

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

Gandallismo como categoría de análisis de la violencia escolar en el contexto
educativo mexicano

Texto teórico metodológico

Que para obtener el título en

Licenciatura en Psicología Educativa

Presenta

Paula Daniela Pulido Copete

Asesor

Dr. Armando Ruiz Badillo

México, D.F. Septiembre 2015.

Agradecimientos

A Dios, por su inmenso amor hacia mi, por darme la oportunidad de iniciar y concluir este y muchos otros ciclos.

A mis padres, quienes lo han dado todo por mi y me han llevado a caminar la milla extra. Por enseñarme con el ejemplo.

A mis hermanos, por ser mis cómplices y mis columnas. Por su alegría y entusiasmo.

A mi futuro esposo, por creer en mi e impulsarme a alcanzar mi potencial. Por tanto amor.

A mis amigos e iglesia, por confiar en mi, por ayudarme a levantar caída tras caída.

A mi asesor, por su paciencia, liderazgo, diligencia y apoyo incondicional.

A mi casa de estudios, por tanto conocimiento y, sobre todo, tanto amor por la educación de este país.

A mi, porque es tiempo de celebrar, porque hay mérito en mi trabajo, porque no fue imposible.

A todos, gracias.

1ª Pedro 5:10-11

Índice

Resumen	1
Introducción	2
Capítulo 1. Gandallismo como propuesta desde el lenguaje	5
1.1. Creación de Palabras	7
1.2. Uso de discursos	11
1.3. <i>Bullying</i> y acoso escolar como constructos	14
1.3.1. Definiciones europeas	15
1.3.2. Definiciones estadounidenses	16
1.3.3. Definiciones latinoamericanas	17
1.3.4. Definiciones mexicanas	17
1.4. <i>Bullying</i> y acoso escolar como conceptos	18
1.4.1. Conceptos desde el sentido común	19
1.4.2. Influencia de los medios masivos de información	20
1.5. Discusión y propuestas	26
Capítulo 2. Gandallismo como propuesta desde el poder	33
2.1. El qué y el por qué del poder	33
2.2. Usos y abusos del poder	34
2.3. Poder, violencia y contexto	36
2.4. Violencia y educación	39
2.4.1. Formas aprendidas de violencia	40
2.4.2. Transmisión intercontextual de la violencia	46
2.5. Discusión y propuestas	49
Conclusiones	54
Bibliografía	57

Resumen

El bullying es un fenómeno de violencia escolar actual que repercute en el contexto educativo mexicano. A pesar de existir muchas y diferentes definiciones teóricas, existe también una concepción desde el sentido común; en ocasiones, la palabra bullying hace referencia a cualquier acto de violencia y no exclusivamente a aquella manifestada dentro del entorno escolar. El presente texto teórico metodológico es resultado de la investigación documental de las distintas lecturas que se han hecho en esta materia. Se pretende hacer una mediación entre ambas esferas de conocimiento, de modo que se valoren los rasgos útiles de cada una, Por lo cual el objetivo de este trabajo es hacer un análisis desde uno de los posibles enfoques: el psicosocial, puesto que permite hacer una lectura más amplia e integral del tema. Se pretende brindar una categoría de análisis para poder abordar el fenómeno de la violencia escolar, considerando dos ejes esenciales: la forma en que se usan las palabras respecto de ese tema y el ejercicio del poder, dando como resultado el constructo *gandallismo*. Con lo cual se busca ampliar la visión de la violencia escolar. Además, se utiliza la teoría microfísica del poder propuesta por Michel Foucault para tener una comprensión de este fenómeno, entendiendo qué, cuándo y por qué algo es considerado como violento.

Se propuso hablar de *gandallismo* para pensar en el fenómeno de violencia escolar como un problema de violencia cultural dentro del contexto educativo, pero que no tiene únicamente una manifestación o unos participantes o afectados únicamente. Tiene que ver con los sistemas donde se desenvuelve cada individuo y la forma en que interactúa y cómo aprende en ellos. La propuesta de plantear esta categoría de análisis tiene el propósito de llegar a la comunidad científica con unos *lentes nuevos*, brindando un constructo que integre la mayor cantidad de aristas dentro del espacio escolar.

Introducción

El fenómeno de la violencia escolar se narra, se vive y se percibe en el contexto educativo mexicano únicamente como acoso entre pares. Si bien por moda, o por necesidad, se ha hecho uso de una palabra que da cuenta de dicho fenómeno: *bullying*.

Existen teóricos que han construido el significado de esta palabra, así como estudios e investigaciones que pretenden dar cuenta del acoso entre pares. Surgen, en este punto muchas preguntas. ¿Se busca estudiar formas antiguas de violencia dentro de la escuela, o son recientes? ¿Qué causas hay detrás de un fenómeno así? ¿Por qué empezar a hacer un análisis en esta época, por qué no se pensó en esto hace 50 años? ¿Se puede evaluar, y en caso de que fuera posible, de qué sirve tener esta información?

Este análisis realizado desde la psicología que propone preguntas de investigación como las anteriores, las cuales, han dado como resultado una gran cantidad de análisis, intervenciones, reflexiones, propuestas y programas que, en su mayoría, buscan dar respuesta a dos interrogantes que son muy tentadoras: ¿quién o quiénes son responsables de este fenómeno? Y más aún ¿cómo darle solución a esta problemática?

Pero cabría una pregunta fundamental, no respecto del fenómeno, sino de la lectura que se está haciendo de éste: ¿está funcionando lo que se está haciendo? ¿La teoría, el análisis, las intervenciones y las propuestas son funcionales al contexto educativo de nuestra nación? Es importante no atender, simplemente, la problemática, sino, también tener un criterio para evaluar los resultados y saber qué hacer con ellos, cómo analizarlos, cómo explicarlos y, más aún, como enfrentarlos; es decir, hacer una lectura de la problemática.

El presente texto teórico metodológico es resultado de la investigación documental de las distintas lecturas que se han hecho en esta materia. La importancia de estudiar el acoso entre pares radica en que trastoca los procesos de enseñanza-aprendizaje. Éstos son directamente afectados por factores estudiados durante el periodo de formación profesional, tales como el clima escolar, el vínculo y la conexión emocional, el estadio de desarrollo, lo psicosocial, entre otros. Cualquier lectura que se haga sobre ésta, y cualquier otra problemática dentro del entorno educativo, que omita mirar los factores antes mencionados o trate de restarles importancia y sólo mire la problemática “tal cual es”, serán incompletas y arrojarán resultados sesgados. En este tenor, el psicólogo educativo está en

capacidad de conocer y analizar, no solo los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino además los factores que en ellos intervienen y ubicar los elementos que los pueden facilitar, impedir, permitir u obstaculizar.

La pregunta de investigación que dirige este trabajo es: ¿Cómo se construye la problematización del acoso escolar?, por lo que el objetivo de este trabajo es hacer un análisis desde uno de los posibles enfoques: el psicosocial, puesto que permite hacer una lectura más amplia e integral del tema. Se pretende brindar una categoría de análisis para poder abordar el fenómeno de la violencia escolar, considerando dos ejes esenciales: la forma en que se usan las palabras respecto de ese tema y el ejercicio del poder, dando como resultado el constructo gandallismo.

En el primer capítulo, se estudiará el trabajo de teóricos como Shotter y Bruner para entender las implicaciones sociales del lenguaje, así como las definiciones que dan Kerlinger y Lee para entender los significados que se le dan a las palabras desde el punto de vista científico. Con esto, se explicará cómo se puede hacer una definición operacional de una problemática, tratando de enmarcarla en el contexto sociohistórico, explicando con esto, cuál es la diferencia entre el discurso científico y el del sentido común y cómo éstos se vinculan entre sí. De igual forma, se expondrán las distintas definiciones teóricas que existen respecto del tema para evidenciar la diversidad de definiciones por parte de la comunidad científica para analizar el tema; esto, para mostrar cómo el sentido común se apropia del fenómeno, explicándolo desde sus propios marcos. También, se hará referencia a los medios masivos de información para explicar la producción de estos discursos. En el último de los apartados se buscará aportar una propuesta que funja como categoría de análisis para el fenómeno que se está estudiando.

Más adelante, en el segundo capítulo, se buscará dar cuenta del por qué se piensa en las manifestaciones de violencia escolar como un problema, de modo que, desde el estudio del poder, exista una propuesta de análisis del fenómeno de violencia escolar. Se empezará con una breve descripción del análisis que Michel Foucault realiza respecto del poder y el castigo para poder entender la violencia dentro del contexto cultural. Una vez enmarcado, se realizará una lectura de los elementos considerados violentos dentro del espacio escolar y se plantearán formas aprendidas de violencia. Para finalizar, se extenderá una propuesta para mirar el uso del poder versus el abuso de este.

Por último, en una reflexión final, se hará un recuento de lo planteado a lo largo de los capítulos, se reflexionará sobre la visión y el papel del psicólogo educativo al afrontar este fenómeno y se expondrán las conclusiones obtenidas a partir de la discusión sostenida.

Capítulo 1. Gandallismo como propuesta desde el lenguaje

La palabra gandallismo es utilizada en México como construcción gramatical que deriva del sustantivo “gandalla”, palabra que de acuerdo con el Diccionario de Mexicanismos (2010), redactado por la Academia Mexicana de la Lengua, se define como “persona que se aprovecha de alguien más o se apropia de algo de manera artera”. Al agregarse el sufijo *-ismo*, que se atribuye a un sistema, teoría o doctrina, la palabra gandallismo suele considerarse, en el contexto mexicano, como la acción de aprovecharse de otro recurriendo a formas de manipulación y violencia.

Algunos autores, utilizan la palabra gandallismo para dar cuenta de un problema de violencia social. Nuñez (2010) plantea:

“... en un país en que el Estado de derecho es prácticamente inexistente, en el que impera la impunidad, en el que no contamos con acuerdos mínimos de convivencia pacífica y respetuosa, la voluntad de unos se impone sobre la voluntad de los otros, independientemente de la justicia, de la razón o de la ley. Una cultura del gandallismo, como ésta en la que vivimos y que favorecemos casi todos con nuestros actos cotidianos, no puede sino generar violencia.”(p.174 -175)

En julio del 2013, el Gabinete de Comunicación Estratégica arroja resultados de una encuesta realizada a una muestra de 800 ciudadanos mayores de 18 años que residen en la República Mexicana y cuentan con línea telefónica en su hogar, no se especifica la cantidad de hombres y mujeres. Dicha encuesta reveló, entre otros datos, que el 40.2% de la muestra considera que el mexicano es gandalla por naturaleza, es decir, que la cultura promueve y aprueba actos de gandallismo.

Es importante analizar que, si este es un problema social que afecta nuestros actos cotidianos, la escuela se vuelve un espacio vulnerable, en el que se dan situaciones de gandallismo. Dichas situaciones usualmente se les clasifica dentro de la categoría *bullying*. ¿Podrán ser estas dos palabras sinónimos, o harán referencia al mismo evento desde visiones diferentes? ¿Cómo saber qué palabra usar, si sabemos de antemano a qué fenómeno nos estamos refiriendo? ¿Hará alguna diferencia usar una palabra u otra?

Este primer capítulo intentará dar respuesta a las interrogantes planteadas en el párrafo anterior, por lo tanto, se explicará la creación y uso de términos, conceptos y constructos para dar cuenta de la realidad, haciendo dicho análisis desde distintas perspectivas.

Para poner en contexto las distintas lecturas que se pueden hacer de un fenómeno psicosocial, cabe citar a Tomás Ibáñez (2004), quien explica en *Introducción a la Psicología Social* las formas de pensamiento existentes. El autor expone la existencia de dos grandes corrientes: la Psicología Social Psicológica (PSP) y la Psicología Social Sociológica (PSS); la primera orientando su estudio hacia el análisis de fenómenos e individuos como unidad de análisis y la segunda encaminando su trabajo hacia la interacción social y la sociedad como unidad de análisis. La PSP se interesa por las conductas, lo observable; la PSS se enfoca en los significados de esas conductas, lo no observable.

De igual forma, Ibáñez (2004) comenta que se ha desarrollado “una tercera vía que intenta superar la división entre psicología y sociología restituyendo a la dimensión social toda la importancia que tiene en el análisis psicosocial y rescatando el papel fundamental del lenguaje en la construcción de los fenómenos psicológicos.”(p.71). Esta vía responde al nombre de Psicología Social Construccionalista (PSC).

El presente trabajo plantea el estudio de las palabras utilizadas para denominar el fenómeno transitando entre las posturas y autores que hacen parte de la PSP y de la PSS, haciendo un contraste entre ambas corrientes y mirando como ellas se complementan, para intentar posicionarse desde la PSC.

Bajo esta lógica, durante el presente capítulo se revisarán autores que dan cuenta del fenómeno desde una visión cuantitativa y positivista, basada en el método científico. Kerlinger y Lee (2002) proveen criterios de trabajo para dar una definición operacional tal como lo hacen Olweus (1995), Cerezo (2001) y Cepeda-Cuervo et. al (2008). Por otra parte, y para complementar el estudio con el ámbito del significado, se analizará la influencia de la cultura en el pensamiento con Bruner (1997), la importancia de la creación de significados en las conversaciones desde la postura de Shotter (1993) y la adquisición de significado en las palabras visto desde Stubbs (1987).

Para hacer la revisión planteada, se requiere de una herramienta que permita acceder a ellos. La herramienta que se utilizará serán los actos comunicativos, la enunciación de pensamientos y los diálogos que sostienen los autores para explicar de qué manera que las palabras adquieren un significado.

Primero se hará el planteamiento teórico de los autores para, posteriormente, utilizar los elementos recabados y hacer un análisis de los términos *bullying* y acoso escolar, y así plantear una argumentación hacia los mismos proponiendo como constructo: *gandallismo*.

1.1 Creación de Palabras

¿De dónde salen las palabras? ¿Para qué sirven? ¿Cómo saber qué palabras utilizar?

Para poder contestar estas preguntas, habría primero que revisar qué es el lenguaje. Ríos (2010) hace una reseña de la definición de distintos autores sobre lo que es el lenguaje, y concluye que dichas definiciones coinciden en tres aspectos:

- a) El lenguaje puede interpretarse como un sistema, el cual se compone de unidades (signos lingüísticos o palabras).
- b) La adquisición y el uso de un lenguaje por parte de los organismos, es decir, las personas, posibilita en ellos formas peculiares y específicas de *relación* y de *acción* sobre el *medio social* (cursiva añadida por la autora).
- c) El lenguaje da lugar a formas concretas de *conducta*, esto significa que el lenguaje puede ser interpretado.

El lenguaje está implícito en el desarrollo humano puesto que es un producto social que ayuda a comprender, internalizar y modificar el contexto. El hecho de modificar implica un accionar ya que “las palabras son acciones” (Austin, 1962; citado en Stubbs, 1987). Dependiendo las variables situacionales, el lenguaje cambiará puesto que en los usos habituales se da una flexibilidad que permite establecer un espacio compartido entre hablantes y oyentes (Stubbs, 1987)

Es en el espacio natural y cotidiano donde se lleva a cabo un desarrollo del lenguaje, el cual, a su vez, origina formas de pensar, las cuales eventualmente llevan a las acciones. Shotter (1993) lo explica citando a Vigotski: “el pensamiento no se expresa meramente en palabras; se origina en ellas”. Es decir que al utilizar determinadas palabras, se establecen formas de pensar respecto de lo hablado. Desde la semiótica, Saussure (2000) explica que cada palabra tiene un significado y un significante, una definición mental y una huella psíquica respectivamente. Más adelante, Peirce (1974) añade un tercer componente: la referencia, es decir, el sentido que se le da al uso de las palabras de acuerdo al contexto. Mendoza-García (2012) ejemplifica esto con la palabra “gato” explicando que ésta “cobra su sentido en el contexto de una frase y de una situación” y que si el

contexto es una ponchadura, se pensará en un hidráulico; a diferencia de si se dice “la comida del gato”, donde se hace referencia al cuadrúpedo.

Retomando estas definiciones, la afirmación de Vigotski es necesaria para entender el génesis del pensamiento a partir de las palabras, ya que se conectan tres elementos: la expresión de palabras, los sentidos de las palabras y los sentimientos que depositan una carga psicológica que solidifican el significante en ellas. Estos autores tienen una compatibilidad de análisis respecto a la formación del pensamiento por el lenguaje.

Al existir el elemento del sentido, se entiende que el proceso de significación de palabras, y creación de pensamiento y formas de actuar a partir de éstas, se da dentro del espacio social. Bruner (1997) explica que la significación no se puede hacer sin “los sistemas simbólicos de la cultura”, es decir que el pensamiento está situado en el contexto cultural, más específicamente, en los espacios cotidianos acorde con la cultura en la que se crean; de esta manera los significados adquieren un carácter situado que asegura su negociabilidad y comunicabilidad, se vuelven la base para el intercambio cultural (Bruner, 1997). Una palabra cobra sentido en tanto esté siendo utilizada en una cultura. Esta declaración va mucho más allá del uso de regionalismos, pues permite referenciar cómo se entiende una palabra desde la interacción en distintos grupos sociales. Esto lleva a la creación de un pensamiento social, mejor conocido como sentido común (*sensus communis*), el cual no está regido por reglas o lógica, sin embargo, posee ciertas peculiaridades.

Billig (2009) expone que el sentido común (*sensus communis*) está lleno de paradojas, está marcado por una naturaleza contraria; apela a los prejuicios, las opiniones, las creencias y los valores de la gente; es adaptable a la audiencia, la forma de argumentación es entendible para el público y comparte un contenido comunal, un conocimiento que la sociedad comparte. Es importante recalcar en este punto que el sentido común (*sensus communis*) le da *sentido* a la cotidianidad, y que las paradojas y contradicciones, así como la especificidad (poca o mucha) que se despliegue en la retórica del sentido común (*sensus communis*), no lo hacen menos válido, al contrario, abre una forma de conocer el mundo.

En contraparte, la ciencia, como disciplina, constituye un contexto en sí misma, por lo que los elementos lingüísticos de negociabilidad y comunicabilidad expuestos en el párrafo anterior aplican de igual manera; sin embargo, se aparta del sentido común (*sensus communis*) en tanto la diferenciación que se hace en el uso de las palabras.

Existen dos momentos en el uso del lenguaje: el concepto “palabra que expresa una abstracción formada por la generalización de elementos particulares”; y el constructo “concepto con el significado adicional de haber sido creado o adaptado para propósitos científicos especiales”. (Kerlinger & Lee, 2002, p.4). De acuerdo con los autores, una misma palabra puede ser utilizada dentro del sentido común (*sensus communis*) y del pensamiento científico, teniendo significados distintos, esto, porque el significante cambia en una esfera y otra, de acuerdo con los conocimientos y experiencias previas a los que se ven expuestos. Esta distinción es hecha por los autores para facilitar, dentro de su marco positivista, la generación de definiciones operacionales claras. Por esta razón, para fines de análisis en este texto, cuando se hable de la palabra “constructo”, se tendrá como referente el uso del pensamiento y lenguaje científico; mientras que, cuando se hable de la palabra “concepto”, se hará referencia al uso y pensamiento desde el sentido común (*sensus communis*); esto se explicará a detalle en los apartados 1.3 y 1.4.

De este modo, se sabe que hay un lenguaje científico. Éste debe ser utilizado con precisión para poder dar cuenta de los eventos y fenómenos científicos, tanto dentro de la comunidad científica como en otras esferas; esto produce lo que se conoce como definiciones operacionales. No obstante, el uso de constructos se va permeando dentro del esquema lingüístico cotidiano. Esto se da cuando se hace uso del conocimiento de primera y segunda mano.

Existe una diferencia entre el conocimiento de primera mano, el cual se adquiere mediante una experiencia tal como la investigación, y el conocimiento de segunda mano, que es un “conocimiento sobre el conocimiento”, es decir, requiere referentes de otros ámbitos o esferas (Manher & Bunge, 2000). De esta forma, los constructos no entran al pensamiento social como conocimiento de primera mano, perteneciente al científico por estudiarlo de manera consciente e intencionada, sino como conocimiento de segunda mano, es decir, cargado de sentidos añadidos contruidos encima del conocimiento de primera mano.

Esto es relevante porque, dentro del habla cotidiana, la selección de palabras utilizadas para construir enunciados revela la esencia de lo que para el hablante representa lo hablado; las palabras adquieren su significado fundamental en el uso que se hace de ellas en ese momento, puesto que el uso del lenguaje da cuenta de nuestra realidad. Es por eso que las palabras, no solamente se comprenden y se significan en la cultura, sino que hacen cultura porque entran en uso y en desuso, porque adquieren significados y sentidos que dan cuenta de una realidad contextual. (Shotter, 1993).

Pese a esto, dentro de las conversaciones naturales, existe un encuentro no solo de significantes que dan cuenta de la construcción del pensamiento del hablante sino que, a su vez, existe una necesidad por parte del oyente de entender, para lo cual usará tantos conocimientos y referencias como le sea posible (Stubbs, 1987), es decir, hará uso de su sentido común (*sensus communis*), de aquello que ya ha aprendido e internalizado mediante un proceso cultural. De acuerdo con esto, la propuesta de Vigotski (1996), donde hay un momento «*inter*», el cual es vital para haya una modificación «*intra*», provee de herramientas teóricas para concebir el desarrollo del lenguaje para crear formas de pensamiento y realidades.

La significación a nivel social y cultural que se tenga de una palabra permite explicarla, utilizarla y reconstruirla, en función de los valores, creencias e ideas de la cultura misma, a pesar de saber o no el significado científico de dicha palabra, sin ser incorrecto su uso, pues las palabras adquieren significados y sentidos que se cargan de sentido y que dan cuenta de un evento contextualizado en la cultura. (Shotter, 1993; Bruner, 1997).

Ahora bien, de acuerdo con Volosinov (1973 citado en Shotter, 1993) la palabra es un acto bilateral, lo que significa que toda palabra expresa al uno en relación con el otro. Es necesaria la otredad para hacer categorías de pensamiento que permitan la comprensión del oyente antes mencionado; esto es lo que Foucault (2007) busca explicar al hablar de similitudes semánticas: son formas de asociación de pensamiento. Por esta razón el conocimiento de segunda mano depende del de primera mano; una vez tomado el conocimiento de primera mano, el conocimiento de segunda mano reconstruye y pone a circular el conocimiento en las conversaciones cotidianas, ya que es una forma de conocimiento, situando culturalmente el uso de las palabras. Esto genera un vaivén constante de discursos (definiendo discurso a partir de la definición que se manejó en la Introducción, que da la Real Academia de la Lengua Española como serie de las palabras y frases empleadas para manifestar lo que se piensa o se siente) de pensamiento que se alimentan entre sí, se complementan y se explican el uno al otro.

Siguiendo en esta línea de análisis, si se sabe que dentro del pensamiento, y por lo tanto, dentro del discurso científico existen constructos y definiciones operacionales que consensan el uso de las palabras, ¿qué tanto se puede depositar en el discurso cotidiano, en las conversaciones naturales, un nivel de certeza respecto a las palabras? ¿Es realmente ahí donde se necesita estudiar el uso de las palabras? Es válido hacer esta pregunta ya que las palabras tienen tanto significados aprendidos y

negociados socialmente, como significantes que se basan en marcos referenciales de acuerdo con experiencias y asociaciones individuales. A continuación, se explicará teóricamente cómo se utiliza el discurso y las consecuencias de ese proceso.

1.2. Uso de discursos

Para abrir este apartado, es importante anticipar que el propósito de este trabajo es referirse al análisis del discurso como una herramienta de estudio para la creación del pensamiento y no como herramienta de análisis de los múltiples discursos respecto del *bullying*. A pesar de que existen muchas posturas desde diversas disciplinas académicas que permiten entenderlo, éste trabajo se sostendrá desde la tradición de Stubbs. La razón principal de la selección de este autor como parte del marco teórico de este texto es su definición operacional, en donde intenta equilibrar el estudio sintáctico de las oraciones y frases para comprender el significado y el uso de dichos discursos en las conversaciones naturales. Stubbs procura hacer análisis un sociolingüístico, lo que abre la puerta a este trabajo para estudiar el discurso desde su óptica.

Stubbs (1987), utiliza el término *análisis del discurso* como el “análisis lingüístico del discurso, hablado o escrito, que se produce de modo natural y es coherente” (p. 17); para Stubbs es el “intento de estudiar la organización del lenguaje encima de la oración o la frase y, en consecuencia, de estudiar unidades lingüísticas mayores como la conversación o el texto escrito” (p.17). Desde la postura de Stubbs, el análisis del discurso tiene que ver con el uso del lenguaje dentro de los contextos sociales y, de manera particular, con la interacción o diálogo entre los hablantes.

Esto es compatible con lo que propone Vigotski (1996), pues es en el momento «*intra*» en el que construyen las formas de pensamiento y realidades que dan significado a los discursos, es decir, pensar desde la interacción permite darle al lenguaje y al discurso una connotación diferente.

Desde la sociolingüística interaccional, autores como Goffman y Gumperz, plantean que el lenguaje juega un papel determinante porque éste permite la construcción de significados en función al contexto en el que se está utilizando, Gumperz se centra en mirar que, tanto la intención del hablante como la interpretación del oyente, se producen dentro de un contexto; Goffman, se enfoca en cómo la organización de la vida social provee de contextos para entender una conducta, como pudiera ser la comunicación (Iñiguez, 2003).

Entonces, ¿cómo o desde donde construir un discurso? Existe una estrecha relación entre conocer y hablar pues “tienen el mismo origen y el mismo principio de funcionamiento... se apoyan uno en otro, se complementan y se critican sin cesar” (Foucault, 2007, p.91). El conocimiento, sea cual sea, permite la creación de un discurso, y el tipo de discurso está acotado a la forma de conocimiento. (Van Dijk, 1999). Desde el campo científico, el discurso es necesario para dar cuenta de lo estudiado. Como se vio con anterioridad, el conocimiento de primera mano provee de herramientas para la elaboración de un discurso científico que, como método de conocimiento, tenga permanencia externa a pesar del factor humano (Peirce, 1955 citado en Kerlinger & Lee, 2002).

Por otra parte, la conversación natural busca dar cuenta de la subjetividad y por eso abarca explicaciones, órdenes, excusas, apuestas, consuelos, persuasiones, entre muchas otras funciones, diferentes a las del discurso científico, que no precisamente se limitan a dar información, sino que son parte del desarrollo de la cotidianidad (Stubbs, 1987) -razón por la cual es necesario que el discurso y , por ende, el pensamiento estén situados dentro de la cultura (Bruner, 1997) - para lo cual se toman elementos que pueden, o no, ser reales, pero que, su característica de *ficticios* no los hace menos importantes.

Para Shotter (1993), existen dos categorías que permiten hablar de cómo emergen las construcciones sociales; son ficticias, pues son ambiguas, inconclusas, abiertas y vagas, sin embargo, tienen un grado de existencia real “en razón de su ‘subsistencia’ en las prácticas sociales... y en esa medida son capaces de ejercer... una influencia real en la estructura de sus actividades”. Esto implica que así como no todo lo que existe se puede percibir, lo que se percibe no necesariamente tiene que existir. Los objetos que más se discuten en estas categorías son el “yo” y nuestro “mundo”, o lo que entendemos por “sociedad” (Shotter, 1993).

Una de las categorías que debe ser contemplada es la de lo *imaginado*, que es una imagen de lo que se representa desde lo que ya ha sido enmarcado, desde los significados ya producidos y que se dan por hecho, tanto externos como propios. También existe lo *imaginario* que es aquello que es imposible por estar incompleto pero que afecta directamente las estructuras existentes. Ambos, tanto lo que se piensa que es, como lo que no es, pero que afecta, desempeñan papeles reales en la vida que llevan a la elaboración de discursos que no permiten ver que se “ha quedado prisionero de una versión de sí mismo de su propia invención” (Shotter, 1993, p. 131).

Estas dos entidades imaginarias nos convencen de nuestra forma de hablar, ya que éstas dan o prestan forma o estructura al «mundo» en el que estamos, pero el «mundo», a su vez, se arraiga en las formas de hablar (Shotter, 1993). Empero, no se podría pensar que esto es suficiente para que un discurso adquiera fuerza y se vuelva un pensamiento colectivo, una forma de hablar, pensar y actuar dentro de una esfera social para estructurar la realidad. Se necesita que éste tenga sentido (*make sense*) para poder seguir siendo utilizado.

Es por eso que el discurso del sentido común busca la validación de sí mismo a partir del conocimiento de segunda mano, tomado de discursos científicos (que ya hacen sentido, al menos en su esfera) sacados de contexto, con significados, significantes y sentidos que no corresponden con fidelidad a la definición operacional con la que fueron diseñados como constructos (Kerlinger & Lee, 2002), lo cual, no los hace menos válidos sino que se validan en el dominio del pensamiento cultural. En tanto haya habido ciencia, hubo también necesidad de comprenderla desde lo cotidiano; tómesese como ejemplo, por citar uno entre muchos, determinados constructos en el discurso psicoanalítico (tales como histeria o represión) que, después de ser concebidos desde la escuela freudiana de cierta manera, pasaron a ser utilizados dentro del discurso cotidiano sin haber comprensión certera de las implicaciones teóricas de éstos.

Existe, pues, un proceso de pasar de mano en mano, sin conocer de donde viene ni para donde va, solo se sabe que ahí está Hay una *mercantilización de constructos*. Es importante hacer una pausa en este momento y construir una definición de esa palabra. La mercantilización es un proceso de transformación en la apreciación y significación que se le da a un bien o servicio. En este proceso los bienes o servicios dejan de ser estimados *per sei* y pasan a ser vistos también como meras mercancías que pueden ser comercializadas, es decir puestas en compra-venta, esto con un fin lucrativo. Ahora bien, ¿cómo se relaciona esto con el uso de palabras y discursos?

Tomando lo anterior en cuenta, y para fines de este texto, se entiende por mercantilización el uso de forma indiscriminada que se despliega a través del escenario social, sea científico o cotidiano, como “moneda corriente” (Shotter, 1993), de uso común, para comprar y vender el uso de una palabra o de un discurso. La mercantilización es, utilizando los constructos propuestos por Pierce (1974), en un proceso en el que el símbolo, a pesar de tener significado, se vuelve carente de sentido, es decir, se vuelve un símbolo hueco, un símbolo que pasa a ser visto como una mercancía comercializable.

Siguiendo con esta metáfora, el constructo se acuña en el ámbito científico y, al transitar ida y vuelta por el sentido común, su calidad de definición operacional se tergiversa, esto para tratar de dar sentido, convirtiéndolo en un concepto que, no necesariamente, se apega al constructo, y que juega con la subjetividad y los espacios imaginados e imaginarios. Tal cual pasa en los sistemas económicos, a mayor uso, mayor demanda. Esto implica que entre más se use en el conocimiento científico determinado constructo, mayor demanda habrá en la esfera del sentido común de hacer uso de éste para comprender su significado: se lleva a cabo un proceso mercantil de trueque: el sentido común provee de temas de estudio a la esfera científica problematiza y ésta le devuelve constructos que termina usando como conceptos para explicar el tema de estudio inicial.

Es interesante analizar que el proceso mercantil puede empezar de cualquier lado. Con esto se quiere rescatar una premisa importante: ambas esferas están dando cuenta del mismo fenómeno, sin embargo, sus discursos, las palabras que usan, y los significantes que les dan difieren el uno del otro y por lo tanto puede ser difícil separar donde empieza uno y termina el otro.

Una vez establecidas las formas de creación y significación de las palabras y el discurso, y para seguir con el tema que concierne a este trabajo, a continuación, se recopilan distintas definiciones operacionales desde el enfoque científico que aporta la psicología acerca del fenómeno del acoso escolar, o *bullying*, de modo que, se pueda contextualizar el uso correcto de los constructos y se pueda, más adelante hacer una crítica a la mercantilización de éstos..

1.3. *Bullying* o acoso escolar como constructos

Dentro de la comunidad científica, se han trabajado constructos que hacen referencia a las manifestaciones de conductas violentas entre pares dentro del contexto escolar. Sin embargo, como se hará notar a continuación, no existe una definición única del constructo, ni tampoco se usa siempre el mismo constructo. El uso de terminología distinta hace referencia a pensamientos culturales distintos. Es importante que se expongan estas diferencias y similitudes en los constructos ya que brinda un mayor criterio para analizar el fenómeno.

Por esta razón, se mencionarán algunos referentes, que pueden ser separados en cuatro categorías, de modo que éstas se vean contextualmente desde lo general a particular: europeos, estadounidenses-canadienses, latinoamericanos y mexicanos.

1.3.1. Definiciones europeas

El constructo *bullying* es acuñado por Dan Olweus, pionero escandinavo y básicamente piedra angular del tema. Sus textos empezaron a ser traducidos utilizando las palabras “hostigamiento” o “acoso escolar”, pero en términos generales las traducciones definen *bullying* como “la exposición, en repetidas ocasiones y a lo largo del tiempo, a acciones negativas por parte de uno o más alumnos” (Olweus, 1995); añade además que para poder hablar de hostigamiento, debe existir un desequilibrio en la fuerza física (una relación de poder asimétrica) de modo que el sujeto agredido bien no pueda o tenga dificultad para defenderse.

La autora e investigadora finlandesa Maili Pörhölä es traducida utilizando el término *bullying* definiéndolo como “un proceso reiterado de interacción en el que los estudiantes se convierten en el foco de insultos, o comportamientos hirientes, y/o exclusión por parte de un estudiante o un grupo de estudiantes sin poder defenderse o sin poder cambiar el trato que están recibiendo” (Pörhölä, 2010).

Los estudios alemanes usan el término “Gewalt” (violencia), y son pocos los que estudian “*bullying*” (intimidar), “mobben” (acosar, hacer la vida imposible, aislar) o “schikanieren” (hinchar, agobiar) (Hanewinkel & Knaack, 1996; Kaschanipur, 1995; Schafer, 1996 citados en Funk, 1997), sin embargo, se estudia en gran medida el amplio espectro de violencia en el espacio escolar, incluyendo violencia institucional por género, abusos de autoridad por parte de profesores o vandalismo, entre otros.

Los ingleses Smith y Sharps (1994) definen el acoso escolar como un “sistemático abuso del poder”, por lo que no es algo inherente a determinado individuo bajo ciertas circunstancias, sino más como una realidad social en la que se está.

Por otra parte, dentro del mismo marco europeo pero en la línea de investigación de España, Oñate y Piñuel (2005) abren su informe sobre violencia escolar con el concepto *mobbing* siendo que éste, en otros contextos, se utiliza para hablar del acoso laboral. Exponen que es traducido de manera correcta al castellano como acoso psicológico o escolar, el cual refiere a la falta de respeto al niño y a su derecho reconocido a gozar de un entorno escolar libre de violencia y de hostigamiento; no

obstante, definen al acoso escolar como “un continuado y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un niño por parte de otro u otros, que se comportan con él cruelmente con el objeto de someterlo, apocarlo asustarlo, amenazarlo y que atentan contra la dignidad del niño” (p.3) , haciendo también la especificación de que el objeto de éste es el de “intimidar, apocar, reducir, aplanar, amedrentar y consumir, emocional e intelectualmente a la víctima, con vistas a obtener algún resultado favorable para quienes acosan y a satisfacer la necesidad de agredir y destruir que suelen presentar los acosadores.”(p.3)

De igual forma, se enfrentan al uso del término *bullying*, al que contextualmente traducen como matonismo, haciendo hincapié en que éste es solo un brazo del hostigamiento. Dejando de lado el juicio de valor que se asoma en la definición (otros autores no le imprimen el carácter de crueldad), la definición complementa no solo el qué, sino da también un breve por qué: existe un beneficio de aquél que se encuentra empoderado para someter, haciendo al receptor de las agresiones, por definición, una víctima, nuevamente, retirando toda capacidad de él.

Otra definición española es la que brinda Cerezo (2001), quien dice que el *bullying* es una “forma de conducta agresiva, intencionada y perjudicial cuyos protagonistas son jóvenes escolares” (p.37). En estas relaciones existe un alumno o un grupo “que se las da de bravucón” y por tal razón “trata de forma tiránica a un compañero, al que hostiga, oprime y atemoriza repetidamente, hasta el punto de convertirlo en su víctima habitual” (p. 37). También especifica que consiste de un periodo persistente que puede durar desde semanas hasta años, y no solamente un evento esporádico.

1.3.2. Definiciones estadounidenses-canadienses

El trabajo de Olweus es retomado por estudios estadounidenses como los de Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton y Scheidt (2001), los cuales, utilizan la definición de *bullying* y sus características de repetitividad en el tiempo, desigualdad de poder e intencionalidad de daño. Así mismo, los estudios realizados por parte de los canadienses y europeos Elgar, Pickett, Pickett, Craig, Molcho, Hurrelmann y Lenzi (2013) retoman el mismo marco teórico, propuesto por Olweus, consolidando así su aporte teórico en el tema.

Por otra parte, las canadienses Wade y Beran (2011), definen el *bullying* de la siguiente manera:

“*Bullying* involves a powerful person intentionally harming a less powerful person repeatedly.” (p. 44)

“El acoso escolar involucra a una persona poderosa haciendo daño intencional repetidamente a una persona menos poderosa” (traducción de la autora)

1.3.3. Definiciones latinoamericanas

En Argentina, se define al acoso escolar entre pares como “alguna situación en la que un/a alumno/a es agredido/a de forma repetida y durante un tiempo por un alumno/a o un grupo, con la intención de causarle daño, herirlo/a o incomodarlo/a” (Ferroni, Penecino, & Sánchez, 2005).

Por otra parte, en Colombia, Cepeda-Cuervo et al (2008) definen al acoso escolar como “un tipo de violencia que se manifiesta por agresiones físicas, psicológicas o sociales repetidas, que sufre el niño o niña en el entorno escolar, ocasionada por sus compañeros” (p. 518). Hace una delimitación clara para el uso de la terminología de acoso escolar, ya que especifica que para poder hacer una distinción entre el acoso escolar y otras acciones violentas dentro del contexto educativo, se requiere que exista intrínsecamente una relación de poder, en tanto dominio-sumisión, así como la repetitividad en el tiempo, es decir, que sean acciones reiteradas.

1.3.4. Definiciones mexicanas

Para el estudio del acoso escolar, o *bullying*, en el contexto mexicano, distintos autores que han trabajado este tema han utilizado la definición de Olweus (1995), empero, se hace la aclaración de que no es una problemática reciente, sino un fenómeno permanente y antiguo, y a pesar de ser un fenómeno común, sus

manifestaciones cobran mayor crudeza día a día y que es parte de una problemática de violencia escolar, con el acoso escolar como uno de sus brazos (González Villareal, 2011; Mendoza González, 2011; Ruiz Badillo, 2013). Sin embargo, es importante recalcar que el trabajo de Mendoza González (2011) se titula “*Bullying* entre pares”, siendo éste redundante, puesto que por definición el *bullying* es el acoso escolar ocurrido entre pares.

Para otros autores, como Gómez (2005), se debería pensar en violencia en la institución escolar desde dos enfoques:

“a) un recurso de poder establecido por el maestro para hacer valer su autoridad y mantener el control en el aula; y b) entre los alumnos forma parte de una fuerza abierta u oculta, con el fin de obtener de un individuo o de un grupo algo que no quiere consentir libremente.” (p. 699)

Esta definición aborda la problemática de forma contextualizada y enmarca dos situaciones violentas dentro del ámbito escolar.

1.4. *Bullying* o acoso escolar como concepto

Como se explicó con anterioridad, el concepto nace en la interpretación del sentido común (*sensus communis*) de determinados constructos. En el caso particular de estos dos constructos, se han desvirtuado las definiciones operacionales originales de modo que se hace un uso indiscriminado de estos; no obstante es importante aclarar que, por el hecho de no usar la terminología de acuerdo con la definición teórica, el sentido que se le da a los constructos *bullying* y acoso escolar hacen referencia a un fenómeno de violencia social.

A continuación se ejemplificará brevemente esto, se abordará el por qué considerar a los medios masivos de información, como los llama Fernández-Christlieb (2001, p. 140), en el proceso de creación de conceptos y, por último, se revisará la influencia que tienen dichos medios masivos de información.

1.4.1. Conceptos desde el sentido común

Como concepto, en el imaginario social, se percibe y se entiende el *bullying* como cualquier acto de agresión de cualquier persona hacia otra en cualquier lugar, sea cual sea. Esto se refleja en conversaciones cotidianas como las siguientes:

“Me estás haciendo bullying, papá” (un hijo a su padre, en un elevador, mientras el padre le jala las orejas en son de juego)

“Ya párale a tu bullying” (pareja adolescente en el cine, cuando ella no le quiere pasar las palomitas de maíz)

“Deja de bullearme” (dos adolescentes, en una tienda de abarrotes, mientras uno compra y el otro intenta bajarle los pantalones)

“Te pones de pechito para el bullying” (un adolescente a un niño, en un microbús, mientras le quita la botella de refresco que tiene en las piernas)

De acuerdo con las definiciones operacionales del constructo *bullying*, dentro del amplio rango de variables que existe, ninguna de las situaciones se presenta como tal. Efectivamente, son manifestaciones de desigualdades, abuso de poder e incluso conductas agresivas en los distintos momentos; sin embargo, no se tienen presentes los elementos de intencionalidad, igualdad de condición, repetitividad en el tiempo, pero sobre todo, insertos en el espacio educativo.

Incluso, se puede argumentar que, dentro del espacio escolar, frases como “*vamos a hacerle bullying al maestro*”, por definición, son erróneas, ya que no es lo mismo violencia escolar que *bullying* o acoso escolar (Cepeda-Cuervo et. Al, 2008). Existen casos registrados de maltratos físicos o psicológicos, abusos sexuales, vandalismo, entre otros, realizados por directivos, docentes, padres de familia y alumnos dentro de la escuela que deben ser categorizados e intervenidos como casos de violencia escolar (González Villareal, 2011), con todo, no entran en la categoría de *bullying* como constructo. No obstante, el hecho de ser denominados

como *bullying*, habla de una conceptualización de la violencia, es decir, hace sentido utilizar el concepto *bullying* porque da cuenta de una situación de violencia social.

Por otra parte, en el contexto mexicano, el concepto que se tiene de la palabra “acoso” tiene una fuerte implicación sexual, como si éste fuera el único que existiera; se utiliza para referirse a conductas de hostigamiento como miradas lascivas, acercamientos sexuales indeseados o frases con intenciones o proposiciones sexuales, entre otros. En el momento de pensar en “acoso” como concepto en el escenario escolar, se piensa en un muchacho levantándole la falda a una chica, una muchacha intentando tocar los genitales de algún compañero sin su permiso, e incluso, casos de docentes y directivos (de ambos sexos) haciendo proposiciones de tipo sexual a los alumnos y alumnas, llegando a manifestarse casos de favores sexuales o violaciones. De nueva cuenta, se pueden considerar actos como éstos, manifestaciones de acoso escolar, empero, no toda situación de acoso escolar tiene impresa una connotación sexual.

1.4.2. Influencia de los medios masivos de información

Los *mass media*, o como los llama Vera (2005) medios de comunicación de masas, “se han convertido en un importante agente de socialización de niños, jóvenes y adultos, una de cuyas características fundamentales es que permiten la comunicación, simultánea o no, con un elevadísimo número de personas en cualquier lugar del mundo.” (p.20)

Ahora bien, no solo se han convertido en agentes de socialización, sino que también se han convertido en agentes discursivos, a través del lenguaje. Reyero (2005) expone que “el funcionamiento social, por definición, está regulado por la cultura, es decir por pautas de comportamiento extrasomático, esto es, aprendidas generalmente mediante el lenguaje y la transmisión simbólica. En toda sociedad, la cultura tiene su base en la información” (p. 38) Por esta razón, se considera que los *mass media* son responsables de las palabras, discursos y temáticas halladas en las conversaciones cotidianas, porque son las formas más extensas de distribución de

información, o conocimiento, y como se estableció con anterioridad, el conocimiento genera discurso.

De igual forma, para complementar el trabajo de los *mass media*, aparece el internet. Reyero (2005) afirma:

“Ciertamente quedaría incompleto cualquier análisis de los medios de comunicación que no considerase, de manera independiente, el fenómeno de Internet, que es sin duda el medio que más ha crecido en la actualidad sobre todo entre la población más joven. Internet o la internet, como sería más correcto decir, ha favorecido un tipo de participación distinta.” (p. 40)

Domingo (2005) habla del consumo de información de internet como un fenómeno poco regulado, comenta que los conocimientos técnicos necesarios para publicar en Internet son cada vez menores, y que esto posibilita que cualquier usuario anónimo se convierta fácilmente en un productor de información. Esto resulta interesante y peligroso, pues ¿cómo dar cuenta de si lo que se está viendo en la red es un constructo o un concepto?

Así también, internet provee de otra fuente de información e interacción indirecta (no *tet a tet*) a través de los medios electrónicos con las diferentes redes sociales (Facebook, Twitter, Youtube, Tumblr, Vine, Instagram, etc.) las cuales también son responsables de las palabras, discursos y temáticas halladas en las conversaciones cotidianas. Es importante, también, considerar los distintos servicios de mensajería instantánea (Whatsapp, Viber, Keek, Line, entre otros) ya que subsanan el momento de devolución de mensaje para establecer un proceso de ida y vuelta y así crear bases de comunicación escrita. Estos pudiesen adquirir la característica de masivos, en tanto que se puede acceder con ellos a la mayoría de los contactos que posea el usuario, y llevarse a cabo una reacción en cadena que posibilite la difusión. Como pasa con las redes sociales, no existe una interacción *tet a tet* entre los involucrados, sino un mero intercambio de mensajes, el cual vale la pena revisar a profundidad.

Recordando la definición de análisis del discurso de Stubbs (1987), éste es “análisis lingüístico del discurso, hablado *o escrito*, que se produce de modo natural y es coherente” (p.17, cursivas añadidas para hacer énfasis). La interacción indirecta que se da a través de los medios electrónicos en las redes sociales genera discursos que hacen parte de las construcciones sociales.

A todos estos, Callejo (2004) denomina como «*sistema de comunicación mediada*», ya que considera que existe una comunicación entre ausentes, entre individuos que no están presencialmente juntos ya que, quien recibe el mensaje, no está presente cuando el mensaje se está emitiendo; el receptor del mensaje se transforma en una audiencia que nunca está pero que siempre está en posibilidad de recibir la información que se le brinda, sin oportunidad de réplica de forma presencial ni la certeza, por parte del sistema, de que haya captado el mensaje. El emisor, entonces, se transforma en todo un sistema que se perpetúa a sí mismo; se vuelve una alternativa fácil, rápida y cómoda de recibir información sin tener que participar en el círculo de comunicación directa propiamente.

Para fines de este texto, se consideran a los *mass media* (principalmente radio y televisión) y los medios electrónicos con las diferentes redes sociales y servicios de mensajería (Facebook, Twitter, Youtube, Tumblr, Vine, Instagram, Whatsapp, Viber, Keek, Line, etc.) medios masivos de información (Fernández-Christlieb, 2001), ya que emiten mensajes a un grueso de la población. No se les puede considerar, en el sentido más riguroso, “de comunicación”, como regularmente se les llama, puesto que no existe un proceso de devolución por parte del receptor del mensaje, simplemente se emite. A pesar de las características de determinadas redes sociales que permiten la publicación de respuestas entre otras publicaciones e incluso en programas “tiempo real”, éstas no tienen necesariamente el mismo protagonismo que el mensaje emitido originalmente, creando así una falsa ilusión de comunicación. La información que el receptor pudiese llegar a devolverle al emisor no afecta ni repercute de manera significativa en el mensaje que sigue enviando el emisor.

En el caso específico de México, el INEGI arrojó en 2016 estos datos, entre otros, en la ENDUTIH (Encuesta Nacional Sobre Disponibilidad Y Uso De Tecnologías

De La Información En Los Hogares) realizada en el 2015, los datos fueron copiados textualmente para dar fidelidad a los mismos:

- a) 44.9 por ciento de los hogares del total nacional declararon contar con al menos una computadora en condiciones de uso.
- b) Al segundo trimestre de 2015 el 50% de la población contaba con un televisor digital
- c) 46.8 por ciento de los hogares se encuentran habilitados con el servicio de televisión de paga
- d) El uso de las TIC es un fenómeno predominantemente urbano. En las 32 ciudades seleccionadas, el 59.5 por ciento de los hogares dispone de computadora y el 56.2 cuenta con conexión a Internet.
- e) Los cibernautas mexicanos declararon emplear la red, principalmente para obtener información general (88.7 por ciento), como herramienta de comunicación (84.1 por ciento), para acceder a contenidos audiovisuales (76.6 por ciento) y para acceder a redes sociales (71.5 por ciento).
- f) el 79.6 por ciento de los individuos de seis años o mayores se declararon como usuarios de telefonía celular, mientras que el promedio de los que declararon navegar por Internet resultó del 70.7 por ciento.

Como se puede observar, los medios masivos de información son los de mayor acceso a la población en general, así como aparentemente más atractivos y de consumo más inmediato; es por eso se vuelven la primera o más accesible fuente de información. Aunque el uso de éstos para la transmisión de la información no es siempre acorde con el constructo teórico acuñado, sino más como un producto consumible, permitiendo y promoviendo la banalización de las palabras utilizadas, es decir, favoreciendo el proceso de mercantilización de constructos durante el discurso.

Si bien, los medios masivos de información no son responsables de si la población utiliza o no una palabra para definir un fenómeno social, sí son responsables de emitir información con conocimiento de su significado científico, consultando expertos sobre el tema en cuestión (en este caso se está hablando de *bullying*, pero se tendría que hacer con cualquier otro tema), y promoviendo el uso correcto de las palabras, lo cual, no existe.

Tampoco son responsables de si la población “compra” el constructo, sin embargo, desatan una reacción en cadena, un efecto dominó a nivel lingüístico de uso de palabras cuyo significado no es claro, es decir, desencadenan la mercantilización. Los ejemplos revisados en el apartado anterior son la compra-venta que ha sucedido desde el sentido común (*sensus communis*). Esta compra-venta no es inválida, pues da cuenta de una realidad social que se vive desde la idea generalizada que se tiene del *bullying*, no obstante, omite muchos de los elementos teóricos que son necesarios para mirar el fenómeno de *bullying* o acoso escolar.

Vera (2005) explica:

La proliferación de medios de comunicación más allá de la oralidad y la escritura; la extensión de su capacidad de influencia a grandes contingentes de público; y la intensificación de la duración ininterrumpida de su influencia, en sus más variados formatos y formas de representación simbólica ha producido una pérdida del control de los significados simbólicos [...] Es decir, de su capacidad para decir lo que las cosas significan, cual es su importancia y cómo hay que valorarla. (p.21)

Por esta razón, ahora todo lo que sucede en la escuela es *bullying*. La campaña publicitaria a la que, coincidentemente, se han sumado las llamadas Empresas Socialmente Responsables en nuestro país, la propuesta político-penal de la criminalización del *bullying* y el discurso cotidiano que se oye a las afueras de las escuelas entre madres y padres de familia, conversaciones de pasillo o de sala de maestros/as e incluso las quejas que llegan a las oficinas de los directivos son una misma cosa: mercantilización del constructo. Si se retoma la definición dada en el apartado 1.2, existe un fin lucrativo en la mercantilización, por lo que valdría la pena pensar ¿qué se gana con vender este producto?

El proceso de mercantilización del constructo *bullying*, tratándolo como moneda corriente, ha hecho que se convierta en concepto, lo que a su vez ha llevado a que éste se utilice como moneda corriente no solo dentro del panorama educativo, sino

que sea el común denominador y la explicación a un fenómeno social totalmente distinto: se desenmarcó del espacio de la violencia dentro de las escuelas y se ve como un momento de individuos violentando a otros y no como una situación social que tiene que ser vista dentro de un contexto socio histórico en una cultura particular. Es decir, la idea generalizada del *bullying* se ha vuelto cualquier forma de violencia.

Dicha mercantilización tiene como eje central de compra-venta el trabajo publicitario de los medios masivos de información que, únicamente favorecen el proceso mercantil de constructos y conceptos, y que, además difunden y validan cada vez más programación con contenidos violentos y sexualizados. Hasta hace unas décadas, existía una restricción tácita en la programación televisada, desde caricaturas y telenovelas hasta noticieros, e incluso en fuentes de entretenimiento como los filmes cinematográficos.

Si bien no se puede decir que éstos son responsables única y exclusivamente de las formas de pensar y actuar que existen en la sociedad actual, el pensamiento (todo tipo de pensamiento, incluyendo el científico) está situado en el contexto cultural (Bruner, 1997). Desde distintas teorías se observa el mismo fenómeno; por ejemplo, de acuerdo con la teoría del aprendizaje vicario, desarrollada por Albert Bandura (1987) la cual se discutirá más adelante, el hecho de estar en contacto cotidiano con estas fuentes propicia ciertas conductas, de modo tal que se les puede considerar “cotidianas” o “normales”. Por otra parte, desde el interaccionismo simbólico de Mead (1990), “la organización misma de la comunidad consciente de sí depende de que los individuos adopten la actitud de los otros individuos” (p. 274) por lo que por lo que las formas de conducta sociales se vuelven requisitos de participación dentro de la comunidad.

Más aún, Michel Foucault explica en *Vigilar y castigar* (1980) el proceso social en el que el castigo físico se fue invalidando a través del discurso y del contexto, por situaciones sociohistóricas: lo que en 1400 d.C. parecía un castigo justo, como cortar la mano en lugar de un castigo tortuoso como encerrar en el calabozo, en 1950 d.C., se invirtió.

1.5. Discusión y propuestas

Para hacer esta discusión se debe pensar en dos líneas de análisis. La primera toca la mercantilización del concepto y su impacto en el ámbito educativo, mientras que, la segunda propone una reconstrucción teórico metodológica.

Dentro del proceso mercantil, el *bullying* se ha vuelto un concepto más comercializable, mientras que el uso del concepto acoso escolar en el contexto mexicano es muy poco usado. A través de la influencia de los medios masivos de información, se ha depositado en el pensamiento colectivo una significación del *bullying*, viéndolo como el problema que uno o unos pocos individuos provocan en el aula; se distribuye información que, sea por ignorancia, comodidad o por una agenda amarillista, no coincide con los constructos científicos. Se difunde un constructo diluido, convirtiéndolo en un concepto, el cual pasa de mano en mano hasta tergiversarse.

Esto lo único que genera es una mayor confusión en los usuarios del conocimiento de segunda mano, puesto que, en los espacios de *lo imaginado* como de *lo imaginario* (Shotter, 1993), se crean nuevas categorías conductuales de acuerdo con la interpretación dada de la información difundida. Es entonces cuando a ninguno de los actores educativos, desde estudiantes hasta autoridades gubernamentales, le queda claro cuando una acción presentada dentro del aula es o no es *bullying*. Se vuelve entonces un espacio común que todos saben que está ahí pero que nadie sabe en dónde empieza ni dónde acaba. Parte de la falta de acción es por la ausencia de una definición clara del fenómeno a partir de constructos científicos adaptados para el contexto de la población. Es en este punto donde las dos líneas de análisis se entrelazan.

Para poder conocer de manera más completa el fenómeno de *bullying*, se debe empezar por reconocer que, como se analizó con anterioridad, mucha de la literatura al respecto es extranjera y está en inglés. Esto puede ser potencialmente problemático, ya que lo que se estudia son las traducciones de los autores, las interpretaciones que le dan los traductores, y, por muy objetivo que se trate de hacer, se empieza a hacer un “teléfono descompuesto”.

Sería importante cuestionar: ¿existe la necesidad del uso de un anglicismo, que no siempre se entiende de acuerdo con los referentes teóricos que lo acuñaron, para explicar un fenómeno cultural el cual se puede explicar a partir de nuestra propia cultura? Parte del pensamiento de la cultura latina, particularmente la de nuestro país es la de alcanzar y utilizar lo vendido por la cultura del

“primer mundo” o (para utilizar el término actual) “desarrollado”, de lo actual, moderno, tecnológico, válido y científico. Por lo general, se piensa en inglés, a pesar de que muchas palabras se quedan cortas en la traducción (para muestra, un botón: la frase *make sense* fue utilizada varias veces en este texto, tratando de hacer la traducción más fiel del término, sin embargo puede que se le haya dado, o no, el significado que el autor le imprimió), luego entonces se usan de manera incorrecta, nuevamente como concepto y no como constructo.

Es aún más complejo el estudio de la terminología y los constructos cuando se ha traducido del idioma original a los referentes de España, con toda la carga interpretativa y contextual que los académicos le imprimen, porque, como se explicó con anterioridad, el pensamiento (todo tipo de pensamiento, incluyendo el científico) está situado en el contexto cultural (Bruner, 1997). La problemática aquí no es si el autor en el idioma original utilizó el término o no, sino que el grupo de traductores no adapta la complejidad de un constructo que fue acuñado en un contexto cultural muy distinto a lo que es socio históricamente acorde a la cultura la cual se traduce. No sólo sucede con este término, sino con muchos de los estándares adoptados por moda en la realidad educativa del país: modelos, estrategias y técnicas que se traen y se aplican al pie de la letra. Es de esperarse que fracasen o que no se logren los resultados esperados ya que fueron diseñados fuera del contexto real del país; fueron impuestos, no adaptados. No se pretende caer en el extremo absolutista de pensar en los estudios o teorías acuñadas en otras culturas como carentes de funcionalidad; por el contrario deben ser estudiados y reconocidos como *referentes* dentro del marco de lo científico y los aportes al campo de estudio.

Han habido trabajos donde anteriormente se comparan diferentes representaciones del término *bullying*, ya que su traducción a otros idiomas resulta difícil, y en el cual se pretende un acercamiento entre los términos para “comprender la magnitud del fenómeno estudiado... que permitan llegar a una definición común que otorgaría mayor claridad a la investigación y, por ende, a la intervención”. (Smith, Cowie, Olafsson, & Liefvooghe, 2002 p. 1120). El propósito es la comprensión contextual de la terminología de acuerdo con el contexto sociocultural de cada país

La discusión, pues, se centra en la falta de contextualización y significación en las realidades culturales, en la falta de un discurso adaptativo que pueda dar cuenta desde la psicología los acontecimientos estudiados.

Por esta razón, como primera propuesta en este texto, es imperativo que se construya literatura latina para analizar los fenómenos desde la mentalidad latina, particularmente mexicana, con sus propios significados y significantes, propios de la cultura y de las realidades sociales: es urgente la teorización en el propio idioma con significados contextualmente apropiados, tomado como eje referente el trabajo extranjero. En este punto es necesario rescatar autores que han teorizado desde lo mexicano, es por eso que existe una corriente para sustentar de manera teórica la construcción de literatura endémica: la psicología del mexicano, al cual ha sido trabajada por Díaz Guerreño(1994), Ramírez(1983) y Perez (2012), entre otros.

Díaz-Loving (2008) explica que:

La diferencia entre la psicología del mexicano y la corriente conductual radica en el énfasis dado a la cultura como base para el desarrollo de los atributos individuales y patrones conductuales. (p.27)

De ahí se origina el constructo sociocultura, el cual se define como:

un sistema de pensamientos e ideas que jerarquizan las relaciones interpersonales, estipulan los tipos de premisas culturales interrelacionadas (normas, roles, etc.), que gobiernan los roles que tienen que llevarse a cabo y las reglas para la interacción de los individuos para cada rol. Es decir, los dónde, cuándo, con quién y cómo (p.27)

Es decir, la sociocultura se convierte en un macrosistema que regula las formas de interacción. Haciendo un análisis desde dicha premisa, el tratar de estudiar un fenómeno como el del acoso escolar entre pares considerando simplemente una diada o, en su defecto, un grupo como pudiera ser un salón de clases, tiene muchas carencias a nivel teórico metodológico.

Por otra parte, no es suficiente, para hacer un planteamiento psicosocial, estudiar las formas de interacción de dos individuos ya que, como explica Fernández Christlieb (2001), el sentido originario de la psicología social es precisamente la psicología colectiva, por esta razón, comenta: “La psicología social solo puede empezar siendo psicología colectiva... la psicología colectiva debe partir de lo público para explicar lo privado, de lo societal para explicar lo individual.” (p.142)

Es decir, el enfoque psicosocial necesita del entendimiento de que existe una realidad colectiva, que:

... no son individuos ni instituciones, sino que está hecha de comunicación que, a su vez, tampoco está hecha por individuos ni instituciones sino por símbolos, significados y sentidos que la comunidad emite, recibe, hace o posee, por lo que puede ser de todos aquellos individuos capaces de pertenecer a ella, es decir, capaces de vivir, entender y sentir en un mundo de símbolos, significados y sentidos. (Fernández Christlieb , 2001, p.142)

Estos símbolos, significado y sentidos se generan y repiten dentro del marco de la sociocultura. Ahora bien, esto no quiere decir, en ninguna manera que los aprendizajes, investigaciones o aportaciones hechas por otra cultura deban quedar relegados o vistos como inútiles o inadecuados. Debe existir un criterio por parte del investigador, ya que es él quien genera las preguntas de investigación y da el enfoque al estudio, respecto de lo que hace, o no, sentido a nivel cultural; para estudiar cualquier fenómeno social, se debería pensar en toda la investigación previa y entonces determinar desde dónde abordarlo a nivel psicosocial. Fernández Christlieb (2001) propone hacer una apertura a los modelos teórico metodológicos, explicando:

Si las culturas específicamente estadounidense y europea no lo posibilitan por razones de tradición intelectual, y no lo requieren por alguna otra razón, hay en cambio otras latitudes, por ejemplo Latinoamérica, con otras necesidades que pueden empezar la psicología social por donde quieran, porque precisamente están empezándola. (p.148)

A partir de dicho discurso, y como segunda propuesta, se plantea hacer una lectura diferente desde la realidad cultural mexicana haciendo uso de los elementos de símbolo, significado y sentido presentes en la sociocultura.

Al ser el lenguaje el constructor de la realidad colectiva, este trabajo busca utilizar un regionalismo, es decir, un vocablo o giro privativo de una región determinada, que pudiera hacer sentido en la colectividad mexicana. Como se expresó al principio de este capítulo, el Diccionario de Mexicanismos, redactado por la Academia Mexicana de la Lengua, la palabra “gandalla” se define como “persona que se aprovecha de alguien más o se apropia de algo de manera artera”.

Dentro de los distintos estudios realizados en el campo de la psicología social psicológica destaca el de los tipos de mexicano que plantea Díaz-Guerrero, citado por Sánchez Aragón y Cruz Martínez (2008) a partir de la sociocultura, los cuales son:

1. Pasivo obediente-afiliativo, que tiende a ser obediente, afectuoso, poco autoafirmativo, conformista y complaciente, entre otros rasgos.

2. Rebelde activamente autoafirmativo, que se caracteriza por ser independiente, que se enoja con facilidad y busca salirse con la suya, dominante, vengativo, peleonero, conflictivo e irritable, con gusto por el liderazgo.
3. Control interno activo, que tiene rasgos de obediencia, responsabilidad, sobriedad en tanto que evitan las exageraciones y las actitudes negativas, y que no suelen ser irritables o conflictivos.
4. Control externo pasivo, opuesto al tipo anterior; altamente irritables, rebeldes, desobedientes, ingobernables, con conductas, pensamientos, afectos y decisiones que se alteran por situaciones ambientales.

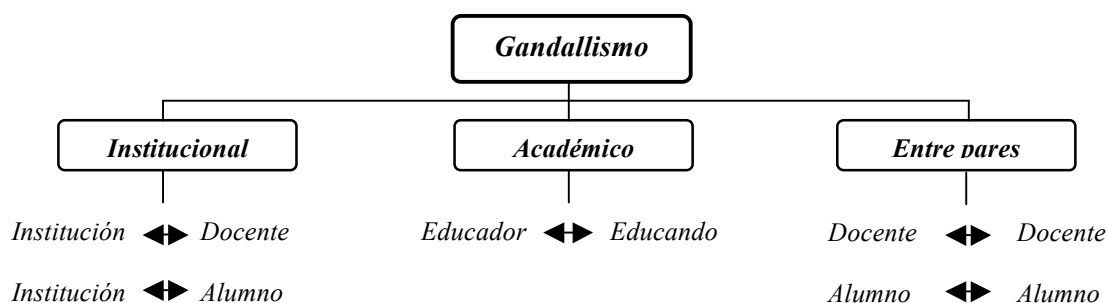
Haciendo referencia a investigaciones y trabajos concernientes al acoso escolar entre pares generados en otras culturas, se puede observar que existen ciertos símiles entre la tipología mexicana y los actores comúnmente planteados en fenómenos de acoso de este tipo. En este sentido, el mexicano “Pasivo obediente-afiliativo” se acerca a la figura de víctima o agredido, mientras que los mexicanos “Rebelde activamente autoafirmativo” y “Control externo pasivo”, a la figura de agresor o *bully*. Se puede, entonces, ligar estas tipologías con la definición del regionalismo “gandalla”, entendiendo que este tipo de mexicano es más propenso, por factores de la sociocultura, a ser persona que se aprovecha de otro a través de la violencia, sea cual sea la forma.

La limitación que existe en estudios y trabajos como estos es justamente la de hacer una clasificación tipológica de los individuos sin comprender que éstos se desarrollan y construyen en contextos culturales, y que dichos contextos culturales, a su vez, generan discursos y, con ellos, actitudes, opiniones y formas de actuar mayores a las que pudiera dar una tipología como tal.

Todo este planteamiento de base propone acuñar un constructo diferente. Es importante aclarar que una palabra nueva no solucionará el problema o hable de algo nuevo; por el contrario, el intento de utilizar un nuevo constructo es el de generar una nueva idea generalizada del mismo tema. En tiempo presente, la idea generalizada que se tiene del constructo *bullying* hace referencia de fenómenos de violencia en los que existe uno que ejerce la violencia y otro que la recibe, sin mayor explicación. Dentro del contexto mexicano, el constructo *gandallismo* (al ser un mexicanismo) puede dar mejor cabida a las explicaciones teórico metodológicas que sean contextualmente adecuadas acerca de las situaciones generales de violencia y acoso entre pares dentro de los escenarios educativos.

Basándose en la definición del Diccionario de Mexicanismos, este trabajo pretende acotar el constructo para que sea sujeto de ser medible y observable dentro del espacio escolar (para fines de este trabajo sólo se verá el espacio escolar, sin embargo sería interesante entablar una discusión sobre si corresponde o no a otros contextos), por lo que se define como *gandallismo* el abuso de poder físico, psicológico, sexual, económico y/o social dentro del escenario educativo; siendo éste deliberado e injustificado, con el fin de aprovecharse de la condición del otro.

En este sentido, y considerando que existe un macrosistema llamado sociocultura (Díaz Loving, 2009), este trabajo plantea que existen tres niveles de *gandallismo*: institucional, académico y entre pares. Dentro del primer nivel, se consideran las relaciones entre la institución educativa y los usuarios de ésta; en el segundo nivel, las relaciones entre educadores y educandos; en el tercero, las relaciones entre personas en similitud de condición, siendo bilaterales e igualmente factibles las relaciones en cada nivel descrito.



En la definición operacional, se mantiene el elemento de referentes extranjeros en tanto al abuso de poder. Además, se añade la característica de injustificado, y se retira el elemento de sistematización o repetitividad en el tiempo puesto que ninguna acción violenta debería ser excusada ni racionalizada, ni se debe esperar a que una acción violenta sea cometida con frecuencia para ser considerada dañina; por ello, se añaden el área sexual y económica, las cuales se entienden tácitamente pero no son tomadas en cuenta de manera explícita. Así también, se desarrollan varios niveles para poder dar cuenta del fenómeno de violencia escolar desde la mayor cantidad de aristas, contemplando a los actores educativos que pudiesen ejercer actos violentos de cualquier tipo dentro del ámbito escolar.

El poder acuñar este constructo brinda la posibilidad de utilizarlo como categoría de análisis frente al fenómeno de abuso de poder que se manifiesta en el contexto mexicano actual. Cabe mencionar

que, sin duda, se dejan de lado muchas aristas y perspectivas que pudieran repercutir en la comprensión del fenómeno y en las múltiples manifestaciones del mismo, siendo esto, una de las limitaciones del presente trabajo. Se abre la posibilidad al debate y a la complementación teórica usando otros referentes con el fin de tener una comprensión general.

Al tener una definición operacional, el poder discriminar si un acto de violencia dentro del espacio escolar es o no *gandallismo*, resulta claro. En este trabajo se considera, pues, que los actos de *gandallismo* son “formas aprendidas de violencia”, es decir, que son parte de una interacción cultural, por lo que existe una razón psicosocial para el ejercicio de poder de forma abusiva. De igual forma, se debe mirar como un fenómeno social que forma parte de las interacciones dentro del espacio educativo a pesar de que no necesariamente sea dicho espacio el génesis de esas formas, lo cual alude a una “transmisión intercontextual de la violencia”. Los dos constructos presentados entre comillas para explicar esta categoría de análisis serán analizados con mayor detalle en el Capítulo 2, en el cual se explicitarán las formas de poder y violencia.

El presente trabajo pretende que se continúe el estudio del fenómeno, puesto que resulta evidente que existen estos casos de abuso de poder y de violencia dentro del escenario educativo. Sin embargo, el objetivo principal es el de poder proponer una categoría de análisis a la que se pueda hacer referencia, y que se pueda clarificar, dado que es una propuesta teórica, desde el sentido científico académico no solamente para la comunidad científica que desee apropiarse de dicho constructo y categoría de análisis, sino que pueda existir una idea generalizada del fenómeno desde el sentido común (*sensus communis*), como una cuestión social de violencia, evitando el reduccionismo que usualmente se da al pensar que es cosa de un par de personas.

En este sentido, Fernández Christlieb (2001), expone: “la psicología colectiva debe dedicarse a romper el sentido común” (p.149), es decir, a problematizar y a teorizar. Y romper el sentido común no es destrozarlo, al contrario, es analizarlo desde el discurso y construirlo nuevamente.

Se pretende que este objetivo se alcance precisamente utilizando los antecedentes y referentes socioculturales adaptados al contexto mexicano. La teorización, o el uso de un constructo utilizando dicho *mexicanismo*, permitirá imprimir un significado cultural distinto tanto a la problematización como al desarrollo de propuestas frente a la misma, de modo tal que desde lo académico el discurso se filtre a la esfera del sentido común (porque lo hará, de una forma u otra) pero con un significado contextualmente más comprensible, desde una idea generalizada diferente del mismo problema.

Capítulo 2. Gandallismo como propuesta desde el poder

En este capítulo se analizará la propuesta foucaultiana del poder, así como la construcción social de la violencia y la transmisión intercontextual de ésta para poder analizar y replantear la problematización los fenómenos de *bullying*, acoso escolar, violencia escolar y gandallismo.

2.1. El qué y el porqué del poder

¿Qué es el poder y por qué analizarlo desde el enfoque de Foucault? El poder se ha estudiado desde varias perspectivas y disciplinas, pero por su conceptualización y profundidad social, este trabajo presenta la postura de Michel Foucault como marco de referencia. Este primer apartado no pretende resumir o parafrasear su trabajo, sino dar cuenta brevemente de su análisis del poder para utilizarlo como una herramienta de análisis de un fenómeno (González Villareal, 2010). El estudio microfísico del poder que propone Foucault (1992) brinda una serie de *precauciones de método*, las cuales se explicarán a continuación:

1. El análisis del poder se hace desde “las extremidades”(p.142)
2. Estudiar el poder no tiene que ver con “¿Quién detenta el poder y qué intención tiene? O ¿qué busca el que detenta el poder?” (p. 143); por el contrario se relaciona con las prácticas reales y efectivas. No en una «cara interna», viendo a quien ejerce, sino en una «cara externa», mirando la relación con el objeto.
3. Tener presente que el poder existe como una fuerza que *circula*, que “no funciona sino en cadena” (p.144). Éste se ejercita a través de una «organización reticular» y los individuos no solo circulan en las redes de poder sino que también están “siempre en situaciones de sufrir o ejercitarlo”. Es por eso que no se puede pensar en el poder como posesión, sino como algo que transita de manera transversal.
4. Dicha circulación del poder es verdad “sólo hasta cierto punto” (p. 144), por esta razón, el análisis del poder debería ser inductivo y no deductivo.
5. El poder al ser ejercido pone en circulación unos «aparatos de saber». Esto quiere decir que el poder genera discurso.

El poder, pues, transita de manera cotidiana en formas de relaciones asimétricas. Al no ser propiedad de nadie, el poder atraviesa a los individuos y a las instituciones y, más aún, “se corporiza en éstas y se personifica en aquéllos” (Ceballos, 1997 p. 32). El poder no existe en ellos

ni por ellos, sino que ellos existen por el poder que ejercen. Ahora bien, nadie escapa a la dinámica del poder, está impresa en toda interacción; al hacerlo, el poder da como resultado actitudes, gestos, prácticas y por lo tanto, efectos; de éste modo, el poder se convierte en una estrategia, en una aplicación (Foucault, 1980).

Es importante recordar de manera constante que nadie es poseedor del poder, éste no se encuentra localizado, no es propiedad de individuos, no se almacena: éste se ejerce. El ejercicio del poder, al ser una relación de fuerza, consiste en la represión. Sin embargo, se puede ver al poder como una prolongación de la guerra, instaurada dentro del marco político, haciéndola *pacífica*. De igual forma, no por el hecho de ser represivo significa que es *bueno* o *malo*, sino que permite que las instituciones subsistan en un constante flujo de conflicto y equilibrio, en el que se gesta la resistencia para poder llegar a la paz, de modo cíclico (Foucault, 1980).

¿Por qué utilizar este análisis para tratar los temas de acoso escolar, violencia escolar, bullying y gandallismo? Justamente por su carácter microfísico, interpersonal y capilar. Porque entendiéndose los constructos antes mencionados como fenómenos producto del poder, se abre el panorama para la comprensión, y existe la posibilidad de mirar desde otro ángulo. Es por eso que se requiere saber lo que implica el ejercicio del poder y el abuso de éste, de manera que se examinará a continuación.

2.2. Usos y abusos del poder

Durante el discurso presentado por Foucault en sus obras *Vigilar y castigar* (1980) y *Microfísica del poder* (1992), se entiende el poder como algo natural e inherente a las relaciones humanas. Existe siempre un uso del poder el cual es cotidiano, uno que transita de forma normal dentro de las instituciones sociales.

¿Existe, pues, tal cosa como un uso contra natura para el poder? Para fines de este texto, se pretende llamarle abuso de poder, definiéndolo como el desequilibrio constante y el exceso del uso de poder por parte de uno de los depositarios. Entonces, se puede pensar que donde hay usos, también existe la posibilidad de haber abusos. A partir del breve resumen realizado en el apartado anterior, no solo se puede mirar la cotidianidad del poder, sino que además, se debe analizar si se trata de uso o abuso de poder.

Ya que que distintos constructos, tales como acoso escolar, violencia y, en el caso particular de este texto, gandallismo, tienen que ver con el abuso de poder, es importante definir qué es lo que se está buscando y cómo distinguirlo, y en ese proceso, cabe la posibilidad de analizar y cuestionar todas las relaciones sociales, desde madre/padres-hijos/as hasta gobierno-ciudadano, para hacer una lectura que distinga cuándo, cómo y por qué se consideraría determinada acción un uso o un abuso de poder.

Desde la definición dada, ¿cómo generar un criterio teórico respecto al *exceso* o el *desequilibrio*? ¿Cómo estudiar esas palabras que por definición son adjetivos *calificativos*? ¿Qué o quién determina que es un exceso? ¿Cuál es el parámetro para determinar el desequilibrio? Aquí entran en juego otros componentes puesto que lo que se podría pensar como algo natural hace 80 años dentro de la escuela, como un maestro reprendiendo a un niño por medio de golpes, hoy se determina como un exceso. Se puede, entonces, recurrir al pensamiento jurídico para mirar y determinar los excesos. ¿Cómo es posible que en los siglos XVI y XVII castigos y suplicios fueran considerados justos y merecidos y entrados al siglo XVIII y XIX las mismas acciones se empezaron a considerar inhumanas y desagradables?

Foucault (1980) expone que a lo largo de la historia se ha utilizado el poder para castigar al hombre, no obstante, “el castigo ha pasado de un arte de sensaciones insoportables a una economía de los derechos suspendidos” (p.18). Y es que utilizar la palabra economía implica pensar en políticas para la distribución de determinado servicio o bien, en este caso, el poder. Situar las palabras *exceso* o *desequilibrio* dentro del marco económico cobra sentido y brinda una mirada más uniforme a lo que pareciera permitido o no permitido.

Jimenez-Bautista (2012) plantea que la violencia es vivida como “la ruptura del ‘orden establecido’; de una armonía preexistente; de unas condiciones de vida en las que se realizan las expectativas de existencia de la especie humana” (p.15). Considerando esto, el uso del poder se puede concebir como ese orden que genera la armonía social y que va acorde con la expectativa social, es decir, de acuerdo con lo propuesto por Foucault; mientras que la violencia es abuso de poder que genera el caos, que rompe, que altera. ¿Cómo es que se puede categorizar un evento como cotidiano o violento? ¿Qué da origen a las interpretaciones de lo que es un uso o un abuso de poder? En otras palabras, ¿ha existido siempre la violencia o es un constructo teórico aplicado en una realidad social (que, en última instancia, no se puede asegurar que sea real)? Se necesita hacer una

contextualización; para esto se debe tomar en cuenta no sólo el cómo ni el qué, sino el cuándo y el dónde. Ese será el eje del siguiente apartado.

2.3. Poder, violencia y contexto

A lo largo de este apartado, se hablará del castigo, puesto que es la forma de ejercicio del poder. Foucault explica que a partir del siglo XVIII el castigo sobre el cuerpo se cambia por el castigo sobre el alma. En el marco histórico, se empieza a ver una redistribución de la economía del castigo. El suplicio y el dolor público empiezan a cesar, los verdugos son relegados; la justicia toma forma de tribunales y juicios, y el castigo pasa a ser la cara oculta del proceso penal, es decir, que existe, pero con una intencionalidad distinta. Ahora la justicia no busca doblegar ni hacer pagar al individuo sus culpas, sino empieza a tener una función redentora de corrección, como técnica de mejoramiento del alma (Foucault, 1980).

A medida que va estableciéndose esta forma de justicia, el castigo ya no es únicamente por el crimen ni en las cortes se determina si un acto es delictivo o no, quién lo cometió, qué ley se está quebrantando y qué medida correctiva debe ser tomada, sino que se piensa en una serie de factores atenuantes, tales como la herencia, las condiciones mentales, la magnitud de la violencia, pero sobre todo, cómo corregir y como prever la evolución de los actos. Pasan a ser “juicios apreciativos, diagnósticos, pronósticos, normativos, referentes al individuo delincuente” (Foucault, 1980 p.26) ¿Cómo se hacen dichos juicios? Se añade otro elemento contextual a la nueva forma de justicia y de humanización del castigo: los expertos. Son ellos, psiquiatras y psicólogos, quienes juegan a ser «jueces paralelos», ya que emiten un dictamen que describe la situación del delincuente. Es un “consejero en castigo; a él le toca decir si el sujeto es ‘peligroso’, de qué manera protegerse de él, cómo intervenir para modificarlo, y si es preferible tratar de reprimir o curar.” (Foucault, 1980 p. 29)

Ahora bien, ¿Por qué el castigo sobre el cuerpo? ¿Qué tiene que ver el poder aquí? Hay, lo que Foucault (1980) llama, una “cierta ‘economía política’ del cuerpo” en la forma de castigo. El cuerpo está situado en tanto pueda ser dominado y sometido a trabajar, es decir, que sea económicamente útil. El poder ejercido sobre el cuerpo no tiene que ver con el dolor infligido únicamente, sino sobre lo que se puede o no puede hacer con él. A lo largo del tiempo, la administración del cuerpo ha ido adquiriendo lineamientos políticos, económicos e institucionales.

Esto quiere decir que, durante los últimos tres siglos, se ha ido gestando una noción que se consolidó en dos palabras, las cuales están disponibles en el acervo lingüístico actual: derechos humanos. No existen por sí solos, sino como parte de un proceso de creación de una nueva institución, una nueva aplicación del poder, cuya condensación se alcanza a mediados del siglo XX con organismos que velan específicamente por ellos. Es el poder ejercido por estas nuevas instituciones de justicia el que genera un nuevo discurso alrededor de lo que es o no es un derecho, de la humanización de las sanciones y de la suspensión, temporal y parcial, de los derechos durante los periodos de encarcelamiento. Se puede hablar, pues, no sólo de una institucionalización de los derechos sino también de un pensamiento político a partir de éstos. Y, al reconocer la existencia de éstos, el quebrantarlos se empieza a considerar como abuso de poder, agresión y violencia. Esto implica que la noción sobre lo que es violento o no, es un constructo cultural, histórico y cambiante.

Domènech e Iñiguez (2002) citan el caso de Kitty Genovese, quien fue asesinada en Nueva York el 13 de mayo de 1964. Kitty Genovese recorría una calle de Queens cerca de las 3:00 a.m. cuando fue violada y asesinada por un hombre; no recibió ningún tipo de ayuda a pesar de los gritos de auxilio y de que cerca de cuarenta personas pudieron observar desde sus domicilios lo que ocurría. No hubo intervención alguna, ni siquiera para llamar a la policía, sino hasta mucho tiempo después, cuando el acto violento ya había sido consumado.

Domènech e Iñiguez (2002) explican que éste caso abrió la puerta en 1970 para que Bibb Latané y John Darley analizaran este caso, teorizando acerca de la conducta de facilitación de ayuda. Años más tarde, dos décadas y media después, Cherry retoma el caso y se plantea algunos interrogantes:

¿Por qué razón el asesinato de Kitty Genovese se convirtió en un ejemplo para ilustrar la temática relacionada con las conductas sociales en las que se requiere la 'intervención de los testigos? ¿Qué proceso de construcción de significado se puso en marcha? Y ella misma nos hace notar que para responder tales cuestiones es preciso, en primer lugar, tener en cuenta el contexto cultural de la América de los años sesenta. Un contexto en el que los miembros de esa cultura no acostumbraban a hacer gran cosa para intervenir en casos de violencia dirigida hacia mujeres. Como señala esta autora, detalles como éste no formaban parte del "proceso de abstracción/construcción" por el que los "procesos generales" de la conducta social fueron hipotetizados y posteriormente comprobados. En ese momento, mediados de los sesenta, y en ese lugar, norteamérica, el suceso fue abstraído como un caso en el que hubo una emergencia y nadie intervino para ayudar.(p. 6)

Como exponen Domènech e Iñiguez (2002), el mismo evento fue estudiado por dos autores con enfoques totalmente diferentes. En 1975, Brownmiller detalla la violación y muerte de Kitty Genovese enfocado hacia la violencia a las mujeres; mientras que Cherry (1995) trabaja los condicionantes particulares relativos a cuestiones de género. A esto, Domènech e Iñiguez (*idem*) comentan “El contexto cultural había cambiado y, con él, el nombre con el que denominar el caso de Kitty Genovese.” (p.7)

Es pertinente citar el caso de Kitty Genovese porque tiene que ver con esto: lo que en determinado momento histórico no tenía tintes delictivos, mirado desde otro momento histórico, es interpretado como un acto violento. Se puede decir lo mismo de las manifestaciones de agresión entre pares dentro del contexto educativo: son parte de la cotidianidad y lo han sido desde el inicio de la escuela como institución; sin embargo, lo que antes era considerado normal, como golpes, apodos y chistes a expensas de otros compañeros, hoy se mira como una expresión de violación a las garantías individuales de las y los estudiantes dentro del espacio escolar. Esto quiere decir que la violencia escolar y la violencia entre pares son construcciones teóricas actuales; no quiere decir que antes no existieran actos violentos o que el momento histórico los justifique, sino que ahora existe un discurso teórico que sustenta y avala su existencia como algo nocivo dentro del espacio escolar.

El poder, al ser una fuerza que circula, lo ha hecho en todas las interacciones, en este caso, educativas, desde que ha existido el escenario educativo. Incluso, si se hace un análisis más profundo, la creación de la escuela como institución social es un ejercicio de poder que data de siglos antes de Cristo en las diferentes culturas que se han desarrollado a lo largo de la historia en diferentes contextos. No es en sí la forma en la que el poder circula y se ejerce dentro de la escuela y entre los actores educativos, sino la forma en que el discurso teórico dejó de avalar ciertos usos del poder, nombrándolos violentos.

Como se expresó en el capítulo anterior, los abusos de poder y sus manifestaciones en el escenario educativo son variadas y multidireccionales y deben ser analizadas dentro de un marco histórico cultural. Los movimientos de derechos humanos que se han desplegado en las últimas décadas han creado discursos que permiten evidenciar abusos de poder a nivel macro y microsociales, dicho discursos han llegado a la escuela y son los responsables del pensamiento actual de lo que es violento, o no.

Así como los castigos penitenciarios pasados han cambiado, las formas de ejercicio de poder en la escuela y nuevas definiciones de abuso también.

2.4. Violencia y Educación

¿Cómo se puede analizar la violencia, desde lo anteriormente planteado, dentro del marco escolar? Y de manera más específica, ¿cómo ha cambiado la idea generalizada de la violencia en el contexto mexicano? Si se examina desde una óptica histórica, la educación pública en nuestro país, por ejemplo, se instaura oficialmente en el año 1921, es decir, se abrió el contexto educativo desde una institución gubernamental, la cual, en ese momento, no hablaba de derechos. Por otra parte, la Declaración Universal de los Derechos Humanos no se promulgó sino hasta el año 1948, los derechos de los niños en 1959, con sus distintas convenciones y ratificaciones en los años 1989 y 2000, respectivamente; y aquellos relacionados con la educación, los cuales se desarrollan con mayor amplitud en El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, adoptado en 1966 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. De manera que surgen las siguiente interrogante ¿Qué derechos hubo, o no, durante ese lapso de 20 a 60 años? ¿Cuáles existieron desde el inicio, si es que había, y cuáles se añadieron?

A lo largo de este capítulo, se ha realizado una lectura contextualizada respecto del poder y la violencia. Es necesario que esto sea enmarcado, ahora, dentro del escenario educativo. Los casos que han documentado autores como González Villareal (2011) denotan una escalada en la intensidad de las manifestaciones tanto del ejercicio desmedido de poder, como de actos violentos. Si bien se ha buscado que mediante la promulgación de garantías individuales se creen ambientes significativamente menos violentos, las notas periodísticas parecieran indicar todo lo contrario. ¿Qué origina esto? ¿De dónde viene?

Este apartado pretende poner en una balanza la dicotomía entre la sensibilización por parte de los organismos gubernamentales en materia de derechos humanos y la falta de censura del material de entretenimiento por parte de los medios masivos de información, idealmente, monitoreados por los mismo organismos gubernamentales o sus homólogos; nuevamente partiendo de la premisa que es de los medios masivos de información de donde el grueso de la población recibe información y la asimila en su vida cotidiana, generando una “violencia aprendida”. De igual forma, se pretende hacer notoria la diferencia entre los modelos educativos y directivos en la primera esfera de socialización, es decir, la familia, y su relación con la institución educativa, buscando los contrastes

y similitudes entre diversas posturas teóricas como el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), la construcción social de la realidad que proponen Berger y Luckmann (1994), la idea generalizada de la violencia educativa que desglosa Salgado (2009), además de las explicaciones que recibe la conducta agresiva desde distintos enfoques como el psicoanalítico, el instintivo, el aprendizaje social, entre otros. Todo esto se expondrá para abrir el diálogo con distintas maneras de mirar el mismo fenómeno.

2.4.1. Formas aprendidas de violencia

Es importante en este apartado hacer un recuento teórico de lo que es agresión para poder entender la violencia. Domènech e Iñiguez (2002) explican varias posturas que se han asumido respecto de este tema dentro de la psicología; éstas se explicaran a continuación. Cabe aclarar que es poca la literatura que hace distinción entre agresión y violencia, ya que, por lo general, se usan como sinónimos. Ramos y Saucedo (2010) manifiestan que la distinción entre los términos radica en que “en la violencia existe una intencionalidad en una persona de dañar a un ser viviente *con la expectativa de que la agresión efectivamente logre su objetivo.*” (p. 232)

Trabajos como *Sobre la agresión. El pretendido mal.* de Lorenz (1963, citado en Domènech e Iñiguez, 2002) y otros teóricos instintivistas, explican los comportamientos agresivos desde el interior de la persona. Este modelo sitúa causa del comportamiento agresivo dentro de la persona: la causa es un instinto, cuyas funciones son las de supervivencia de la especie y las posibilidades de modificación muy escasas. Domènech e Iñiguez (2002) señalan que, probablemente, la adaptación más conocida de éste modelo sea el psicoanálisis ya que “prevé el mismo tipo de explicación para estos comportamientos aunque añadiéndoles una función constitutiva de la personalidad humana, es decir, se trata de una redefinición funcional del instinto agresivo (Freud, 1930).” (p. 2)

Entre lo individual y lo ambiental surge el modelo de Frustración-agresión, en el cual se explica que la agresión es un comportamiento resultante de una pulsión interna pero que depende de un elemento externo: la generación de frustración. Cuando existe una mayor frustración, se desencadena la agresión. El haber liberado la agresión elimina la frustración, y no se producirá nuevamente hasta que la

frustración escale de nuevo (Dollard et al., 1939, citado en Domènech e Iñiguez, 2002). Esta postura trata de conciliar dos posturas teóricas que, epistemológicamente, miran el fenómeno desde dos puntos diferentes. Sin embargo, un modelo así habla de la idea generalizada de la violencia, construida bajo este modelo.

A mediados del siglo pasado, en 1961 Albert Bandura realiza el experimento del Muñeco Bobo, siendo éste, un trabajo pionero en la investigación sobre agresividad, generando una teoría de aprendizaje vicario. Dicho experimento pone en evidencia tres premisas que son importantes considerar, pensando en el acoso escolar, la violencia escolar y el gandallismo:

1. Los niños *imitan* las conductas de otros, particularmente, las de los adultos.
2. Existe un *aprendizaje* de patrones conductuales que se da de forma social.
3. Una vez aprendida una conducta, se *reproduce*.

La psicología social contemporánea “introduce el contexto relacional en el que se produce todo comportamiento agresivo y violento. La agresión es siempre contra alguien y es ejecutada por alguien. Si no media relación, cualquiera que sea su naturaleza real o simbólica, la agresión no puede tener lugar.” (Muñoz, 1990, citado en Domènech e Iñiguez, 2002). Las características de los comportamientos agresivos son: su naturaleza interaccional, intencionalidad, el daño como consecuencia del acto, y sobre todo, el hecho de ser un acto antinormativo, es decir, se rompe una regla social con el acto. Esto abre muchos interrogantes sobre lo que es o no lo agresivo.

Las posturas teóricas antes expuestas se dan bajo tres supuestos (Lubek, 1979, en Domènech e Iñiguez, 2002):

1. Existe una prevalencia de los estudios basados en el paradigma de Estímulo-Respuesta, debido a que prima la explicación de la violencia y la agresión como un acto individual.
2. La violencia es un acto perjudicial para la sociedad porque lo violento atenta contra el poder establecido. Su estudio se hace a inmediato y corto plazo.

3. Se requiere controlar, reducir y reprimir la violencia. La ciencia es encargada de hacer esto ya que es “neutral”; a esto Lubek pide examinar la historia para corroborar este supuesto como falaz.

La crítica de Domènech e Iñiguez (2002) es clara:

Por un lado, cuando la atención se centra en la agresión como problema individual, se evita plantear la cuestión en términos políticos. Por otra parte, si, contrariamente, la atención recae sobre la agresión como conducta socialmente desviada, se evita plantear la cuestión de la violencia institucional ya que se vincula la violencia o la agresión con la actividad de grupos desviados o con el efecto de aprendizajes disfuncionales, pero no se hace referencia a las acciones violentas que el poder institucionalizado lleva a cabo. Y sin embargo, si hay algún problema, si se requiere alguna solución, aquél o ésta tienen que ver con la acción de algún tipo de poder regulador sobre aquellos grupos o individuos que muestran una conducta socialmente inadecuada.(p.5)

En contraparte, proponen una Psicología Social construccionista de orientación crítica que no estudie las causas de la agresividad o la violencia como algo estable y universal, sino que se interese en comprender los procesos por los que las sociedades se abastecen de recursos y las consecuencias que se derivan de ello. Es decir, “antes que preocuparse por delimitar las características de la acción agresiva o violenta se interesará por las explicaciones que los miembros de una comunidad utilizan para definirla, esto es, se interesará por los discursos en torno a la agresión y a la violencia, incluidos los que emanan de la ciencia como institución social.” (Domènech e Iñiguez, 2002, p.9)

Para fines de este trabajo, se hablará de formas aprendidas de violencia desde la visión construccionista, como aquellos recursos interpretativos que se generan a nivel social, los cuales producen discursos que, a su vez, provocan conductas que retroalimentan la idea generalizada.

Habiendo definido las formas aprendidas de violencia, se necesita abordar la forma en que se generan los discursos y las construcciones sociales de la violencia y la agresión. Como se analizó en el Capítulo 1, este proceso se da a través del lenguaje,

el cual, surge en la socialización. A continuación, se revisan algunas posturas teóricas que conciernen a este tema.

De acuerdo con el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), existen 5 *niveles* en los que se puede analizar la construcción social del individuo:

1. El individual (las características e idiosincrasias del individuo)
2. El microsistema, o relacional (relaciones inmediatas)
3. El mesosistema (relaciones entre microsistemas)
4. El exosistema, o comunitario (estructuras socializadoras secundarias)
5. El macrosistema, o estructural (conjunción estructural de los anteriores)

Este modelo propone que existe una relación entre todos los niveles y que el individuo circula entre estos. Por esta razón, instituciones como la familia, se encuentran dentro del microsistema, ya que le brindan herramientas sociales al individuo para desenvolverse en otros sistemas

Por otra parte, Berger y Luckmann (1994) plantean dos *formas* de socialización. El individuo nace en una sociedad de la cual no es miembro, necesita aprender elementos que le permitan integrarse a ella, tales como roles, valores, moral, tradiciones, usos y costumbres, reglas, significados, etc. Esto lo aprenderá a través de la socialización primaria por la cual atravesará en la niñez y, por medio de ella, se convierte en un miembro de la sociedad. Más adelante en su vida, atravesará por la socialización secundaria, en la cual, el individuo internaliza distintos “sub-mundos” que se determinan por el trabajo y el conocimiento. Los roles se deconstruyen y se reconstruyen, existen no solo significados, sino también sentidos, es necesario corroborar y reafirmar la realidad.

Bien sea que se mire desde niveles o desde formas de socialización, existe una exposición a la violencia. Es necesario en este punto revisar un agente socializador de suma importancia: la familia.

Elso (2003) expone la importancia de la familia como agente de socialización:

Entre los jóvenes y adolescentes de la llamada postmodernidad, en el ámbito occidental, la socialización se realiza más bien desde la experimentación grupal

(compartir y ensayar conductas y valores) con otros adolescentes y jóvenes y no tanto desde la reproducción de lo transmitido por otras instancias históricas de socialización como la familia, la escuela, las iglesias, los partidos políticos e, incluso, los medios de comunicación social. Estos factores clásicos de socialización parecen haber perdido su capacidad de socialización, con la excepción de la familia, en los últimos tiempos, importancia, fundamentalmente como estructura en la cual la socialización de los adolescentes se lleva a cabo... (p.1)

A pesar de que el papel y poder socializador de los padres ha sido puesto en duda por Fernando Savater, que ha hablado del eclipse de la familia (1997, en Elso, 2003), atribuyéndolo a “la crisis de autoridad de la familia y a la influencia de la TV”, no deja de primar el papel de la familia como primer agente socializador. Sin embargo, la crítica de Savater es importante ya que mira a los medios masivos de información como fuentes influyentes en su desarrollo, actuando como catalizadores y aceleradores de los ingredientes de la educación infantil.

Es decir, los padres tienen una valiosa posición como primer recurso interpretativo. Este trabajo asume, además, que comparten ese espacio con los medios masivos de información, dado que existe un gran acceso a ellos, como se esclareció en el apartado 1.4.2. del Capítulo anterior. La responsabilidad de la construcción social de lo que es o no agresivo, es decir, de las formas aprendidas de violencia, recae principalmente en estos dos agentes.

Ahora bien, cometer o permitir actos agresivos dentro del ámbito familiar habitúa a la persona a ver muestras de violencia como parte de la cotidianidad y éstas entran en su rango de *normalidad*: su realidad se ha construido a partir de estas prácticas que se han perpetuado... ¿por qué, entonces, habrían de estar mal? Luego entonces, al insertarse en la escuela es sólo cuestión de tiempo para que la conjunción de realidades choque y se desate una dicotomía entre lo institucionalmente aceptado (recordando que las instituciones hablan de derechos y lo que es correcto para cada individuo) y lo socialmente vivido.

Por otra parte, cuando la mira se enfoca hacia los medios masivos de información, también existe una sobre exposición a ello, y están cada vez menos censurados en

materia de violencia (física, verbal, social, económica y sexual). En la televisión abierta, se llegan mostrar en horario de entretenimiento familiar (domingo a las 8:00 p.m.) películas clasificación C, en algunas ocasiones “editadas”, en otras no. No con esto se asume que es responsabilidad de las difusoras, ya que se incluyen anuncios previos sobre el contenido, indicando que es responsabilidad del espectador continuar viendo o no y la población a la cual está dirigida la programación; sin embargo, la censura se ha vuelto permeable. Por otra parte, se tiene que pensar que existe una mayor exposición a la violencia y las distintas formas de ésta, mostrándola como algo natural en la cultura actual.

En estas formas aprendidas de violencia, las conductas a las que está expuesta la población escolar no es únicamente la de su familia, sino la de estos medios masivos de información, e incluso, elementos de las TIC's de las que no siempre se tienen datos estadísticos, en particular, sitios web y/o aplicaciones de entretenimiento. Existe una probabilidad de imitación, aprendizaje y reproducción de los patrones de conducta violentos mayor a la que se podía percibir en décadas pasadas debido a todo este nuevo torrente que trajo consigo la era de la información, generando con esto una representación social de la violencia que no siempre coincidirá con el discurso institucional de derechos.

Hablando de la institucionalización de los derechos humanos, valdría la pena hacer un análisis. ¿Es acaso que se han instituido y definido los derechos como respuesta a las formas aprendidas de violencia; o se han exacerbado las formas aprendidas de violencia como respuesta a la institucionalización, y hasta cierto punto, imposición de los derechos? Si bien es cierto que se pueden hacer lecturas a partir de distintos ángulos, la realidad es que estos dos elementos guardan alguna relación que valdría la pena estudiar, sin embargo, no es el propósito de este trabajo.

¿Qué lleva a la reproducción de las formas aprendidas de violencia dentro del escenario educativo? ¿Por qué vemos más y más casos en el México actual de violaciones, golpizas, homicidios dentro de las aulas?

2.4.2. Transmisión intercontextual de la violencia

A partir de lo expuesto en el apartado anterior, y pensando en formas aprendidas de violencia, se tendría que empezar a pensar en el acoso escolar y el abuso de poder entre pares, como un problema de socialización que ha llegado a la escuela como esfera de socialización, que se desarrolla, promueve y hasta provoca dentro de las paredes de la institución educativa, pero que no necesariamente se empieza ahí.

Pensar en programas, políticas e incluso criminalización del *bullying* es atacar el problema de afuera hacia adentro: primero el ámbito escolar y eventualmente se llegará a lidiar, de forma somera, con la familia; ya que es un problema en la escuela y de la escuela. Empero, la propuesta de pensar en *gandallismo* (recordando la definición: *el abuso de poder físico, psicológico, sexual, económico y/o social dentro del escenario educativo; siendo éste deliberado e injustificado, con el fin de aprovecharse de la condición del otro*, y que se da en el ámbito institucional, académico y de pares) sería reconocer que todo viene de algún lado, desde un modelo constructorista, que busque el origen, que problematice y que se aproxime a comprender: ¿está siendo concebido este acto como agresivo o violento?, ¿de dónde se aprendió que lo es (o no)? ¿está siendo considerado como cotidiano, natural, correcto o apropiado y por qué?

Ahora bien, este trabajo no pretende que este cuestionamiento sea privativo de la familia y los medios masivos de información, no obstante, se les añade una particular importancia, ya que, como se expuso con anterioridad, su impacto como agentes socializadores es considerable.

En ocasiones los padres de familia afirman que sus hijos son víctimas de violencia en las instituciones educativas. Sin embargo, no tienen reparo en llamar a esas mismas víctimas “tarado”, “idiota”, “bueno para nada” y otras palabras soeces, frases igualmente violentas, que incluso penetran más allá de la noción cognitiva y se empiezan a asentar en la construcción de la identidad a partir del discurso; se propicia o permite la violencia física dentro de la familia a modo de juego bajo el discurso “así nos llevamos”. La idea generalizada de los actos agresivos o violentos se ha construido como parte de la sociedad en la que se desarrollan. Existe un

discurso que lo respalda, y por lo tanto, aquello que se hizo evidente como forma de socialización, se asume como natural.

A esto, Salgado (2009) comenta:

El otro elemento que determina la experiencia temprana de vulneración de derechos es la normalización de los episodios de violencia, ya que aporta pautas conductuales que el joven considera normales, por ejemplo las descalificaciones, los golpes, amenazas, y agresiones en general, son para él, formas válidas de comportamiento, las que pueden ser aplicadas cuando el contexto en el que se está desarrollando reviste alguna amenaza hacia él. En algunas ocasiones, son los mismos padres los que instan a su hijo a comportarse de forma agresiva cuando es atacado por un par, incluso llegan a castigarlos cuando no se defienden frente a las agresiones. Por lo mismo, las representaciones generadas de tal forma conllevan al niño a comprender y valorizar positivamente las conductas agresivas, ya que en su momento fueron reforzadas por los padres. (p.144)

Y añade:

Cuando se vivencian cotidianamente situaciones en las que se es golpeado, abandonado o descalificado, éstas terminan disminuyendo la tolerancia hacia estos abusos, por lo que el joven, que ya ha generado construcciones sociales agresivas, tiende a responder de igual forma hacia las figuras parentales abusivas como única vía de defensa, la cual en numerosas fuentes literarias es considerada como una forma de rebeldía a las figuras de autoridad (Erickson, 1972; Aberasturi y Knobel, 2001; Bernstein, Cohen, Velez et al, 1993) pero que en este ámbito son consideradas como una forma de defensa a figuras que podrían llegar incluso a poner en peligro la propia integridad psicológica y física del afectado. Es así como el joven actúa desafiando, inicialmente las figuras de referencia parentales que de algún modo han vulnerado sus derechos y que son representados como figuras principalmente nocivas. Posteriormente, generaliza estos repertorios conductuales hacia cualquier otra figura de autoridad a la que se le atribuyan rasgos similares a los paternos. (Salgado, 2009, p.144)

Esto tiene que ver con la internalización propuesta por Vigotski (2000) de aquello que se aprende desde lo social, llevando, entonces al análisis de que el niño aprende a “ejercer, respecto de sí, las formas de conducta ejercidas que otros ejercieron antes con él.” (p. 88). Y, aunque Salgado (2009) propone que se generalizan los

repertorios conductuales hacia figuras de autoridad, este trabajo propone que se generalizan a otras formas de interacción. Dentro del *gandallismo* como constructo se plantean tres niveles: el institucional, el académico y entre pares. Al ser una forma de construcción de la idea generalizada de la violencia, es importante considerar que el repertorio conductual no es privativo de uno de los niveles, ya que se debe mirar también la idea generalizada que se tiene del poder y el ejercicio de éste en los tres niveles.

Estudios como los de Santoyo Castillo y Frías (2014) y Frías y Castro (2011) sugieren el concepto de transmisión de la violencia en dos niveles: uno intergeneracional, que hace referencia al flujo de violencia durante las etapas de vida y que genera ciclos nuevos en cada generación; y otro intercontextual, que implica el sufrir la violencia en determinados contextos y sufrirla o ejercerla en otros. Dentro de las conclusiones de Santoyo Castillo y Frías (2014), los autores reflexionan: "...las condiciones violentas en el contexto familiar permean y se replican en el educativo, y que este también colabora generando y reproduciendo dinámicas de interacción violentas. Estos hallazgos, indudablemente, sugieren la transmisión intercontextual de la violencia." (p. 35)

Pensar en formas aprendidas de violencia permite hacer la extrapolación de los actos de abuso de poder a otros contextos y formas de socialización, tal como lo propone el constructo *gandallismo*, pues se indaga respecto del cómo y de dónde un comportamiento de abuso de poder se ha incorporado dentro de la idea generalizada de socialización; así como analizar el discurso de la institucionalización derechos versus el discurso de la práctica social. Resulta interesante la lectura que se puede hacer en la definición de Cepeda-Cuervo et. al (2008) pues estudia el acoso escolar desde el ámbito lingüístico porque habla de *un tipo* de violencia (cursivas agregadas para hacer énfasis), es decir, de una de las muchas aristas de fenómeno social que es la violencia. Es por eso que no se puede mirar el *bullying* como el enemigo de la educación en nuestro país y como un fenómeno creciente en las aulas; se necesita comprender que es parte de una construcción histórica y cultural de la violencia, y que no únicamente se manifiesta entre pares, en particular, estudiantes.

2.5. Discusión y propuestas

Si bien el análisis durante este capítulo se realizó desde la postura de Foucault, existen muchas otras explicaciones a partir de referentes teóricos diferentes, los cuales, posiblemente lleven a conclusiones distintas. La limitación que se encierra en este texto es la de utilizar herramientas teóricas que no siempre conducen a salidas prácticas elaborables para los actores educativos.

Como se propuso, toda relación humana es de poder. Es el abuso de éste lo que conduce a los actos violentos. La propuesta de este trabajo es que si se puede aprender culturalmente el abuso de poder, también se puede aprender su uso. ¿Cómo pensar en éste aprendizaje y desde dónde abordarlo? Como se revisó durante este segundo capítulo, las formas aprendidas de violencia no solo se circunscriben a aquellas que se dan dentro del aula o la institución educativa, por lo que tratar con el fenómeno del acoso escolar entre pares como parte de un sistemático abuso de poder originado y causado en la escuela, es un esfuerzo que, tarde o temprano, será improductivo.

Pensar en planes y programas educativos que consistan en estudiar *teóricamente* situaciones cotidianas, y que conceptualicen valores como la justicia, el respeto, la igualdad y la tolerancia son insuficientes, en cantidad y calidad. Creer que la labor del docente, director, mentor, prefecto, consejero académico, psicólogo educativo o cualquier profesional de la educación es única y suficiente, le adjudica a la institución educativa una responsabilidad demasiado grande, una que no puede cargar por sí misma y, si lo hace, con toda certeza fallará en dar resultados relevantes.

La clave para abordar este problema está en analizarlo como lo que es: un fenómeno psicosocial. Retomando lo comentado en el apartado anterior, la propuesta de utilizar la categoría *gandallismo* permitiría ayudar en la comprensión de aquellos actos de abuso de poder dentro del ambiente educativo como resultado de la idea generalizada de la violencia, la agresión y los usos del poder; de las formas aprendidas de violencia y la transmisión intercontextual de la violencia, y que existe una razón psicosocial para el ejercicio abusivo del poder, que involucra todas las esfera de desarrollo de los actores educativos, producto de una interacción cultural.

Es importante recalcar, como se hizo en el apartado 1.5 del Capítulo anterior: una palabra nueva no “solucionará el problema”, sino que es el intento por utilizar un nuevo constructo para de generar una nueva idea generalizada del mismo tema, buscando dejar de pensar en “buenos” y “malos”, “culpables” e “inocentes”, “víctimas” y “acosadores”. El presente trabajo intenta metafóricamente,

a partir de un constructo diferente, colocarse *lentes nuevos* para mirar un problema viejo, cambiar la graduación del análisis individual al social, y se requieren lentes nuevos, porque los que ya se tienen se han gastado con el uso cotidiano.

Utilizar la categoría de análisis *bullying* o acoso escolar, al tener una connotación dentro del ámbito escolar, hace que las familias se distancien, vean el problema desde afuera y no revisen la influencia que tienen en la construcción de las ideas generalizadas de la violencia. Por otra parte, pensar en *gandallismo* puede proveer una mirada contextual que haga sentido (*make sense*) y permitan un cambio discursivo, conductual y actitudinal.

En tanto a las formas de expresión del abuso de poder, el planteamiento de tres niveles (institucional, académico y entre pares) del *gandallismo* como categoría de análisis considera a la sociocultura como un macrosistema creador y replicador de patrones conductuales, actitudinales y discursivos. Es decir, dentro de ella se dan construcciones sociales que se desarrollan de forma intercontextual. Una vez se asume que es “válido” (desde la idea generalizada) ponerle apodos a un par, ¿cuál es la diferencia entre hacerlo con un/a docente? Con esto, se expande la forma de ver el fenómeno, evitando circunscribirlo a una situación momentánea o inmediata de interacción.

Pensando desde el *gandallismo* y su contribución al estudio de este fenómeno, se necesita una mayor formación en valores y en pensamiento social para poder hacer referencia con la *otredad*, no desde un discurso institucional, ya que lo que se ha hecho con los derechos no siempre ha resultado fructífero: se requiere un abordaje desde la idea generalizada de la violencia. Significa que debe replantearse la idea generalizada *de los derechos*, utilizando el discurso institucional dentro de la esfera del sentido común (*sensus communis*) para crear una representación más significativa a nivel cultural.

Es importante trabajar por una educación auto reguladora, no simplemente en las formas de aprendizaje académicas, sino en las conductuales, las cuales, en el último y más profundo de los análisis, son resultado de los aprendizajes sociales en los cuales se participa tanto dentro como fuera del ámbito escolar; es decir, educación social. Más aún, se necesita trabajar en un modelamiento cultural, es decir, cambiar las formas aprendidas de violencia por formas aprendidas de convivencia. No basta con un discurso que redistribuya el poder: hay que mostrarle a los sujetos educativos como hacerlo.

Generalmente se busca hacer esto desde el paradigma tradicional de intervención: talleres. Eric Debarbieux (2012) pone como ejemplo el programa DARE (Drug Abuse Resistance Education), que se dio en Los Ángeles en 1983, el cual era impartido por un oficial de policía a niños de 5° y 6° de Primaria; con duración de 17 semanas, una hora a la semana. Su propósito era vivir una vida “sin drogas y libre de violencia (*violence-free*). Debarbieux critica:

...el DARE no funciona, no tiene ningún efecto sobre los problemas que pretende tratar... No es evidente que estos estudiantes crean en lo que dice la policía, ni que un curso de diecisiete horas, en el último año de la escuela primaria, tenga un impacto posterior significativo. Tenemos entonces aquí un programa muy popular, extremadamente costoso, basado en un aparente buen sentido: para prevenir la violencia y el consumo de sustancias la policía en la escuela es la autoridad más eficaz. Sin embargo, este sentido común se equivoca e impide invertir el dinero público, en otros programas más eficaces. (p. 427)

En el caso del DARE, fue aplicado por oficiales de policía, sin embargo, en el contexto mexicano, los talleres se aplican justamente por psicólogos educativos, enfrentándose a la misma crítica que hace Debarbieux (2012). Además, en nuestro país existe programas de Formación Cívica y Ética para todos los grados escolares, no obstante, es cuestionable su alcance si éstos son dados meramente como asignaturas calificables (o evaluables) que se tienen que pasar.

Debarbieux (2012) comenta: “Es sorprendente por ejemplo, que los programas de acciones comunitaria y los programas que podríamos llamar contextuales, es decir, implicando un cambio pedagógico y social importante, sean menos evaluados.” (p. 430). Estos programas de educación social son cada vez más necesarios y necesitan ser contruidos desde nuevas construcciones sociales de los derechos y los valores por parte del psicólogo educativo. Se necesita un trabajo conjunto entre la institución, el sistema educativo y la familia, siendo reforzado por contenidos reguladores en los medios masivos de información. Es una propuesta utópica, pero permite ver dónde no se están moviendo las piezas para realizar un ajuste y, desde luego, una mejora en el clima escolar. Programas de Pensamiento Social (*Social Thinking*) propuestos por autores como Michelle Garcia Winner (2011) pueden ser utilizados dentro del espacio escolar para trabajar desde la reflexión y el discurso nuevas formas de convivencia, no únicamente con estudiantes, sino con todos los miembros de la comunidad escolar, incluso haciendo la propuesta de incluir a los padres de familia.

La propuesta de Garcia Winner (2011) expone que a través del discurso reflexivo constante y situacional (es decir, atendiendo las particularidades en el momento que ocurren, ver la situación en el contexto que ocurrió y permitir hacer una referencia a los antecedentes personales y a las

construcciones sociales que ya se tienen) se puede caminar hacia la reconstrucción de la idea generalizada.

Sería interesante atender programas como estos, comprenderlos e intentar aplicarlos primero en los mismos profesionales, en este caso psicólogos educativos, que buscarán desarrollarlos en el contexto escolar, para después llevarlos a cabo en aulas, juntas de consejo técnico escolar, reuniones de padres de familia y demás espacios que permitan la reflexión.

De acuerdo con Foucault (1992), se necesitan teóricos críticos que desafíen el discurso tradicional. Es aquí donde se retoma el *gandallismo* como categoría de análisis, ya que permite hacer una lectura de lo que pudiera o no ser efecto de lo aprendido en la escuela, ya que existen otros sistemas que afectan e influyen al individuo; así como abre la posibilidad al análisis de las múltiples caras de la violencia escolar, no solo limitando o priorizando el acoso entre estudiantes pares al ser el producto expuesto con mayor facilidad a mercantilización; de igual forma, permite abordar la construcción de una idea generalizada distinta, tanto de la violencia como de los derechos, a partir del discurso, llegando al sentido común (*sensus communis*) desde el diálogo y la reflexión y no desde la imposición. Se pone en igualdad de condición cualquier forma de abuso de poder, haciéndolo significar no solo a nivel histórico, cultural sino a nivel contextual. El discurso tradicional previo ha establecido que todo es importante pero se debe mantener la vista enfocada en un solo problema; el discurso que este trabajo propone es el de mirar microfísicamente cómo se usa el poder para tener herramientas y hacer propuestas en cualquiera de los niveles o formas de socialización en los que se desarrolle el individuo, particularmente, la escuela.

Esto abre la puerta para rehacer el discurso acerca del acoso escolar, proponer constructos que hagan sentido en el contexto cultural. El presente trabajo lanza una propuesta, que puede o no, ser compatible con los criterios personales de miembros de la comunidad científica, razón por la cual, queda abierto al debate y a la reformulación, a la reconstrucción y el intercambio para el aprendizaje, así como para discutir más programas que puedan contribuir a la idea generalizada que se propone. Este trabajo es solo una invitación, pero no se puede construir solo: se requiere de más investigación, especialmente en el contexto mexicano, que abra el panorama de la violencia escolar a una explicación menos individualista.

Con mayor razón, los profesionales de la educación están en la necesidad de hablar, y desde el discurso hacer la reflexión tanto al pensamiento científico como al sentido común para hacer

evidente lo que hasta ahora parece cotidiano y denunciar los abusos de poder. Es a través de la participación activa y comprometida de los profesionales de la educación, que se logrará activar a nivel social una respuesta al fenómeno de la violencia.

Conclusiones

Recapitulando, este trabajo ha pretendido dar cuenta del pensamiento alrededor de un fenómeno cotidiano que siempre ha existido pero que ha cobrado importancia con el paso de los años. Se ha construido un discurso alrededor del tópico de violencia escolar, prestando especial atención a las diadas de estudiantes y los abusos de poder que existen en ellas. Sin embargo, se pueden utilizar las palabras que conforman este discurso como constructos o como conceptos. Esta yuxtaposición de significados y significantes ha originado una profunda confusión entre lo proveniente del sentido común y de lo teórico. Por esta razón, no se puede hacer una problematización certera y, por lo tanto, una propuesta de intervención que atienda de forma eficaz.

Al haber una categoría cuya idea generalizada habla más de un problema cultural (formas de violencia en general) que de uno educativo (tal cual lo establece la definición operacional), se torna confuso hacer una lectura correcta, tanto para el profesional de la educación como para los demás actores educativos. Es por eso que no se puede mirar lo científico separado del sentido común (*sensus communis*) y viceversa. Ambos forman y constituyen la cultura y el paradigma desde el cual se analiza una problemática, como se puede analizó con el castigo presidiario que expone Foucault (1980) o el caso de Kitty Genovese expuesto desde Domènech e Iñiguez (2002).

De igual forma, el discurso construido en torno a lo que es o no violento tiene que ver con las formas ejercidas de poder en los distintos contextos histórico culturales, avalando o desaprobando lo que es justo o no, los derechos de las personas y las formas de quebrantarlos. Es precisamente por eso que, como se mencionó con anterioridad, estos actos cotidianos de violencia, no por eso justificables, siempre han estado, pero no se les había dado el peso que hoy por hoy tienen. Existe una relación entre las formas de ejercer el poder y lo sociohistórico más profunda de lo que parece: hay más de una manera de utilizar el poder y hay más de una forma de aprenderlo. Cada mirada que se va añadiendo (incluso algunas que hasta hace algunas décadas no existían) hace que la problematización se torne aún más compleja y seria de lo que ya es por sí sola.

Durante del análisis realizado a lo largo de los dos capítulos que conforman el presente trabajo, se propuso hablar de *gandallismo* para pensar en el fenómeno de violencia escolar como un problema de violencia cultural dentro del contexto educativo, pero que no tiene únicamente una manifestación o unos participantes o afectados únicamente. Tiene que ver con los sistemas donde se desenvuelve cada individuo y la forma en que interactúa y cómo aprende en ellos. La propuesta de plantear esta

categoría de análisis tiene el propósito de llegar a la comunidad científica con unos *lentes nuevos*, brindando un constructo que integre la mayor cantidad de aristas dentro del espacio escolar, y que al mismo tiempo abarque la mayor cantidad de formas de expresión del poder para entenderlo como una situación social que atañe a la cultura. De igual forma, aspira llegar a la población en general y promover una reflexión sobre lo que es y no es la violencia escolar, aprender a llamar las cosas desde una idea generalizada reconstruida que permita a cada uno responsabilizarse y llevar a cabo acciones, empezando desde el discurso reflexivo, para intervenir en este fenómeno. Y es necesario mirar, no solo ésta, sino muchas y todas las propuestas existentes con el propósito de tener un criterio amplio de análisis que permita dar sentido de lo que pasa en la realidad educativa mexicana.

Es por eso que a través de lo expuesto anteriormente, se puede llegar a tres grandes conclusiones. La primera tiene que ver con el mundo creado a través de las palabras, a estas categorías de análisis que, puede que estén bien definidas, pero en manos del dominio público pierden el significado científico con el que han sido diseñadas. Esto nos debe motivar a entablar conversaciones entre academia y sociedad, no como una lucha entre dos formas opuestas de conocimiento en la que un discurso prime sobre otro, sino como un diálogo que se forme a partir de la comprensión del contexto cultural e histórico en el que se esté y en el que el discurso sea la principal herramienta de intercambio de significados y sentidos.

De igual forma, se puede concluir que la lectura sobre la violencia se puede hacer desde muchas posturas teóricas, que pueden o no ser compatibles epistemológicamente. A pesar de esto, ninguna es “mejor” que otra, ya que cada una tiene fortalezas y limitaciones; decir que existe una supremacía de una corriente sobre otra, sería lo mismo que privilegiar el discurso científico sobre el sentido común: cada uno problematiza desde lo que conoce y no por eso alguno es incorrecto. El presente trabajo expuso que mirar el fenómeno de la violencia en la escuela desde lo psicosocial tiene ciertas ventajas para su análisis. Esta postura que también tiene áreas de oportunidad y queda abierto el diálogo, la discusión y el análisis desde otras corrientes psicológicas para enriquecer la comprensión del fenómeno, y con eso redactar más y mejores textos teórico metodológicos (como lo es este trabajo) que se adapten al contexto sociohistórico de nuestro país.

Ahora bien, teniendo toda esa información, se espera que desde la psicología educativa se lleve a cabo alguna intervención, sin embargo ésta no puede ser simplista y unidireccional. La expectativa de intervención no debería ser “curar” o “resolver” el problema; la labor de la psicología educativa no consiste en tener las respuestas a las problemáticas educativas, no las tiene. Su labor consiste

hacer una lectura desde distintas corrientes teóricas de lo que envuelve a esas problemáticas para contextualizarlas e intervenir en ellas desde el discurso reflexivo y continuo.

De igual forma, se requiere aceptar que cualquier acción que se quiera hacer en el ámbito escolar tiene que partir de una base contextual, manteniendo un equilibrio entre las características del individuo y lo psicosocial, sin demeritar o ignorar uno o lo otro. El ser humano y la cultura no son objetos inertes, analizables bajo determinado número de categorías, estáticos y permanentes; son generadores y constructores de categorías y construcciones sociales, cambiantes a lo largo del tiempo, adaptables. Por lo tanto, los hitos de análisis así como las propuestas de intervención deben moverse a la velocidad, no solo del individuo, sino también de la sociedad, y hacer responsable tanto al uno como a la otra. ¿Cómo hacerlo? Buscando problematizar desde las construcciones sociales, desde lo que se piensa, opina y siente en el “coro” colectivo y su repercusión en el individuo y, a partir de ello, integrar en el discurso herramientas de análisis contextuales.

Bibliografía

- Academia Mexicana de la Lengua. *Diccionario de mexicanismos 2ª*, [en línea]. México: Siglo XXI 2010.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1994). La sociedad como realidad subjetiva. En *La construcción social de la realidad* (págs. 162-176). Buenos Aires: Amorrortu.
- Billig, M. (2009). Dilemas del sentido común. *Revista desdisciplinada de psicología social*, 27-40.
- Billig, M. (2009). Dilemas del sentido común. *Revista desdisciplinada de psicología social*, 27-40.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano : experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Callejo Gallego, J. (2014). La juventud producida por el sistema de comunicación mediada. In A. Huertas Bailén, & M. (. Fuigueras Maz, *Audiencias juveniles y cultura digital* (pp. 13-34). Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ceballos Garibay, H. (1997). *Foucault y el poder*. México: Ediciones Coyoacán.
- Cepeda-Cuervo, E., Pacheco-Duran, P. N., & García-B, L. (n.d.). Bullying among students attending state basic and middle schools. *Revista Salud Pública*, 10(4), 517-528.
- Cerezo Ramirez, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y. *Anales de psicología*, 17(1), 37-43.
- Debarbieux, E. (2012). Las "buenas prácticas" ¿son suficientes? Violencia escolar y cuestiones culturales. En A. (. Furlan, *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (págs. 422-448). México: Siglo XXI.
- Díaz Loving, R. (2009). De la psicología universal a las idiosincrasias del mexicano. In R. .. Díaz Loving, *Etnopsicología mexicana: siguiendo la huella teórica y empírica de Díaz-Guerrero* (pp. 25-41). México: Trillas.
- Dijk, T. A. (2005). *Estructuras y funciones del discurso : una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México: Siglo XXI.
- Domènech, M. i., & Iñiguez Rueda, L. (2002). La construcción social de la violencia. *Athenea Digital*(2), 1-10.

- Elgar, F. J., Pickett, K. E., Pickett, W., Craig, W., Molcho, M., Hurrelmann, K., & Lenzi, M. (2013). School bullying, homicide and income inequality : a cross national pooled time series analysis. *International Journal of Public Health*, 58(2), 237-245.
- Fernández-Christlieb, P. (2001). Reintroducción a la psicología colectiva. In N. Calleja, & G. (. Gómez-Peresmitré, *Psicología social: investigación y aplicaciones en México* (pp. 131-162). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferroni, M., Penecino, E., & Sánchez, A. (2005). Violencia en la escuela: situaciones visibles en tramas invisibles. *Revista Ensayos y Experiencias*, 79-85.
- Foucault, M. (1980). *Vigilar y castigar : nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2007). *Las palabras y las cosas : una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI.
- Frías, S. M., & Castro, R. (2011). "Socialización y violencia: desarrollo de un modelo de extensión de la violencia interpersonal a lo largo. *Estudios sociológicos*, XXIX(86), 497-550.
- Funk, W. (1997). Violencia escolar en Alemania, estado del arte. *Revista de Educación*(313), 53-18.
- García Winner, M (2011) *Social Thinking Worksheets for Tweens and Teens. Learning to Read in Between the Social Lines*. California: Social thinking Publishing
- Gómez Nashiki, A. (n.d.). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 693-718.
- González Villareal, R. (2011). *La violencia escolar. Una historia del presente*. México: Horizontes Educativos UPN.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016) [HYPERLINK "http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2016/especiales/especiales2016_03_01.pdf"](http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2016/especiales/especiales2016_03_01.pdf)
http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2016/especiales/especiales2016_03_01.pdf
- Iñiguez, L. (2003). El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y práctica. In L. (. Iñiguez Rueda, *Análisi del discurso. Manual para las ciencias sociales*. (pp. 83-124). Barcelona: Editorial UOC (Universitat Oberta Catalunya).
- Jimenez-Bautista, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia*, 19(58), 13-52.
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento. Método de investigación en ciencias Sociales*. México: Mc Graw Hill.
- Manher, M., & Bunge, M. (2000). *Fundamentos de Biofilosofía*. México: Siglo XXI.

- Mendoza González, B. (2011). Bullying entre Pares y el Escalamiento de Agresión en la Relación Profesor-Alumno. *Psicología Iberoamericana*, 19(1), 58-71.
- Mendoza-García, J. (2012). Vygotsky y Bajtin: Construcción social del conocimiento. In J. Mendoza-García, J. S. Sánchez Hernández, & G. Martínez Tejeda, *La construcción del conocimiento. Miradas desde la psicología educativa*. (pp. 63-94). México: Horizontes Educativos.
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviour among US youth : Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 2094-2100.
- Núñez-Bustillos, J. C. (2010). La violencia, los buenos y los malos. *Análisis plural*, 172-178.
- Olweus, D. (1995). Hostigamiento y vejaciones en la escuela: Un programa de intervención. *UNESCO*, 139-145.
- Oñate Cantero, A., & Piñuel y Zabala, I. (2005 йил Septiembre). <http://www.internenes.com/acoso/docs/ICAM.pdf>.
- Peirce, C. S. (1974). *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Perera, M. (1999): “A propósito de las construcciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad”. Informe de investigación. CIPS. La Habana.
- Perez Perez, J. D. (2012). *Psicología del mexicano*. México: Tercer Milenio.
- Pörhölä, M. (2010). *El acoso: contextos, consecuencias y control*. Barcelona: Aresta.
- Ramírez, S. (1983). *El mexicano, psicología de sus motivaciones*. <https://mentesinkietas.files.wordpress.com/2011/10/el-mexicano-psicologia-de-sus-motivaciones.pdf>.
- Ramos Lira, L., & Saucedo González, I. (2010). La agresión y la violencia de género en seres humanos. En J. Muñoz-Delgado, J. L. Díaz, & C. (. Moreno, *Agresión y violencia. Cerebro, comportamiento y bioética*. (págs. 231-270). México: Herder.
- Reyero García, D. (2005). Medios de comunicación, participación y juventud. *Revista de Estudios de Juventud*, 33-43.
- Ríos Hernández, I. (2010). El lenguaje: Herramienta de reconstrucción del pensamiento. *Razón y palabra*, 1-25.
- Ruiz Badillo, A. (2013). Acoso entre iguales : Características personales y sociales en jóvenes mexicanos. *Temas Selectos en Orientación Psicológica*, 3, 55-62.
- Sánchez Aragón, R., & Cruz Martínez, L. M. (2008). La psicología del mexicano en el ámbito de las relaciones amorosas. In R. .. Díaz Loving, *Etnopsicología mexicana: siguiendo la huella teórica y empírica de Díaz-Guerrero* (pp. 160-179). México: Trillas.

- Santoyo Castillo, D., & Frías, S. M. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIV(4), 13-41.
- Saussure, F. d. (2000). *Curso de Lingüística General*. Madrid: Akal.
- Shotter, J. (1993). *Realidades conversacionales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefhoghe, A. P. (2002 йил July/August). Definitions of Bullying: A Comparison Of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen-Country International Comparison. *Child Development*, 73(4), 1119-1133.
- Smith, P., & Sharps, S. (1994). In *School bullying: Insights and perspectives*. Londres: Routledge.
- Stubbs, M. (1987). *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Madrid: Alianza.
- Vera Villa, J. (2005). Medios de comunicación y socialización juvenil. *Revista de Estudios de Juventud*, 19-31.
- Vygotski, L. S. (1996). *Pensamiento y lenguaje : teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. México: Quinto Sol.
- Vygotski, L. S. (200). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wade, A., & Beran, T. (2011). Cyberbullying : The new era of bullying. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(44), 44-61.