

Eje 1. Emociones e identidades



ÍNDICE



AUTORAS Y AUTORES



EJE 1



EJE 2



EJE 3



EJE 4



1. IDENTIDADES AFECTIVAS Y VIOLENCIA SIMBÓLICA.
EL MIEDO COMO DETONANTE DEL ACOSO ESCOLAR
EN ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR



2. ANÁLISIS DE RELATOS SOBRE INQUIETUDES SEXUALES
INICIALES Y LA DEVELACIÓN DE LA PREFERENCIA SEXUAL
EN SUJETOS HOMOSEXUALES



3. UN ACERCAMIENTO A LA IDENTIDAD FRAGMENTADA DEL
ABOGADO DOCENTE DE POSGRADO Y LAS TENSIONES
ENTRE CAMPOS



1. Identidades afectivas y violencia simbólica. El miedo como detonante del acoso escolar en estudiantes de nivel medio superior

Alejandra Patricia Gómez Cabrera

INTRODUCCIÓN

La violencia no solo comprende la violencia física, aquella objetivable en las marcas, las heridas, las mutilaciones y las muertes, las cuales hablan a través de los cuerpos de sus víctimas. Existe, además, una dimensión silenciosa, encubierta e invisible en la mayor parte de los casos; relegada de la agenda social y política, así como de la mayor parte de los discursos académicos, debido a que no se le percibe o se desconoce su impacto en la dinámica de las relaciones interpersonales y sociales.

De este modo, las violencias intangibles se convierten en testimonios silenciosos y encubiertos, que olvidan y dejan sin rostro ni memoria a sus víctimas y a los agresores, lo cual contribuye a un sentimiento de injusticia generalizado. Esta realidad, además, impele a normalizar y legitimar tales violencias, hasta el punto en que se desbordan y se convierten en el origen y la explicación nodal de diversas manifestaciones de una violencia más atroz, evidente y llamativa para la sociedad.

En el ámbito del acoso escolar, objeto de estudio de este capítulo, los rituales de pertenencia y las normas de convivencia propiciadas entre los estudiantes en el marco del ocio y del pasatiempo favorecen esta propensión,

con ello, la violencia tiende a ser interpretada como un juego o un modo de socialización propio de los jóvenes, sin advertir las consecuencias perjudiciales a las cuales esto conduce (Estévez *et al.*, 2009; Gómez, 2016).

En las ciencias sociales, las emociones son otro objeto de estudio desdénado (Ariza, 2017; López, 2018; Rizo, 2015), debido a que se les sigue conceptualizando como procesos que tienen lugar en la mente humana y que no inciden en las relaciones intersubjetivas ni en la organización y la dinámica de las instituciones sociales. En la actualidad, la necesidad de analizar las diversas complejidades sociales y darles solución ha traído consigo el desarrollo de la interdisciplinariedad y, con ello, del protagonismo de las emociones como objeto de sentido y significado en la sociedad (Ariza, 2017; García y Sabido, 2014).

En esta tesitura, las emociones se configuran como un aspecto central para comprender los procesos de interacción en situaciones de acoso escolar. Las asimetrías emocionales constituyen un elemento de identificación y comprensión de las implicaciones que tienen entre las víctimas y los agresores, las cuales contribuyen a la humillación y a la permanencia dentro de relaciones malogradas a causa, principalmente, de emociones como el miedo (Armas, 2017; Hernández, 2012). De este flujo emocional, surgen y se justifican relaciones de dominio, estigmatización y exclusión que, en diversas ocasiones, pasan inadvertidas, pese a ser un eje de comprensión y prevención de las violencias vividas entre los estudiantes.

En la primera parte de este capítulo se esboza el planteamiento teórico y metodológico, el cual se enmarca en el constructivismo social, la fenomenología, las implicaciones sociales y la sociología de las emociones. A través de estos enfoques, se lleva a cabo una aproximación a dos conceptos centrales de este trabajo: las *identidades afectivas* y la *violencia simbólica*. En la segunda parte se presenta una discusión de los principales resultados del trabajo de campo con estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur (CCH Sur), para comprender el acoso escolar como una problemática constituida y consolidada en asimetrías emocionales que dan lugar a la agresión, la indefensión y el abandono social.

ACOSO ESCOLAR Y EMOCIONES, LA DIMENSIÓN SIMBÓLICA DE LA VIOLENCIA

La palabra violencia “proviene del latín *violēntia*, derivada de *vis* que significa: ‘fuerza’, ‘poder’” (Corominas, 1980, p. 319). Con base en su etimología, la violencia implica una relación de asimetría en el poder, en donde una de las partes en la interacción queda subordinada al dominio de la otra y, además, es obligada a actuar en contra de su voluntad, lo cual le provoca un daño, malestar o pena. Esta relación asimétrica se acentúa frente al hecho de que una de las partes no tiene los recursos para salir del estado de indefensión en el cual se encuentra, debido a la fuerza, al estatus o al reconocimiento del que goza la otra, quien, por lo general, ostenta el rol del agresor.

El sociólogo noruego Johan Galtung (2003) explica: “entiendo la violencia como afrontas evitables a las necesidades humanas básicas, y más globalmente contra la vida, que rebajan el nivel real de la satisfacción de las necesidades por debajo de lo que es potencialmente posible” (p. 9). Según la tipología de las necesidades propuesta por este autor,¹ mayor será la violencia existente entre más básicas sean las necesidades que se obstaculizan o contraponen entre sí. A razón de ello, aquellas necesidades de las que depende la propia supervivencia generarán mayores conatos de violencia entre quienes se oponen mutuamente.

Desde esta perspectiva, la violencia adquiere un matiz sociocultural, ya que trasciende la simple conducta individual para convertirse en un proceso interpersonal y social (Mora-Merchán y Ortega, 1997). Así entendida, la violencia depende de las representaciones sociales consolidadas en la red de interacciones entre los miembros de un determinado grupo, por tanto, la violencia, necesariamente, se origina y permanece en el consentimiento de los otros.

El hecho de que la violencia se utilice como un instrumento de defensa y seguridad individual implica la existencia de un conjunto social que la aprueba y la reproduce de esta manera. El apoyo de los demás se traduce en poder y el poder, a su vez, en un medio de normalización de la violencia; el agresor, además de apoyarse en la fuerza física, se vale de un conjunto de

¹ En su tipología de la violencia, Johan Galtung relaciona la obstaculización de las necesidades primarias del ser humano con la expresión de diversas manifestaciones de violencia entre las que menciona: la necesidad de supervivencia –muerte y explotación–, la necesidad de bienestar –mutilación, acoso, miseria, explotación y conformismo–, la necesidad de identidad –desocialización, resocialización, penetración, segmentación, alienación y etnocentrismo– y la necesidad de libertad –represión, detención, expulsión, marginación, fragmentación y analfabetismo– (Galtung, 2003, pp. 9-10).

actitudes relacionales fundadas en la exigencia, la cosificación y el sometimiento como formas rutinarias de convivir con los otros (Maturana, 1997).

La conceptualización de la violencia se traslada del impulso agresivo y objetivable en comportamientos perceptibles y delimitados, al conjunto de normas de convivencia, de formas de significación, de procesos de tipificación que llevan a la sumisión y a la negación a determinados grupos y personas, los cuales tienen una naturaleza más simbólica e intersubjetiva.

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

Frente a estas manifestaciones más sutiles, la violencia sigue existiendo, pero con un cuidado estratégico que impide devaluar el estatus y el poder de quien agrede. Sus actos siguen siendo violentos, ya que tienen la intención de dañar al otro, pero sus medios e intenciones se encubren. En este encubrimiento, las emociones desempeñan un papel central. Pierre Bourdieu utilizó el concepto de violencia simbólica para comprender la violencia que se ejerce “a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, en último término, del sentimiento” (Bourdieu, 2000, p. 12).

Los dominados contribuyen, unas veces sin saberlo y otras a pesar suyo, a su propia dominación, al expresar esas limitaciones a través de emociones como el miedo, la vergüenza, la timidez, la ansiedad y la culpabilidad. Estas emociones son aún más dolorosas cuando se traducen en unas manifestaciones visibles de sometimiento como el sonrojo, la turbación verbal y el temblor. Éstas representan maneras de experimentar un conflicto interior y las “fracturas del yo”. (Bourdieu, 1999, pp. 223-224)

El protagonismo de las emociones, en la violencia simbólica, implica que estas no solo tienen una cualidad instintiva y adaptativa, sino también social, relacional y cultural; esto es, las emociones pautan de modos diferentes e incluso desiguales, la convivencia rutinaria. Las emociones se inscriben en un contexto sociocultural que les da significado, sentido y acción (Ariza, 2017), debido a que transmutan en constructos sociales, los cuales dan forma a los procesos de interacción, a las normas, a la pertenencia e identidad de los miembros de una comunidad determinada.

Como respuestas culturalmente codificadas y socialmente aprendidas, las emociones conforman símbolos de identidad (Fericgla, 2000). La identidad es la forma que toma lo objetivamente atribuido de acuerdo con el lugar que cada cual ocupa en el mundo de las relaciones sociales, sitio asumido subjetivamente con base en un significado personal (Berger y Luckmann, 1986).

Para Clifford Geertz (1992), la identidad es el lado intersubjetivo de la cultura, y a su vez la cultura es la organización social del sentido que se objetiva en múltiples formas simbólicas. Las emociones son una de estas formas simbólicas que significan y ordenan las experiencias sociales. A razón de ello, la identidad requiere cierto grado de involucramiento emocional entre los miembros de una sociedad determinada. Tal involucramiento “permite a los individuos sentirse parte de una común unidad” (Giménez, 2005, p. 16). “Las pasiones y los sentimientos, el amor y el odio, la fe y el miedo forman parte de un cuerpo que actúa colectivamente” (Melucci, citado en Giménez, 2005, pp. 16-17).

Las emociones se nutren de lo que somos en apariencia, actitud, relaciones, estatus, roles, expectativas y valores y, al mismo tiempo, se prestan a ser re-diseñadas por las expectativas e intereses sociales. La identidad produce y es producida por una variedad de formas emocionales que le dan sentido. Según la tesis de Randall Collins (2009), cada identidad se apropia de un tipo de energía emocional o “mecanismo que guía al individuo hacia las situaciones emocionalmente motivadoras y lo alejan de las que carecen de magnetismo emotivo o de las que le resultan afectivamente repulsivas” (p. 5).

La *identidad afectiva* se define a partir de las emociones que caracterizan a una persona. Las emociones se encarnan en el cuerpo a través de ciertas expresiones gestuales y posturas corporales; al mismo tiempo, caracterizan a la persona como de determinado tipo; por ejemplo: ‘líder’, ‘gracioso’, ‘indefenso’, ‘agresor’, ‘víctima’. Estas tipificaciones emocionales crean ciertas expectativas en términos de relaciones sociales. El lugar que cada uno ocupa en sus relaciones conforma una identidad y un trato social, jerarquía, poder, apoyo y empatía determinados respecto a los demás.

En términos de la violencia simbólica, las emociones están destinadas a engrandecer la energía emocional del agresor a costa del decaimiento emocional de la víctima. Esta asimetría emocional deriva en un ejercicio del poder desigual que limita, margina y daña; por tanto, la violencia necesita configurar una sensibilidad que encuentre en un determinado tipo de rostro la fuente de

amenaza y de desconfianza para despertar miedo. En dicha emoción se entremezcla la sensación de indefensión, abandono, peligro y anormalidad (Di Napoli, 2014; León, 2011), las cuales retroalimentan y permiten que subsista tal asimetría emocional.

El miedo es una emoción que vacila entre la ira y la pasividad. El ejercicio del poder, por su parte, aumenta la energía emocional, atrayendo la atención y el reconocimiento grupal, principalmente a través de la ira, quien teme se ve atrapado en un estado de dominación e impotencia. Ambas identidades prevalecen de acuerdo con las emociones que representan, mientras uno se encuentra en una posición subordinada y el otro en una continuada asunción (Collins, 2009).

En la violencia simbólica, el miedo funciona como una vía de control y confinamiento social para el ejercicio del poder. “El miedo de cada persona a la degradación y a la disminución de su prestigio asegura la regulación social de los instintos, manteniendo el código de comportamiento en cada uno de sus miembros” (Elias, 2008, p. 469). El monopolio de la violencia entre determinadas personas corresponde con un mecanismo de poder en el que solo quienes gozan de una jerarquía y dominio sobre las demás pueden hacerles sentir miedo y controlarlas, utilizarlas y marginarlas a partir de dicha emoción. De allí que “el miedo opera como suplemento de la expropiación de la vitalidad a través del juego entre la intimidación y la incertidumbre” (Scribano, 2007, p. 32).

El miedo a ser violentado sin la consecuente defensa social, o a violentar a otros sin la legitimidad correspondiente, resulta en la contención y la sofisticación de la violencia. Por eso, el miedo es una emoción que rotula de cierta intencionalidad a la violencia, porque permite controlar el contexto de interacción y las emociones vinculantes entre el agresor, la víctima y quienes fungen como apoyo social para ambos (Escudero *et al.*, 2005). Asimismo, a través de la gestión del miedo, un acto dañino puede perder su cualidad de atroz e inhumano a causa del aprecio o del reconocimiento social hacia el agresor (Armas, 2017; Gómez, 2016). Tal encubrimiento dificulta, además, la mortificación o el castigo social contra los agresores, tergiversa los roles de victimización y agresión y tiende a re-victimizar a la víctima o a victimizar al agresor.

En este capítulo interesa comprender las asimetrías emocionales a las que dan lugar las expresiones de acoso escolar como manifestación de la violencia simbólica. El acoso escolar es un tipo de violencia ejercido entre estudiantes, quienes utilizan cualquier situación de desequilibrio entre el agresor

y la víctima, no siempre consciente ni materializada físicamente, para incapacitar a esta última para defenderse (Neut, 2017; Olweus, 1980).

La sensibilidad es un eje nodal para comprender las asimetrías de poder que se suscitan en esta forma de convivencia en la que, por ejemplo, el miedo de la víctima ante el hostigamiento tiende a aumentar la intensidad de las agresiones y a prolongarlas en el tiempo, acentuando su estado de indefensión y aislamiento social (Gómez, 2016).

La noción del acoso escolar como una violencia sistematizada, deliberada y reiterada, en la cual están implicadas las actitudes de reconocimiento y de apoyo de los compañeros hacia el agresor (Mendoza, 2013; Pörhölä y Kinney, 2010), es otro de los factores que contribuyen a reproducir símbolos de pertenencia, identidad y normas sociales que configuran y reproducen dinámicas desiguales en el ejercicio del poder.

Para esta investigación, se realizó un trabajo de campo que tuvo lugar entre agosto de 2014 y marzo de 2015 en el CCH Sur.² La elección de esta institución educativa se debe a que me desempeño como profesora y tutora en la misma. Debido esta labor, he detectado que la violencia sufrida por los estudiantes es minimizada en función de otros factores de vulnerabilidad, los cuales, de acuerdo con el Examen Médico Automatizado (2016), se asocian con la salud física de los estudiantes, como: obesidad, desnutrición, diabetes, consumo de drogas, alcohol y tabaco, violencia familiar y sexual, y desórdenes alimenticios (Aguilar, 2016, p. 59).

Pese a lo anterior, la violencia escolar tiene un rostro más sutil y encubierto. Las relaciones afectivas que dan lugar al rechazo y al abandono social surgen de situaciones de indefensión que hacen a ciertos alumnos más proclives a la victimización y a la violencia escolar por parte de sus compañeros.

Aunque ciertamente en los últimos años se han propuesto programas de formación encaminados al desarrollo de habilidades socioafectivas, la parte emocional sigue estando ligada a patrones mentales, a comportamientos irracionales que deben limitarse a través del intelecto. Estas propuestas de formación pocas veces impactan en la reflexión y la nutrición emocional de los estudiantes con énfasis en sus relaciones interpersonales, como lazos que deben regenerarse desde el conjunto de la comunidad.

² Institución de estudios de nivel medio superior de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), conformada por cinco planteles: Azcapotzalco, Naucalpan, Oriente, Sur y Vallejo. Tiene sus orígenes en 1971 durante el rectorado de Pablo González Casanova.

En este sentido, esta investigación procura visualizar una problemática de violencia encubierta, invisibilizada frente a otras dinámicas estructurales que no siempre derivan en la prevención y la resolución de la violencia desde los escenarios de convivencia rutinaria de los estudiantes, pero que sí impactan en la normalización, la justificación y la legitimación de manifestaciones de violencias más atroces, como es el caso de la violencia física.

Para ello, en la primera parte del trabajo de campo se aplicó una encuesta a 143 alumnos del CCH Sur, de ambos turnos. La muestra de alumnos participantes fue recabada a través de un muestreo aleatorio simple, y se les aplicó un cuestionario con preguntas cerradas y semiabiertas. La muestra estuvo integrada en 51% por hombres y 49% por mujeres. El 55% de los estudiantes estaba inscrito en el turno matutino y 45% en el vespertino. El 33% cursaba el primer año escolar, 42% el segundo y 25% el tercero.

La encuesta se realizó como parte de un estudio exploratorio para identificar la percepción de los alumnos en torno al acoso escolar. A partir de los datos cuantitativos, se identificaron las principales emociones asociadas a la violencia y su vinculación con la víctima y el agresor.

En la segunda parte del trabajo de campo se realizaron ocho entrevistas en profundidad con estudiantes que hubieran experimentado situaciones de acoso escolar en el CCH Sur.³ La muestra se conformó por cuatro mujeres y cuatro hombres de entre 15 y 19 años, distribuidos de la siguiente manera (Cuadro 1.1):

Cuadro 1.1. Características de la muestra de estudiantes que participaron en las entrevistas en profundidad

Sexo	Grado escolar cursado	Turno	Edad
Mujer	Primero	Matutino	15 años
Mujer	Tercero	Vespertino	19 años
Mujer	Tercero	Vespertino	17 años
Mujer	Segundo	Matutino	16 años
Hombre	Tercero	Vespertino	18 años
Hombre	Segundo	Vespertino	17 años
Hombre	Primero	Matutino	16 años
Hombre	Tercero	Vespertino	18 años

Fuente: elaboración propia.

³ En la sección final del cuestionario aplicado como parte de la encuesta, se invitó a los alumnos que quisieran hacerlo a anotar su correo electrónico para ser entrevistados y compartir su experiencia acerca del acoso escolar. La muestra de entrevistados se construyó con los alumnos que dejaron sus datos y asistieron a la entrevista presencial.

Para la interpretación y el análisis de los datos se empleó una metodología fenomenológica, la cual busca comprender la experiencia vivida por parte del entrevistado desde la complejidad de su cotidianidad, los significados intersubjetivos inmersos en su vivencia y las contradicciones allí inmersas (Van Manen, 2003). En el caso del análisis de los discursos de las entrevistadas, se lograron comprender, de modo más detallado, los significados sociales en torno al acoso escolar, la construcción de convenios grupales orientados a la exclusión y al reconocimiento del otro, así como la aplicación de reglas de convivencia entre víctimas, agresores y espectadores.

También se ocupó la propuesta metodológica de las implicaciones, en la que “la capacidad del investigador de verse afectado respecto a su campo de investigación no es un sesgo que habría que reducir, más bien constituye un instrumento de conocimiento. Significa una nueva vía para analizar en qué medida la subjetividad interviene en el proceso de construcción del conocimiento” (Gaulejac, 2009, pp. 23-24).

La implicaciones afectivas e institucionales producto de mi experiencia como docente y tutora del CCH Sur me permitieron atestiguar las actitudes y las prácticas de los alumnos en relación con el acoso escolar, la complejidad de este fenómeno del que la mayoría de los alumnos evita hablar por falta de confianza, vergüenza o miedo, aun entre sus propios círculos de pertenencia. Al respecto, mi implicación me ayudó a profundizar en el análisis de los discursos expuestos por los alumnos y contextualizarlos con los datos arrojados por la investigación científica.

ASIMETRÍAS EMOCIONALES Y ACOSO ESCOLAR

Las principales características identitarias y afectivas del agresor y la víctima, así como el modo en que estas configuran las relaciones de convivencia entre los mismos, forman una especie de vaivén que se retroalimenta mutuamente en las actitudes y comportamientos de los implicados. Las acciones de una de las partes se reflejan en la otra de manera asimétrica.

Con base en los datos obtenidos de la aplicación de la encuesta a estudiantes del CCH Sur, ante la pregunta: ¿cuáles son las principales emociones que caracterizan al agresor en una situación de acoso escolar?, 21.9% lo identificó con el poder; 20.5% con la fuerza y 13.7% con la alegría. Estas mismas

emociones confieren una alta energía emocional (Collins, 2009) a sus protagonistas, ya que son emociones valoradas en positivo por la comunidad estudiantil, pues poseen un reconocimiento social intrínseco.

El poder –físico, a través de la fuerza, o simbólico, mediante el dominio sobre otros– evidencia liderazgo, provecho y libertad para obrar y utilizar a los demás a partir de sus propios objetivos e intereses. El poder que la comunidad le designa al agresor determina, aunque de modo inconsciente, el respaldo hacia sus comportamientos, la legitimidad hacia sus decisiones y la defensa moral de sus actitudes. Asimismo, para el agresor, la energía emocional deriva en un aumento de su seguridad personal, mayores vínculos sociales y redes de apoyo.

A razón de ello, la energía emocional, reordenada alrededor de quien es dominante, sirve a los intereses de sí mismo y tiende a marginar a quienes lo contradicen. Uno de los estudiantes de tercer grado, turno vespertino, comenta al respecto: “Cuando alguien se siente superior, siempre va a ver al de al lado como inferior. Pensar que puede más que él y siempre querer estar un paso más adelante”. Si el agresor advierte que “sus símbolos son ultrajados o sus protocolos se malogran, reacciona con desprecio y siente un fuerte deseo de excluir a quien los penetra” (Collins, 2009, p. 160).

Es difícil que los miembros de la comunidad contradigan las pautas de interacción marcadas por la energía dominante, debido a que el antagonismo caracterizado por un bajo reconocimiento al líder resulta en una pérdida de energía emocional personal. La emoción motivante de dicho control, tanto en quien agrede como en el grupo de “espectadores”, es el miedo. De acuerdo con una alumna del tercer grado, del turno vespertino: “no defiendes a la víctima, porque si la defiendes, también te van a agredir a ti. Te estás involucrando y puede ser que al agresor no le parezca”.

El miedo, entonces, se asocia a la idea de indefensión y pasividad característica de la víctima. Se trata de justificar el maltrato con la supuesta presencia de alguna irregularidad o anormalidad con la cual la víctima responde ante la agresión que experimenta (Goffman, 2008; León, 2011). A razón de ello, uno de los estudiantes entrevistados, del tercer grado, del turno vespertino, menciona: “Aunque le afecten las agresiones, la víctima no hace nada para defenderse. Si intenta hacer algo que no va, los demás no lo van a dejar. No les va a pasar nada que tenga consecuencias negativas para ellos”.

Esta situación fortalece el sentido de exclusión en el que se encuentra la víctima, al mismo tiempo, legitima las agresiones en su contra (Osorio y

Victoriano, 2011). De allí que, con base en las cifras arrojadas por la encuesta aplicada en el CCH Sur, 35% de las víctimas que sufrieron alguna forma de acoso escolar dijo no haber contado con el apoyo de amistades y compañeros directamente relacionados con el entorno escolar para enfrentar la situación de violencia experimentada.

En este escenario, el poder crea jerarquías que distribuyen de modo desigual la energía emocional disponible en un grupo (Bifani-Richard, 2004; Foucault, 1992). Los afectos reconocidos socialmente tienden a centralizarse de un modo arbitrario alrededor de quienes dominan la situación, a costa del desánimo de sus víctimas. Una estudiante del primer grado, del turno vespertino, comenta: “Cuando quieres ser más que otros, obviamente buscas ser el único y eso lo logras haciéndole sentir a los demás: yo soy lo que tú no eres y nunca serás”.

Al analizar las razones de esta asimetría por sexo, se encontró que 58% de los hombres agrede con más frecuencia a sus compañeros para ocultar una inseguridad personal, en comparación con 34.3% de las mujeres. Al reunir el poder un valor afectivo propiamente masculino (Bonino, 1998; Bourdieu, 1988, 2000), la idea de sumisión que encarna la inseguridad debe ser invisibilizada, pues ella evidencia una característica más cercana a la condición femenina. El poder masculino fomenta la agresión como un medio para defenderse ante estructuras desiguales.

Como contrapartida, la identidad femenina ha sido elaborada con los atributos de debilidad y necesidad de protección. La característica esencial de este tipo de relación es el desequilibrio de poder, a partir del cual quien ocupa la posición inferior adopta conductas positivas hacia la persona que la intimida y maltrata, como un medio de supervivencia. (Sánchez *et al.*, 2015, p. 105)

Como mecanismo de defensa y protección, el agresor masculino es reconocido socialmente, pues la agresión es una característica que simboliza poder. Un alumno de tercer grado, turno vespertino, afirma: “El que tiene la seguridad bien formada, arma un pleito en cualquier situación. No se deja. En caso de que el otro no lo entienda, lo más seguro es que pelee a golpes. De ahí, se corre la voz: ‘A este ya no hay que molestarlo’”. En caso de que las actitudes violentas no confirmen el dominio ejercido, la violencia se objetivará a través de comportamientos agresivos, cuyo propósito es mantener el liderazgo y la superioridad del agresor.

En este contexto, el empleo de la violencia como mecanismo de poder en las mujeres tiene una connotación negativa, de debilitamiento de su energía

emocional, aun cuando ello signifique la defensa de su integridad física o moral. Mientras que del lado de los hombres la agresión es un referente de reconocimiento, en las mujeres implica su exclusión (Almudena, 2007; Armas, 2017; Bonino, 1998).

Por ello, las identidades masculinas evidenciadas por la debilidad o la necesidad de protección serán estigmatizadas de una forma más profunda, en comparación con las mujeres, debido a que su rol social, históricamente, ha sido retroalimentado en este sentido (Bourdieu, 1988, 2000). La asimetría emocional incentiva, entonces, las desigualdades entre sexos, justificando la violencia hacia las mujeres y legitimando el uso de la violencia como fuente de resolución de los conflictos entre hombres.

Entonces, como señala Collins (2009), “el poder representa una asimetría en el foco de atención de la situación por efecto de la cual recarga las baterías sociales, pero es sólo una de las partes la que se beneficia de ello” (p. 172), “las ganancias de energía emocional de una persona, suscitan pérdidas en la otra” (p. 229), por lo general, en quien es emocionalmente más débil. La víctima no tiene la posibilidad de ejercer el poder en los mismos términos que su atacante. Ella no representa a un semejante ni es reconocida socialmente como tal, debido a que sus afectos proceden de una otredad excluida, cuya validez solo cuenta en términos de su cosificación y sumisión (Gaulejac, 2009; León, 2005).

En este sentido, 45% de los alumnos encuestados está totalmente de acuerdo con que quien agrede siempre se siente más seguro que su víctima. Bajo estas condiciones, los alumnos refieren al miedo 40.9%; a la tristeza 21.9%, y al abandono 9.5%, como las principales emociones que caracterizan a la víctima. Cada una de estas emociones implica una baja energía emocional, pues resulta en “poco o ningún sentimiento de solidaridad grupal, ausencia de respeto hacia los símbolos del grupo, depresión, fastidio, tedio y constricción o incluso de abatimiento, de ‘fatiga de interacción’, aborrecimiento y ansia de huir” (Collins, 2009, p. 76) por parte de la víctima.

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

ACERCA DE LA VÍCTIMA: MIEDO, TRISTEZA Y DEPRESIÓN

El miedo es una emoción que alimenta a la tristeza, refiere la impotencia de una víctima ante un dolor que en su experiencia parece irreparable, principalmente porque el aislamiento social en el cual se encuentra recrudece y dificulta la reparación del sufrimiento; asimismo, experimenta un estado de indefensión constante por el estatus marginal en el que vive en relación con otros compañeros, quienes tienden a revictimizarla o juzgar, con mayor detalle y perfeccionismo, dicha situación. Al estar fuera de la situación de acoso, los espectadores perciben con menos vulnerabilidad y sentimiento la violencia, ya que no se ven repercutidos directamente por esta.

Una de las alumnas del primer grado, del turno matutino, ilustra al respecto: “Me pone triste ver cómo son las personas superficiales; me hacen pensar que solo puedes progresar si te ves bien, no importa tu forma de pensar ni de ser. No se dan la oportunidad de conocerte tal cual eres y se quedan únicamente con tu aspecto superficial”.

Oros indica que “los bajos ingresos favorecen el bloqueo de las aspiraciones y la baja sensación de eficacia y control personal” (2009, p. 289). Aquellos alumnos con menores recursos carecen de expresiones afectivas positivas hacia su persona –simpatía, compañía, solidaridad, confianza–, lo cual resulta en un incremento de la asimetría emocional y de la indefensión en la que se hallan.

Para las víctimas que experimentan una condición de indefensión, la ira es una emoción que difícilmente pueden expresar hacia el exterior o resolver en su beneficio, por tanto, la tristeza se convierte en una forma de agresividad vuelta contra sí misma. Si bien la tristeza encarna una emoción pasiva, es una manifestación de la ira, solo que esa ira no se proyecta para agraviar a la otredad, sino que se introyecta y ataca a nivel del sí mismo (Brites y Almon, 2008; Bizkarra, 2005). Esa ira contenida, llamada tristeza, aguarda dentro del alumno por temor a externalizarse y aumentar el grado de rechazo de la comunidad a la cual pertenece.

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

y la exclusión a la que son confinadas. De acuerdo con lo expresado por una alumna del segundo grado, del turno matutino: “Cuando eres víctima, te vuelves demasiado sensible, te pegan mucho más las cosas y eso te convierte en un foco de mayores agresiones”.

Mientras la tristeza aflora las emociones, la depresión niega cualquier sentir, aísla al alumno de las texturas de su entorno (Bizkarra, 2005; González, 2013); con ello, lo hace invisible ante la convivencia rutinaria e indiferente frente a su acontecer social. “La depresión es una especie de encogimiento social, un desplome del nivel de energía emocional debido a los efectos demotivadores de situaciones sociales negativas que impiden cualquier iniciativa y evitan el sentido de alerta ante situaciones que comportan peligros sociales” (Collins, 2009, p. 178).

Por esta razón, afirma un alumno del tercer grado, turno vespertino: “Cuando estoy muy triste, me alejo totalmente de los demás. Depende del grado de tristeza, si es muy leve voy a platicarlo y ya me mejoro luego, luego; pero cuando es una tristeza más profunda, prefiero quedarme solo”. A través del aislamiento, la víctima se defiende de la violencia de la que es objeto para lidiar con su vulnerabilidad de modo personal. En este proceso, sin embargo, encubre y niega a nivel social su malestar y la fuente de la violencia que padece. “Si te sientes muy triste, estás en tu mundo. Nadie lo entiende, pero lo único que quieres es estar solo y no hablar con las personas, aunque sean tus amigos”, explica un alumno del segundo grado, del turno vespertino.

En este escenario, el aislamiento social deja a la víctima en una situación de mayor indefensión, ya que su condición “refleja una extralimitación constitutiva. Es expresión de que estamos incapacitados para establecer vínculos con el mundo y con los otros, a menos que sea de una manera conflictiva, penosa; titubeante entre la atracción y la repulsión” (León, 2011, p. 221). Al respecto, una alumna del segundo grado, turno matutino, expresa: “Mi mamá siempre fue muy aislada, nunca tuvo la oportunidad de convivir con los demás. No pudo deshacerse de prejuicios que tenía y, entonces, no sabe cómo tratar a las personas ni sabe qué hacer cuando alguien tiene una idea distinta a la de ella. Yo he intentado usar lo que me pasa para ser mejor persona, pero la verdad, me he vuelto como ella”.

El aislamiento a causa de la indefensión deriva en la estigmatización de la víctima; su identidad la evidencia como marginal, despreciada e imposibilitada para controlar sus propias emociones (González, 2013; Mirié, 2004; Rubio, 2001). La identidad menospreciada a través de atributos como

los antes mencionados resulta, en algún momento, en el rechazo social de la víctima. Una alumna del tercer grado, turno vespertino, comenta: “La gente que ya vio que eres agredido, no se va a quitar esa idea de ti. Es tu reputación, ya la tienes y es muy difícil cambiarla. Cuando se ve a alguien que es agredido y de repente está haciendo *bullying*, alguien más lo va a *bullear*. Las personas que lo rodean lo van a hacer regresar a su rol”.

En este sentido, el aislamiento social, el desinterés y el desapego de quienes fungen como espectadores para apoyar a la víctima, así como la indefensión que la caracteriza, suelen negar la posibilidad inmediata de cambiar la relación entre las características identitarias en su perfil, las elegidas para la agresión y las percibidas como consecuencias de dicha agresión. Esta identidad se nutre no solo de aspectos evidentes y perceptibles, sino también de una identidad simbólica y social, consolidada en el flujo de las apreciaciones, las expectativas y los discursos grupales, sostenidas por una identidad virtual (Goffman, 2008), cuyo sustento pocas veces corresponde, por lo menos en su conjunto, con la realidad objetiva.

LOS MÚLTIPLES ROSTROS DEL AGRESOR: MIEDO, IRA Y SIMPATÍA

“Mientras la tristeza es un sentimiento hacia adentro de impotencia y pasividad, la ira es agresiva y se dirige hacia afuera, se vuelve contra el obstáculo” (Bizkarra, 2005, p. 121). En este contexto, la ira no suscita niveles de estigmatización tan altos como la tristeza, pues socialmente se le concibe como un impulso que ayuda a establecer límites y evitar el agravio de quien supone una amenaza. Uno de los estudiantes del tercer grado, turno vespertino, señala que: “Las personas que se pelean lo hacen para verse bien con los amigos y demostrar que son alguien, que valen la pena; quieren demostrarles a ciertas personas lo que pueden llegar a hacer si se molestan”.

Por consiguiente, la ira, además de representar un afecto encargado de evidenciar la valía personal, crea y fortalece la membresía grupal. La fractura al orden social deviene en ira; el impulso de enojo trata de reconstruir las redes de participación y apoyo con el propósito de experimentar una realidad compartida (Collins, 2008; Páez y Carbonero, 1993). Al respecto, narra una alumna del tercer grado, turno vespertino:

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

La ira de algunos alumnos se contagia a otros con el objetivo de eliminar del grupo a quienes ponen en riesgo la continuidad de sus hábitos y costumbres. En estos términos, la ira tiene un vínculo cercano con el poder, solo quien lo detenta tiene la seguridad de manifestar su ira abiertamente y de someter a quienes se oponen a sus intereses con el apoyo de los demás (Collins, 2008; Mora-Merchán y Ortega, 1997). En este caso, la ira no es una expresión de frustración, como en el caso del *agresor indefenso*, sino de fuerza y poder, tal como ocurre con el *agresor simpático*. La obediencia y el respeto adjuntos al poder producen reconocimiento, por tanto, justifican la ira y legitiman el uso de la violencia.

Cuando los miembros responden con simpatía y apoyo hacia el alumno que actúa con enojo, la ira refiere una connotación de valentía y protección hacia los valores sociales, identidad que corresponde con la del *agresor simpático*. De lo contrario, la ira encarna indefensión y rencor, evidenciando una identidad estigmatizable, la cual genera rechazo, ya que la violencia se observa como una defensa instintiva, egoísta, ajena al querer social; estos son aspectos que caracterizan al *agresor indefenso*.

El *agresor simpático* es alguien con poder, redes sociales de apoyo y de estima. El *agresor indefenso*, por su parte, es rechazado socialmente, por tanto, se hace respetar a través del miedo que crea en los demás. Generalmente, carece de los recursos de poder antes mencionados, por lo cual agrede y subordina a otros sin el apoyo de la comunidad. De allí emerge su estado de indefensión constante.

En el análisis por género de los tipos de agresores, se identifica que el *agresor simpático*, el *cool*, consolida su poder no solo por formar parte de grupos de amplio reconocimiento y aceptación social, su atractivo físico y la suficiencia de su economía y recursos materiales (Bonino, 1998; Goinheix, 2012), sino también y especialmente por su carácter seductor y la facilidad que tiene para conquistar mujeres.

El poder que ejerce la mujer tiende a ser un poder más inclusivo: “podemos decir que prevalece el deseo amoroso sobre el hostil, el vínculo sobre

la diferenciación y la percepción del grupo como núcleo de identidad [En el caso de los hombres], el deseo hostil domina sobre el amoroso, prevaleciendo la conciencia de la diferencia sobre el vínculo que conecta con los demás” (Almudena, 2007, pp. 171-172). La conciencia de los deseos propios está asociada al deseo hostil, ya que exige la definición de uno mismo en el deseo del otro.

Aunque algunas alumnas responden a las características del poder individualizado, no existe un reconocimiento social en el mismo nivel que la encarnación de dichos atributos en las identidades masculinas. En la construcción sociocultural de la mujer, su papel como defensora del vínculo familiar es más fuerte que el del hombre y de allí la expectativa social de que son las mujeres quienes deben mantener los lazos de solidaridad, empatía y apoyo al interior del grupo (Aréchaga, 2010; Sánchez *et al.*, 2015).

Por su parte, el poder masculino está afianzado en una dinámica en la que su relación con el sexo opuesto no debe resultar en la dependencia emocional, sino en realzar su propia identidad a través de los atributos físicos, materiales y emocionales de quienes fungen como sus parejas; para ello, enfatiza su deseo de superioridad individual en el distanciamiento y la negación del otro (Almudena, 2007; Bonino, 1998).

También es posible identificar en el *agresor simpático* atributos que acentúan su fortaleza física en relación con la de otros compañeros. La fortaleza se resalta en la musculatura y la habilidad para ganar en competencias deportivas. “El deporte es considerado un ámbito en el cual, a través de la actividad física, se desarrollan y multiplican los valores tradicionalmente considerados propios del género masculino como la competitividad, la superación, la disciplina y el éxito” (Martín, 2006, p. 115). A razón de ello, las características físicas y las cualidades asociadas al deporte también funcionan como atributos de virilidad y seguridad.

Cuando la fortaleza física reproduce un comportamiento agresivo que no cuenta con el respaldo de la comunidad, como en el caso de las riñas en una competencia deportiva, el agresor tiende a ser excluido y señalado socialmente, con lo cual se percibe como un *agresor simpático indefenso*. Al respecto, el *deportista* se identifica por la fortaleza física y la habilidad en el juego; sin embargo, por sí solas estas características identitarias no derivan en reconocimiento social. La agresión como ruptura al orden establecido y fuente de frustración, al verse superada por otras, genera consigo exclusión social.

Otro tipo de *agresor indefenso* es el *rudo*, quien es visto como un enemigo común, alguien de quien con frecuencia hay que cuidarse. Aparenta

seguridad minimizando a otros. Asimismo, se caracteriza por utilizar ropa desaliñada o vieja y accesorios como *piercings* y tatuajes. Para este tipo de agresor no hay manifestación alguna de reconocimiento ni aceptación social, sino de estigmatización y abandono.

En relación con las mujeres, cabe señalar que la identidad agresiva siempre está acompañada por un rasgo de indefensión. Al mismo tiempo que agreden, estas alumnas son rechazadas por sus grupos de pertenencia, pues al ejercer un poder individualizado, propio de las identidades masculinas, llegan a ser estereotipadas y excluidas, principalmente por otras compañeras.

La *agresora indefensa*, la *grosera*, comparte muchas de sus características con el *rudo*. Con frecuencia cuenta con escasos recursos económicos y falta de atractivo físico. Expía su dolor agrediendo a otros, lo cual resulta en señalamientos negativos de la comunidad y abandono, pues los anteriores son atributos que contradicen el estereotipo de una mujer *bien portada* y amable con los demás.

En el caso de la *agresora simpática indefensa*, la *presumida*, resalta el hecho de que es físicamente atractiva, tiene recursos económicos y amplias redes sociales; sin embargo, encarna reconocimiento social solo cuando en su identidad reafirma los valores del cuidado y la protección del otro. La autoafirmación, el coraje, la independencia y la superioridad contradicen estos referentes, por tanto, no suelen contar con el apoyo de sus grupos de pertenencia, derivando en estigmas sociales que la ponen del lado de la anomalía identitaria.

Con base en estas tipologías, es importante señalar que el poder que ejerce el(la) *agresor(a) simpático(a)* es distinto al que despliega el(la) *agresor(a) indefenso(a)*. En la indefensión, “el poder actúa como una manifestación suprema del miedo, representa un instinto de reapropiación de la realidad y de salida de un estado de frustración” (Mongardini, 2007, p. 40) ante un malestar irreparable, por tanto, el poder se devalúa por su vínculo cercano con la tristeza y la depresión. El *agresor indefenso*, al igual que la víctima, padece frustración y desamparo. “No solo veo al agresor como algo unitario: feliz. Trato de ver la otra parte, la del chavo que está sobajado. Cuando ves las dos partes, uno está feliz y el otro está triste. Son los dos extremos”, menciona una alumna del segundo grado, del turno matutino.

A diferencia de la víctima, que introyecta la ira, el(la) *agresor(a) indefenso(a)* la externaliza, pero siempre agraviando a la otredad. Al respecto, una alumna del tercer grado, del turno vespertino, comenta:

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

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

CONCLUSIONES

Las relaciones afectivas entre los agresores como emisores de violencia, las víctimas como receptoras de esa violencia, y los espectadores como legitimadores de esta, solo pueden ser comprendidas por las diferencias que los oponen y generan relaciones asimétricas entre estos actores, a través de emociones como la tristeza y la depresión, la ira, la simpatía y el poder, o la alegría y la frustración. En este proceso, las expectativas de una de las partes tienden a anular o adular a la otra, ya sea por miedo, aislamiento o porque el estatus individual se encuentra cosificado o aventajado.

La violencia, entonces, es un referente central para comprender la interacción cuando la intencionalidad de quien figura como agresor se objetiva en el sometimiento y la nulificación de la víctima. Esta solo existe para el agresor, y aun para el espectador, cuando su papel confirma los intereses y los valores de quienes actúan como sus agresores, ya sea de manera explícita o implícita; de lo contrario, la víctima se convierte en un ser invisibilizado, aislado y excluido.

Por esta razón, agresores y espectadores tratarán de encubrir la violencia practicada a través de expresiones afectivas como la alegría, debido al uso social de la violencia como pasatiempo; la simpatía, a causa de su valor social en la creación de redes de apoyo, pertenencia y compañerismo dentro de un grupo, y del poder, principalmente económico, como detonante del liderazgo y del dominio de quien actúa como agresor.

En esta dinámica, el agresor tiene –por lo menos de manera aparente– mejores habilidades para relacionarse socialmente en comparación con la víctima, ya que debe desempeñarse como un estratega permanente: ganarse la confianza de la sociedad para encubrir la violencia que ejerce, utilizar dicho apoyo para lograr sus intereses y acentuar el sufrimiento causado en quienes fungen como sus víctimas en la indiferencia social.

En el caso de la víctima, el estigma con el que es etiquetada devalúa su función como persona con derecho al amparo, al reconocimiento y al apoyo social. Su persona forma parte del contenido de las conversaciones y de las dinámicas que otros tienen sobre ella, pero con dificultad interviene en la intencionalidad y el rumbo que toman esos discursos y acciones. De allí que la mayoría de quienes indicaron ser víctimas de violencia también se dijeron sorprendidas por la violencia de la que eran objeto y, al mismo tiempo, indefensas ante su destino en dichas situaciones.

Por esta razón, entre las víctimas hay una tendencia a estar más comprometidas con la interacción en su conjunto: revisar los gestos y los discursos del agresor y de los espectadores de forma constante, mantener sus actitudes y comportamientos acordes con las expectativas de estos y evitar distanciarse de los actos de quienes las violentan. Dicha situación se corresponde con un mayor desgaste de aquellas emociones que les representan un aumento de su energía emocional, así como de sus redes de pertenencia y apoyo, lo que aumenta el estado de indefensión de su condición.

El limitado margen de acción y la restricción en sus redes de apoyo generan un desconocimiento, por lo menos parcial, de su condición como receptora de violencia. Esto implica que la víctima conoce el estigma que experimenta, pero no las causas ni las consecuencias de dicho estigma. El desconocimiento de las especificidades, de los rostros y las historias particulares de las víctimas de acoso escolar resulta en una tendencia a naturalizar y encubrir su estatus.

Podría concluirse que el agresor tiene un amplio conocimiento del entorno inmediato, pero solo en beneficio de sus intereses; esta destreza, a su vez, le permite una mayor previsión y control de las relaciones que mantiene con sus grupos de pertenencia. Por su parte, la sensibilidad afectiva de la víctima está más acentuada, por ejemplo, su estado de indefensión es más notorio debido al aislamiento social, al cansancio físico y mental, el miedo, las lágrimas o el silencio; a diferencia del agresor, la víctima encuentra dificultad para encauzar esta identidad hacia el logro de sus objetivos e intere-

ses personales. No obstante, el agresor utiliza estas características identitarias para validar, naturalizar y legitimar la violencia que ejerce.

De esta investigación surgieron algunos nuevos cuestionamientos, por ejemplo, ¿cómo es que la culpa y la soledad retroalimentan un estado de indefensión permanente en las víctimas de acoso escolar?, ¿cómo es que la identidad de la víctima propiciatoria encarna en el rol del agresor como principal mecanismo de evasión del miedo y cuáles son algunas de sus principales expresiones? Asimismo, resulta necesario profundizar en el análisis de propuestas metodológicas alternativas para el estudio de las emociones en el ámbito de la intersubjetividad comunicativa.

REFERENCIAS

- Aguilar, L. (2016). *Informe de trabajo 2015-2016*. Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Almudena, H. (2007). Sexo, género y poder. Breve reflexión sobre algunos conceptos manejados en la arqueología del género. *Complutum*, 18, 167-174.
- Aréchaga, A. (2010). El cuerpo y las desigualdades sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpo, Emociones y Sociedad*, 2(2), 16-26.
- Aristóteles e Hipócrates. (1994). *De la melancolía*. Vuelta.
- Ariza, M. (Coord.). (2017). *Emociones, afectos y sociología. Diálogos desde la investigación social y la interdisciplina*. Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Armas, V. (2017). *Violencia de pareja: claves para entender la permanencia de las víctimas con sus agresores* [Trabajo de fin de grado, Universidad Autónoma de Madrid]. Biblos-e Archivo <http://hdl.handle.net/10486/680314>
- Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bifani-Richard, P. (2004). *Violencia, individuo y espacio vital*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Bizkarra, K. (2005). *Encrucijada emocional*. Desclee De Brouwer.
- Bonino, L. (1998). *Micromachismos. La violencia invisible en la pareja*. Recuperado el 25 de enero de 2018, de https://www.joaquimmontaner.net/Saco/dipity_mens/micromachismos_0.pdf
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (1988). "Espacio social y poder simbólico". En: P. Bourdieu, *Cosas dichas* (pp. 54-78). Gedisa.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Brites, G. y Almoño, L. (2008). *El enojo. Educando las emociones*. Bonum.
- Collins, R. (2008). *Violence. A Micro-Sociological Theory*. Princeton University Press.
- Collins, R. (2009). *Cadena de rituales de interacción*. Anthropos.

- Corominas, J. (1980). *Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana* (3ª ed.). Gredos.
- Di Napoli, P. (2014). Miedo, inseguridad y violencia, sensibilidades sobre los jóvenes en América Latina. *Revista Estudiantil Latinoamericana de Ciencias Sociales*, (4), 1-25. <http://hdl.handle.net/11336/34381>
- Elias, N. (2008). *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas* (3ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Escudero, A., Polo, C., López, M. y Aguilar, L. (2005). La persuasión coercitiva, modelo explicativo del mantenimiento de las mujeres en una situación de violencia de género II: las emociones y las estrategias de la violencia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 25(96), 59-91.
- Estévez, E., Ferrer, B. y Jiménez, T. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: el problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa*, 15(1), 45-60.
- Fericgla, J. M. (2000). *Cultura y emociones. Manifiesto por una antropología de las emociones*. III Seminario sobre Estados Modificados de la Consciencia y Cultura, Universidad de Caldas. Manizales, Colombia. Recuperado el 10 de marzo de 2018, de <http://web.usal.es/~meilan/LA%20RISA%20CD/mundorisa/risauniversal/Antropologia.htm>
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Galtung, J. (1981). "Contribución específica de la irenología al estudio de la violencia: tipologías". En: *La violencia y sus causas*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural*. Gernika Gogoratuz.
- García, A. y Sabido, O. (2014). *Cuerpo y afectividad en la sociedad contemporánea. Algunas rutas del amor y la experiencia sensible en las ciencias sociales*. Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- Gaulejac, V. (2009). *Las fuentes de la vergüenza*. Mármol-Izquierdo.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Giménez, G. (2005). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. III Encuentro Internacional de Promotores y Gestores Culturales. Guadalajara, Jalisco. https://sic.cultura.gob.mx/ficha.php?table=centrodoc&table_id=70
- Goffman, E. (2008). *Estigma. La identidad deteriorada* (2ª ed.). Amorrortu.
- Goinheix, S. (2012). Notas sobre la violencia de género desde la sociología del cuerpo y las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, (8), 43-54.
- Gómez, A. (2016). *Interacción social y violencia simbólica. Una mirada a partir del acoso escolar juvenil* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM. <https://hdl.handle.net/20.500.14330/TES01000745941>
- González, J. (2013). La inscripción de la violencia y la voz de la víctima. Un replanteamiento del problema de la violencia desde Judith Shklar y Axel Honneth. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 52(134), 81-92.
- Hernández, J. (2012). Las relaciones afectivas y los procesos de subjetivación y formación de la identidad en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, 34(135), 116-131. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.135.29174>
- León, E. (2005). *Sentido ajeno. Competencias ontológicas y otredad*. Anthropos.

- León, E. (2011). *El monstruo en el otro. Sensibilidad y coexistencia humana*. Sequitur.
- López, O. (2018). Cuerpo, salud, género y emociones: estudios diacrónicos y sincrónicos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16(4), 1303-1312. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/43704>
- Martín, M. (2006). Contribución del feminismo de la diferencia sexual a los análisis de género en el deporte. *Revista Internacional de Sociología*, 64(44), 111-131. <https://doi.org/10.3989/ris.2006.i44.30>
- Maturana, H. (1997). "Biología y violencia". En: F. Coddou, G. Kuntsmann, H. Maturana, C. L. Méndez y H. Montenegro, *Violencia en sus distintos ámbitos de expresión* (pp. 1-8). Dolmen.
- Mendoza, B. (2013). *Bullying. Los múltiples rostros del acoso escolar*. Pax.
- Mirié, M. (2004). El estigma social desde la teoría de la comunicación humana de Paul Watzlawick. *Paradigmas*, 2(3), 1-13.
- Mongardini, C. (2007). *Miedo y sociedad*. Alianza.
- Mora-Merchán, M. y Ortega, R. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, (313), 7-27.
- Neut, P. (2017). Las violencias escolares en el escenario educativo chileno. Análisis crítico del estado del arte. *Calidad en la Educación*, (46), 222-247.
- Olweus, D. (1980). *Aggression in the school: Bullies and whipping boys*. Hemisphere.
- Oros, L. (2009). El valor adaptativo de las emociones positivas. Una mirada al funcionamiento psicológico de los niños pobres. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 288-296.
- Osorio, J. y Victoriano, F. (Eds.). (2011). *Exclusiones. Reflexiones críticas sobre subalternidad. Hegemonía y biopolítica*. Anthropos.
- Páez, D. y Carbonero, A. (1993). Afectividad, cognición y conducta social, *Psicothema*, 5(Supl. 1), 133-150.
- Pörhölä, M. y Kinney, T. (2010). *El acoso. Contextos, consecuencias y control*. Aresta.
- Rizo, M. (2015). Interacción y emociones. La microsociología de Randall Collins y la dimensión emocional de la interacción social. *Psicoperspectivas*, 14(2), 51-61. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue2-fulltext-439>
- Rubio, J. (2001). Proceso de la construcción de un enigma: la exclusión social del drogodependiente. *Nómadas*, 4(2), 233-243.
- Sánchez, M., Palacios, B. y Martín, A. (2015). Indicadores de violencia de género en las relaciones amorosas. Estudio de caso en adolescentes chilenos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (26), 85-109. https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.26.04
- Scribano, A. (Comp.). (2007). *Mapeando interiores: cuerpo, conflicto y sensaciones*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books.