico y con los distintos modos de intervención del aparato del Estado en su tratamiento.



IIO

AZORO Y SILENCIO. LA HUELLA EN LOS AFECTOS DEL SUJETO DE  
LA EXPERIENCIA DE VIOLENCIA ESCOLAR

Germán Alejandro García Lara, Soledad Hernández Solís,  
Oscar Cruz Pérez, Liliana Dominga Núñez Santos

Por tanto, es indispensable dar cuenta de la víctima desde su lugar de sujeto, en estrecha relación con otros agentes de la propia escuela, de la familia y del mismo gobierno que depositan en él ciertos discursos que lo significan.

Los instrumentos de reparación, los códigos jurídicos que en la sociedad democrática son parte fundamental del discurso a partir del cual se ha institucionalizado la respuesta a quien es objeto de una afrenta, no necesariamente proceden como tal, al menos no así en algunas familias, en algunos grupos sociales o en el microespacio escolar en el que la formación del sujeto ha devenido incierta, precaria. Así, se fortalece el discurso social que se ha atribuido a la víctima, no de alguien que puede afrontar, de “buscar compensación, indemnización, venganza, o justicia con las propias manos” (García, 2004, p. 2), sino de quien se muestra temeroso, evasivo ante estas situaciones.

¡Nos hace sentir inferiores y diminutos! (Comunicación personal, GF1, Alex).

¡Me estresaba!, ¡me sentía triste!, ¡no quería ir a la escuela!, ¡no quería salir de mi cuarto!, ¡no quería comer!, fue cuando dijo mi mamá ¡ya basta! y fue a hablar a la escuela (Comunicación personal, E1, Pao).

Me sentía mal, en el recreo, no quería que me viera y me iba atrás del salón para que no me encontrara (Comunicación personal, Ana, GF 5).

La condición de ser sujeto de la experiencia de violencia no se vive únicamente dentro del centro escolar. Desafortunadamente, no es una circunstancia que desaparezca al dar un paso fuera de la institución.

### **Consecuencias académicas y malestar al ser víctima de violencia**

Uno de los ámbitos fuertemente impactados en aquellos que son víctimas de la violencia es el académico. En este es común que el aprovechamiento o interés por la actividad escolar se vea disminuido, incluso su propia estancia en la escuela está en riesgo, además de mostrar afectación en su interacción social, pues existe tendencia al aislamiento y malestar (Mishna, Newman, Daley & Solomon, 2007; Sung et al., 2018; Zucker, Spinazzola, Pollack, Pepe & Barry, 2010). Al respecto, los participantes refieren:

Me ha afectado en calificaciones. Cuando estoy haciendo tarea me hablan y me dicen apodos. Yo le digo que me deje hacer tarea, pero no, ¡no entiende!

### III

AZORO Y SILENCIO. LA HUELLA EN LOS AFECTOS DEL SUJETO DE  
LA EXPERIENCIA DE VIOLENCIA ESCOLAR

Germán Alejandro García Lara, Soledad Hernández Solís,  
Oscar Cruz Pérez, Liliana Domínguez Niñez Santos

Dicen que yo les hago discriminaciones a los demás, pero ellos son los que me hacen y me bajan algunos puntos. (Comunicación personal, GF1, Miguelito).

Un tiempo en que estuve de nuevo, me empezaron a decir: ¡niño dinosaurio o niño jirafón! Me afectó, pero (...) sólo en un año que empecé a bajar demasiado en mis calificaciones, pero ahora me estoy recuperando. (Comunicación personal, personal, GF1, Alex).

Además de la carga emocional que tiene que sobrellevar al ser blanco de burlas, las cuales no expresan a sus pares, docentes o padres, se presentan cambios en su desempeño y rendimiento académico. Desde esta perspectiva, “los malestares escolares se expresan a través de inhibiciones y conductas anoréxicas o bulímicas con el saber escolar, la abulia en el aprendizaje” (Giraldi, 2016, p. 2). Algunos presentan dificultades escolares ante el desgaste de energía que implica tratar de pasar un día sin ser agredido. En otros estudiantes esta disminución en el aprovechamiento escolar se debe a la manera directa que tiene el agresor de ejercer la violencia, pues su objetivo es distraer a la víctima y no dejarlo realizar tareas en el aula, situación que genera sentimientos de pesar, inhibición en su interacción social e introversión.

Le dije a mi mamá, pero... no me hizo caso, y ya llegaba más rebelde a mi casa, de mal humor, le gritaba a mi mamá y ya no me podían soportar (...) Si hay consecuencias, se puede recordar todo, pone molestos, se llora, se pone una de nervios con lo que pasó, hasta quedar traumatado. (Comunicación personal, EI, Pao)

No voy bien en la escuela, ya le dije a mi mamá y vinieron a hablar con el director y lo corrigen (se refiere al agresor) pero otra vez es igual. (Comunicación personal, GF 5, Ana)

El hecho de ser agredido y no obtener respuesta de los adultos al solicitar ayuda altera aún más al escolar. De esta manera, tiene dos opciones; por una parte, puede plantearse el merecer la situación, pues si los padres niegan o se muestran negligentes ante la ayuda que necesita, creará que nadie más podrá auxiliarlo; por otra, puede mostrarse resistente, asumir ser alguien que tiene el derecho de defenderse y vivir tranquilo (Avellanosa y Avellanosa, 2003). Necesita, como expone Zelmanovich (2003, citado en Sánchez & Wankiewicz, 2016), que alguien le aporte amparo para simbolizar la realidad, alguien que le brinde protección y

con ello la posibilidad de desarrollar significantes que conlleven a una estructuración psíquica plena.

### **Tipología de la violencia de que el menor es víctima**

En este apartado se exponen las diversas formas en que los menores son objeto de agresión. Así, son recurrentes formas verbales y físicas, con alusión incluso a la familia de las víctimas, situación que genera respuestas violentas que incrementan las situaciones de agresividad:

Me molestaban con ponerme apodos y empujones. (Comunicación personal GF1, Belén)

Cuando estoy haciendo tarea me hablan y me dicen apodos. (Comunicación personal GF1, Miguelito)

Me golpeaban en los pies, y algunas veces en la panza. (Comunicación personal, E2, Alex)

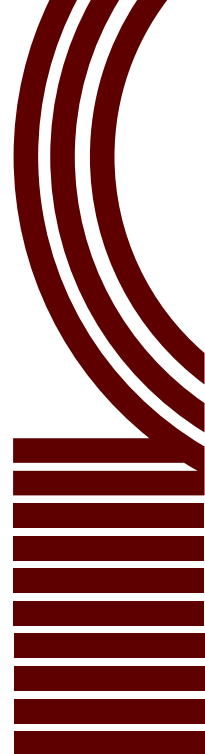
¡Sí me molestaban!, me tiraban mi mochila, me quitaban mi desayuno, mi gasto, a veces me ponían apodos, por eso me sacaron de esa escuela. Me sacaron de ahí porque me amenazaron que me iban a matar. En el baño también me pegaban pero no me dejaba, me pegaban en la panza, en los pies, en la espalda, no hacía nada, no sabía defenderme, pero ya en cuarto grado le dije a mi mamá y a la directora, y sacaron a esas tres chicas de la escuela. (Comunicación personal, E1, Pao)

¡Me pegan!, ¡se burlan!, ¡ponen apodos!, hay veces que amenazan si no les das dinero, que van a matar a tu familia o que les des el desayuno. (Comunicación personal, GF3, Erick).

Me jalaba el cabello o si no me metía puñetazos, y en el recreo ¡patadas! (Comunicación personal, GF4, José)

Me molestaban con ambas cosas. Porque en la otra escuela se metían con mi mamá y empezaban a insultar a mi mamá y físicamente porque la primera vez que me agredieron fui golpeado en el estómago y luego porque yo era un niño de primero. (Comunicación personal, GF1, Alex)

Respecto a las viñetas anteriores, resultan evidentes las manifestaciones de violencia verbal, mediante apodos, insultos y amenazas, así como la agresión física

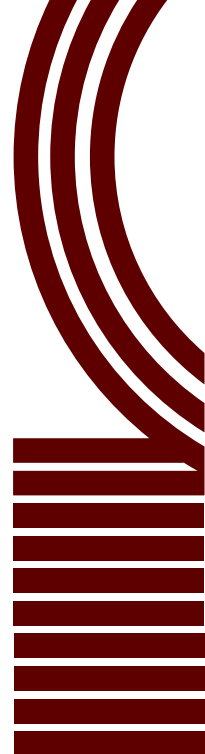


directa (golpes, empujones, patadas), e indirecta (con el daño de los objetos personales). Las manifestaciones verbales son formas de “violencia simbólica que ejerce la palabra, es cuando la violencia se actúa y desarticulada de un discurso, del lado de los alumnos, la familia y la escuela” (Giraldi, 2016, p. 2); también constituye una forma de violencia de tipo social la “burla”, la cual se dirige al escolar y, en algunos casos, a algún familiar.

En este proceso no toda la responsabilidad es del agresor, pues él también es víctima, lo es de esta sociedad que cada vez más participa de la violencia, de familias llenas de rupturas más que de continuidades, en las que “el Padre falta, y deja de encarnar la figura simbólica que trasmite el ideal que abre al lazo social” (Negri, 2004, p. 4), y quienes no procuran una acción reflexiva y ética, de establecimiento de límites, de comportamientos que le subordinen al orden o al lenguaje simbólico (Krek, 2015), necesario para la interacción que posibilita un reconocimiento del otro a través de la palabra.

Si se presta atención a las situaciones expuestas en las viñetas, cabe una interrogante: ¿En dónde se encontraban los docentes mientras sucedían estos actos de violencia? Por lo regular, los maestros están más preocupados por la disciplina dentro del salón de clases, con el afán de dejar claro “quien es la autoridad dentro del aula”, y declinan participar en lo que acontece en otros ámbitos y espacios escolares. De esta manera, aún más desapercibidos pasan los actos violentos que se presentan en la institución. Ante esta indiferencia, la víctima no puede siquiera plantearse la posibilidad de denunciar el acoso, pues como menciona Valadez (2008, p. 18), “denunciar el acoso y la intimidación no forma parte del imaginario social, como una forma de defender nuestros derechos”. En este sentido es doblemente víctima: de su agresor, de quien sufre directamente el acoso, y del docente quien no se involucra e ignora lo que sucede.

En los actos de violencia física descritos, el menor no reportó daños severos, sino únicamente daños físicos leves, los cuales no requirieron atención médica. No obstante, en el estudiante sujeto de violencia es frecuente encontrar otro tipo de afectación. Su condición es la de un sujeto maltratado, quien, a pesar de la manera en que se arremete en su contra, no se encuentra totalmente desamparado o indefenso; puede oponerse, pero la forma de vinculación ante el otro (del amor o del poder) lo lleva a asumir, e incluso a mantener, esta posición, pues más allá del tipo de abuso se encuentran intrincadas relaciones que subyacen a esta.



## Características generales de la víctima de violencia

En este bloque se integran aspectos relacionados con las características físicas, sociales u otros atributos a las que se hace alusión en los sujetos víctimas de violencia. De nuevo, aparece una visión estereotipada de la sociedad de consumo, en la que es evidente la ausencia del lazo social, síntoma en sintonía con una visión de mercado globalizado en la que ciertos prototipos físicos, sociales o psicológicos son objeto de escarnio. Los comentarios de algunos de los entrevistados dan cuenta de esto:

A mí me decían tamalito, porque antes era gordita y me lo gritaban. (Comunicación personal, GF5, Lupita)

A mí me molestan desde primero, porque como tengo vellitos me empezaban a decir de cosas. (Comunicación personal, GF1, Carly)

Igual en nuestro salón hay un niño pelirrojo y le dicen Chuky. (Comunicación personal, GF1, Chely)

Maltrato por el color de piel, a veces pues son niños pobres o no visten igual que los demás... o si no por su color de piel que son oscuritos, les dicen “chocolate”, “negros”, así. (Comunicación personal, GF3, Amairani)

Los niños a los que golpeaban eran gorditos, morenitos, bajitos. (Comunicación personal, EI, Pao)

A mí me molestaban porque decían que yo era riquilla y no sé qué tanto, la verdad no es así, porque a veces nos falta el dinero y no siempre tenemos dinero. Y sólo por eso, porque llevaba \$15 de gasto en cuarto año, decían que yo era ésta, que mi papá era el Chapo (haciendo alusión al narcotraficante), que mis hermanos eran los narcos y no sé qué tanto y por eso tenía la venganza en contra mía. Como mi mamá es de Sinaloa, decían que mi papá era el Chapo y se querían vengar de mí. (Comunicación personal, EI, Pao)

La agresión suele estar relacionada con la apariencia física de las víctimas y, en algunas ocasiones, con el nivel socioeconómico, bien sea más bajo o bien más alto que el del agresor, aunque dicha percepción resulte errónea. Es preciso señalar que esta forma de agresión, en la que la apariencia tiene un papel importante, se realiza de manera verbal, con cierto tono de voz y gestos. Una vez que el agravo lo presencian terceros, se logra una mayor difusión de las características que el agresor marca como “inaceptables”, aspecto similar al referido por Hopkins,

Taylor, Bowen y Wood (2013). Tales comentarios se llevan a cabo con el objeto de generar en la víctima sentimientos de humillación y vergüenza. Ingus (2005, citado en Valadez, 2008, p. 19) menciona:

La forma de hablar puede provocar emociones y reacciones intensas. La violencia verbal, muy en especial la oral, es aquella en la cual por la elección de las palabras, entonación y volumen de voz se trata de dominar a otra persona, logrando provocar en ésta sentimientos de impotencia, rabia, humillación, vergüenza, inutilidad y vejación.

Al ser continua la agresividad, la imagen que los escolares tienen de sí se devalúa, situación que va en detrimento de su proceso de subjetivación y estructuración psíquica. Sobre este proceso y el malestar que entraña, plantean Hernández Valderrama (2011, p. 6):

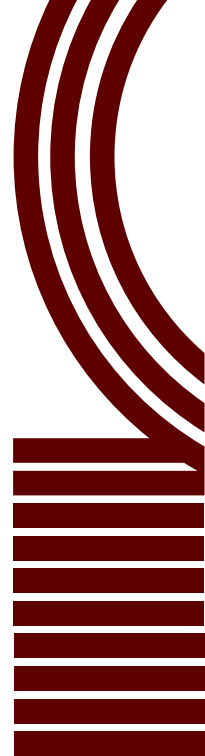
Es el cuerpo el que puede quedar a merced de quien en medio de palabras soeces o maldiciones despoja a su víctima de su subjetividad. El sujeto afectado en su subjetividad se encuentra paralizado, azorado, asombrado, silenciado por el sadismo de su agresor, experimentando sentimientos de desamor, de perjuicio ante el desamparo, de fragilidad, de malestares en el cuerpo, de enfermedades.

En este sentido, la víctima es explotada, se le provoca dolor y humillación para desposeerlo de lo que es suyo. Con esto lo sitúan en una relación espectral de la vida social, ausente de reconocimiento, lo que exacerba su ocultamiento y significación para los otros.

## DISCUSIONES

El ejercicio de la violencia en el mundo, en México y en nuestro propio estado de Chiapas, es un fenómeno absolutamente incuestionable. A pesar de su cotidianidad, el estudio de este fenómeno dentro del contexto escolar es aún limitado.

Este trabajo intenta lograr un acercamiento a los afectos y la huella que genera en el sujeto la experiencia de violencia en el entorno escolar. La agresión de la que son objeto los estudiantes los lleva a ubicarse por cuenta propia en una sección “diferente” al del grupo de pares. Así, al afirmar tal diferencia (determinada por los rasgos físicos, los culturales o el nivel socioeconómico), perciben como válidos los actos de violencia hacia ellos, lo que da lugar al silencio, aspecto clave para continuar con tal situación. Al ser un fenómeno que sobrepasa los muros





institucionales, toda esa carga afectiva modifica sus relaciones, así como la energía destinada a las actividades cotidianas; por ende, el aislamiento, al igual que el tedio ante la actividad académica, producen la disminución del rendimiento escolar.

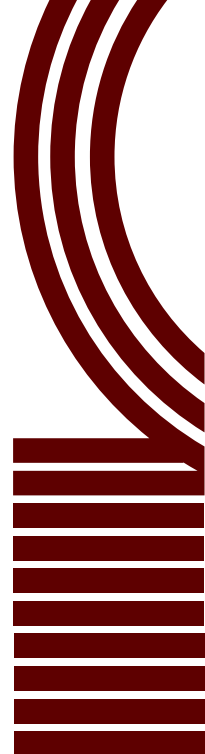
La condición de víctima o de desamparo en que se coloca al estudiante, cuyo discurso y acción no resiste la afrenta de la cual es objeto, lo deja sin voz, pero también reducen su humanidad a una condición ínfima, en la cual la subjetivación de lo que es o quién es evidencia la dificultad de estructuración simbólica y de desarrollo. Esto es, a su vez, el espejo que muestra las dificultades de nuestra sociedad “para articular colectivamente la trama social de la cooperación, integración y complementariedad de las potencialidades individuales” (Arredondo, 2006, pp. 2-3); sin embargo, este es un espacio en construcción, abierto a las posibilidades que se forjen en ella, por lo que el desafío se anuda en la posibilidad del trabajo en comunidad, con la participación de todos los actores educativos.

La indignación que provocan estos hechos, el impacto en nuestra condición humana ante su recurrencia, debe alentar la reflexión, pues como advierte Žižek (2013, p. 12), “el horror sobrecogedor de los actos violentos y la empatía con las víctimas funcionan sin excepción como un señuelo que nos impide pensar”. Solo queda cuestionarnos acerca del papel que tomamos como profesionales: ¿estamos preparados para actuar ante eventos de violencia en las instituciones?

## REFERENCIAS

- Aignerren, M. (2002). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. *Revista Electrónica: La Sociología en sus Escenarios (Colombia)*, 6. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/1611>.
- Arredondo, M. (2006). La institución escolar: entre el grito y el silencio. *Revista Topía (Argentina)*, XV(45), 6-7. Recuperado de <https://www.topia.com.ar/articulos/una-reflexi%C3%B3n-sobre-las-instituciones-democr%C3%A1ticas-de-la-argentina>.
- Avellanosa, I. & Avellanosa, B. (2003). Los actores de la violencia escolar. *Revista de Estudios de Juventud*, 62(3), 59-64. Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/62art6.pdf>.
- Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M. & Tindall, C. (2004). *Métodos cualitativos en psicología. Una guía para la investigación*. México: Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias de la Salud.
- Bautista, N. P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá: Manual Moderno.

- Castro, M. P. (2015). Violencia en las escuelas y psicoanálisis aplicado. *Consecuencias. Revista Digital de Psicoanálisis, Arte y Pensamiento* (Argentina), 15. Recuperado de <http://www.revconsecuencias.com.ar/ediciones/015/template.php?file=arts/Derivaciones/Violencia-en-las-escuelas-y-psicoanalisis-aplicado.html>.
- Castro, M. P., Lamota, V. & Carraro, I. (2011). Adolescencia en la hipermodernidad. En M. Goldenberg (Comp.), *Violencia en las escuelas* (pp. 135-147). Buenos Aires: Grama.
- Cuello, M. & Savio, N. (2016). Capítulo 7. La escuela actual: ¿obrador o escenario de la violencia? En N. A. Sierra, D. A. Delfino & M. V. Ruiz (Comp.), *Psicoanálisis y educación: Un diálogo de encuentros y desencuentros. La problemática de la violencia en la escuela* (pp. 69-78). Buenos Aires: Teseo.
- Chan, J. G. (2014). Componentes del bullying: qué es y cómo medirlo. *Revista Electrónica Iztacala*, 17(2), 115-217. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/48042/43129>.
- García, C. (2004, septiembre-diciembre). La víctima, su vez, su voz. *Virtualia*, 3(12). Recuperado de <http://virtualia.eol.org.ar/012/pdf/garcia.pdf>.
- Ghiso, A. M. (2018). Capítulo 7. Violencias escolares, discursos científicos y presna escrita: la construcción de representaciones sociales. En G. A. García Lara & O. Cruz Pérez, *Sociedad y violencia. Sujetos, prácticas y discursos* (pp. 81-96). México: Manual Moderno.
- Giraldi, G. (2016, enero). El síntoma escolar acota la violencia. *Virtualia*, 31. Recuperado de <http://virtualia.eol.org.ar/031/Debates/PDF/El-sintoma-escolar-acota-la-violencia.pdf>.
- Hernández Valderrama, L. (2011). Vivir con miedo: Un mal-estar. *Errancia. Revista de Psicoanálisis, Teoría Crítica y Cultura*, 2. Recuperado de [http://www.iztacala.unam.mx/errancia/v2/PDFS\\_1/LITORALES5\\_VIVIR%20CON%20MIEDO%20UN%20MALESTAR.pdf](http://www.iztacala.unam.mx/errancia/v2/PDFS_1/LITORALES5_VIVIR%20CON%20MIEDO%20UN%20MALESTAR.pdf).
- Hopkins, L., Taylor, L., Bowen, E. & Wood, C. (2013). A qualitative study investigating adolescents' understanding of aggression, bullying and violence. *Children and Youth Services Review*, 35, 685-693. doi: 10.1016/j.childyouth.2013.01.012.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311, 299-302. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2550365/pdf/bmj00603-0031.pdf>.
- Krek, J. (2015). Two principles of early moral education: a condition for the law, reflection and autonomy. *Stud Philos Educ*, 34, 9-29. doi 10.1007/s11217-014-9421-8.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lee, B. X. (2015). Causes and cures III: The psychology of violence. *Aggression and Violent Behavior*, 25, 210-214.
- Mishna, F. (2004). A qualitative study of bullying from multiple perspectives. *Children & Schools*, 26, 234-247. doi:10.1093/cs/26.4.234.
- Mishna, F., Newman, P. A., Daley, A. & Solomon, S. (2007). Bullying of lesbian and gay youth: A qualitative investigation. *The British Journal of Social Work*, 78, 473-490. doi:10.1093/bjsw/bcm148.



- Negri, M. I. (2004, septiembre-diciembre). La violencia en el mundo de la alegoría. *Virtualia*, 3(12). Disponible en: <http://virtualia.eol.org.ar/012/pdf/negri.pdf>.
- Ortega, R., Del Rey, R. & Elipe, P. (2012). Violencia escolar y *bullying*. El estado de la cuestión y los nuevos retos investigadores. En A. Furlán (Coord.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 205-235). México: Siglo XXI Editores.
- Portillo, R. (2004, septiembre-diciembre). Desangustiar no desculpabilizar. *Virtualia*, 3(12), 1-6. Recuperado de <http://virtualia.eol.org.ar/012/pdf/portillo.pdf>.
- Sánchez, M. & Wankiewicz, S. D. (2016). El lugar de los adultos frente a la emergencia de la agresividad en la institución educativa. En N. A. Sierra, D. A. Delfino & M. V. Ruiz (Comp.), *Psicoanálisis y educación: Un diálogo de encuentros y desencuentros. La problemática de la violencia en la escuela* (pp. 79-87). Buenos Aires: Teseo.
- Semerci, A. (2016). Examining middle school students' views on text bullying. *Educ Inf Technol*, 21, 1807-1819. doi: 10.1007/s10639-015-9420-6.
- Sperling, Ch. (2015). Desintegrar, transgredir, reflejar: La (de)formación del sentido en la ficción mexicana contemporánea sobre la violencia. En S. Pappe & Ch. Sperling (2015), *Reflexiones interdisciplinarias para una historiografía de la violencia* (pp. 249-278). México: UAM Azcapotzalco.
- Sierra, N. A. (2016). Capítulo 2. Aportes desde el psicoanálisis para pensar lo educativo. En N. A. Sierra, D. A. Delfino & M. V. Ruiz (Comp.), *Psicoanálisis y educación: Un diálogo de encuentros y desencuentros. La problemática de la violencia en la escuela* (pp. 19-29). Buenos Aires: Teseo.
- Sung, Y. H., Chen, L.M, Yen, Ch. F. & Valcke, M. (2018). Double trouble: The developmental process of school bully-victims. *Children and Youth Services Review* 91, 279-288. Recuperado de: [https://ac.els-cdn.com/S0190740918300471/1-s2.0-S0190740918300471-main.pdf?\\_tid=871d24d9-9033-4aa7-99eb-5a3daf5ff29d&acdnat=1536589139\\_42ddd760a8f39b03e424deod4bob948b](https://ac.els-cdn.com/S0190740918300471/1-s2.0-S0190740918300471-main.pdf?_tid=871d24d9-9033-4aa7-99eb-5a3daf5ff29d&acdnat=1536589139_42ddd760a8f39b03e424deod4bob948b).
- Vallés, A. (2014). Emociones y sentimientos en el acoso escolar. *Revista Digital EOS*, 3(1), 7-17. Recuperado de <http://eosperu.net/revista/wp-content/uploads/2015/10/EMOCIONES-Y-SENTIMIENTOS-EN-EL-ACOSO-ESCOLAR.pdf>.
- Valadez, I. de la A. (2008). *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara*. México: Universidad de Guadalajara. Recuperado de [http://cvsp.cucs.udg.mx/drupal6/documentos/violencia\\_escolar\\_libro.pdf](http://cvsp.cucs.udg.mx/drupal6/documentos/violencia_escolar_libro.pdf).
- Villalobos Valencia, M. E., Chaves Villegas, L. A. & Pérez Medina, H. R. (2013). Conductas agresivas en la escuela, organización psicológica y vinculación parental. *Psicología desde el Caribe*, 30(2), 325-379.
- Žižek, S. (2013). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Buenos Aires: Paidós.
- Zucker, M., Spinazzola, J., Pollack, A. A., Pepe, L. & Barry, S. (2010, febrero). Getting teachers in on the act: evaluation of a theater- and classroom-based Youth Violence Prevention Program Youth Violence Prevention. *Journal of School Violence*, 9(2) (pp. 117-135). doi: 10.1080/15388220903479628

