



Revista Mexicana de Investigación Educativa
ISSN: 1405-6666
revista@comie.org.mx
Consejo Mexicano de Investigación Educativa,
A.C.
México

GÓMEZ NASHIKI, ANTONIO
BULLYING: EL PODER DE LA VIOLENCIA. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas
en escuelas primarias de Colima
Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 18, núm. 58, 2013, pp. 839-870
Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14027703008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

BULLYING: EL PODER DE LA VIOLENCIA

Una perspectiva cualitativa

sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima

ANTONIO GÓMEZ NASHIKI

Resumen:

Este artículo analiza el fenómeno escolar denominado *bullying* en cinco escuelas primarias de municipios del estado de Colima, México. Recupera la voz de los protagonistas, acosadores y víctimas, y la forma en que ellos valoran, conciben y sufren este tipo de violencia. Se utilizaron métodos de corte etnográfico y se identifican al poder y el acoso como formas para ejercer el control, a través de diferentes tipos de violencia: física, psicológica, verbal y sexuada. Los pocos mecanismos institucionales disponibles para hacer frente a este fenómeno, los escasos recursos que conocen las víctimas para atenderlo, favorecen que el *bullying* se desarrolle como una práctica recurrente, difícil de identificar y solucionar.

Abstract:

This article analyzes the phenomenon of bullying at five elementary schools in the state of Colima, Mexico. It compiles the verbalizations of perpetrators and victims and the ways they evaluate, perceive, and suffer from this type of violence. Ethnographic methods were used to identify power and bullying as ways of exercising control, through various types of violence: physical, psychological, verbal, and sexual. The limited institutional mechanisms available to combat the phenomenon and the victims' lack of knowledge about the scarce resources they can access, favor the development of bullying as a recurring problem that is difficult to identify and solve.

Palabras clave: violencia escolar, acoso escolar, poder, educación básica, instituciones educativas, México.

Keywords: violence at school, bullying, power, elementary education, educational institutions, Mexico.

Antonio Gómez Nashiki es profesor-investigador de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima. Av. Josefa Ortiz de Domínguez núm. 64, 28970, Villa de Álvarez, Colima, México. CE: gnashiki@uocol.mx

Presentación

El *bullying* es una conducta violenta y recurrente que se da entre pares, pero no es la única en el contexto de la violencia escolar, pues no da cuenta de las muchas acciones, actitudes y hechos que diversos protagonistas emprenden en el espacio escolar. Es importante mencionar que no en todos los casos en donde se presenta la violencia escolar se registran necesariamente fenómenos de *bullying*. En este trabajo se puso especial cuidado al registrar el acoso sistemático sobre individuos en específico, pues las observaciones mostraron que, en efecto, a lo largo de las jornadas escolares se presentan muchas interacciones violentas y delictivas de manera esporádica, pero son protagonizadas por distintos sujetos, ya sea desde la posición de víctimas o victimarios.

La violencia que se registra en la escuela es un fenómeno que implica realizar un análisis detallado de las acciones, un registro cuidadoso de las interacciones y de los constantes intercambios entre los sujetos. Las acciones y repercusiones que tienen a cada momento en ese espacio son la materia prima central para comprender –desde las diferentes aristas de la socialización y la experiencia escolar– lo que sucede cotidianamente. Una indagación sobre este fenómeno se elabora a partir de los sucesos de todos los días, que son la explicación del cómo y por qué se originan determinados hechos violentos, más allá de catalogarlos como acontecimientos extraordinarios o desde la incidencia estadística.

Este artículo forma parte de un trabajo de investigación que analiza el fenómeno escolar denominado *bullying*,¹ o acoso entre alumnos,² en cinco escuelas primarias de municipios del estado de Colima: Villa de Álvarez, Coquimatlán, Colima, Manzanillo y Minatitlán. El eje central es, por una parte, el análisis de cómo actúan los alumnos acosadores y los argumentos que manifiestan y, por otra, la forma en que viven las víctimas esta violencia recurrente.³ Se centra en recuperar la voz de los protagonistas y la forma en que valoran, conciben y sufren el *bullying*, más allá de una lectura ya conocida que señala la presencia de la violencia en las escuelas o la descripción de los hechos que ocurren en las aulas.

Para dar cuenta de lo anterior, el primer apartado de este trabajo es una revisión que incluye desde las primeras investigaciones realizadas hasta los estudios más recientes del *bullying*, tanto a nivel nacional como internacional; la finalidad es establecer las diferencias que diversos autores

han ido señalando entre la violencia escolar y este tipo de acoso específico. Posteriormente el texto se centra en aspectos de la cultura escolar; es decir, el conflicto, el poder, la fuerza y las diversas negociaciones e interacciones que se generan entre pares; naturalmente el énfasis está en el peso que han tenido la violencia y el acoso como parte de la dinámica cotidiana en las escuelas analizadas y que se materializan a través de bur-las, golpes, exclusiones, etcétera; acciones que se registran en los diversos testimonios de los participantes en este estudio. Después se recuperan los argumentos de los involucrados: acosadores y víctimas –hombres y mujeres– con la finalidad de entender el *bullying* desde la perspectiva de los protagonistas y el sentido que le otorgan a sus acciones, los argumentos en torno a su forma de proceder, las estrategias que utilizan y el lugar que le atribuyen a la violencia y al acoso como formas de acción y de sobrevivencia institucional.

Sobre el método seguido

Se partió de una muestra intencional, no representativa (Miles y Huberman, 1994) y se consideraron las siguientes fuentes de información para seleccionar a los sujetos de estudio. Entrevistas con: 1) docentes y autoridades educativas: a) el maestro de grupo; b) profesores de otros grupos, específicamente que habían impartido clases a los alumnos señalados para este estudio y c) algunos supervisores; 2) alumnos: a) tanto de un mismo grupo y b) como de otros grados pero que se vinculaban con los sujetos seleccionados; y 3) padres de familia afectados por la situación; con hijos: a) catalogados como alumnos problemáticos y b) que sufrían recurrentemente agresiones.

Se utilizaron métodos etnográficos como la entrevista, el diario de campo y la observación en el lugar de los acontecimientos (Stubbs y Delamont, 1978); de corte interpretativo, es decir, la explicación no sólo de lo que señalan los sujetos de la investigación, las actitudes y los referentes teóricos, sino también las consideraciones personales y el proceso de auto-comprensión logrado a partir de la interacción con el lugar de los hechos; aspectos que permiten narrar, interpretar y producir un texto (Woods, 1988; Hammersley y Atkinson, 1994; Bertely, 2002). La investigación se realizó a lo largo de un año (2010-2011) y las entrevistas y observaciones se llevaron a cabo en un lapso de siete meses; se plantearon como un diá-

logo con una parte semiestructurada (Merton, Fiske y Kendall, 1956) a partir de un guión. Se hicieron diversas entrevistas con los integrantes de la institución: maestros, padres de familia y alumnos, principalmente con los catalogados como problemáticos y aquellos que sufrían recurrentemente acoso. La observación de las interacciones se efectuó principalmente en la escuela: salón de clase, baños, pasillos, patio, durante los recreos, a la hora de la entrada y salida del plantel, así como en las zonas aledañas a la institución. La categorización se realizó de manera progresiva, pues conforme el trabajo de investigación avanzaba se fueron perfilando las categorías definitivas de análisis. Se utilizó la descripción densa (Geertz, 1973:19) como una herramienta que ayudó a dar cuenta de lo acontecido a profundidad en una institución y de los sujetos que la integran; esto obligó a trabajar con múltiples episodios, escenas y relatos que van más allá de sólo describirlos en una forma lineal, pues de lo que se trata es de “darles vida” y poner en juego los variados elementos que rodean a los sujetos involucrados en el relato. Narrar en este sentido, sirvió para organizar los diversos argumentos, interacciones y juicios que expresaron los sujetos de análisis y sistematizarlos de una manera legible y razonada (Ricoeur, 1999) (cuadros 1, 2 y 3).

CUADRO 1

Sujetos, escuelas y entrevistas realizadas

	Tipo de escuelas					Total
	Colima, Villa de Álvarez, Coquimatlán <i>Urbanas</i>			Minatitlán, Manzanillo <i>Rurales</i>		
Planteles	1	2	3	4	5	
Maestros	3	2	2	1	3	11
Acosadores	2	2	3	3	1	11
Víctimas	4	5	4	5	2	20
Padres de familia	2	2	2	3	2	11
Directores	1	0	0	1	1	3
Supervisores	0	0	0	1	0	1
Total	12	11	11	14	9	57

CUADRO 2

Alumnos acosadores y víctimas por sexo, edad, grado escolar y tipo de escuela

Acosadores por núm. de caso	Sexo		Edad	Grado escolar	Núm. de víctimas bajo su control	Tipo de escuela	Núm. de alumnos acosados	Sexo		Edad	Grado escolar	
	M	F						M	F			
1	1		11	6°	2	Urbana	2	2		11	6°	
2	1		14	6°	2	Urbana	2	1	1	11	11	6°
3	1		10	4°	2	Rural	2	2		10	4°	
4	1		11	4°	2	Urbana	2	1	1	8	9	4°
5	1		10	5°	2	Urbana	2	1	1	10	10	5°
6	1		13	6°	3	Rural	3	2	1	11,12	11	6°
7	1		12	6°	2	Urbana	2	1	1	11	12	6°
8		1	12	6°	2	Rural	2	2		11		6°
9		1	11	4°	1	Urbana	1	1		8		4°
10		1	14	6°	1	Urbana	1	1		11		6°
11		1	12	5°	1	Rural	1	1		10		5°
	7	4			20		20	15	5			

CUADRO 3

*Violencia registrada en las interacciones y su catalogación**

Violencia física	Violencia psicológica
<ul style="list-style-type: none"> • Ahorcar • Apedrear • Atacar con un arma (navaja, vidrio, punta, compás, escuadra de dibujo, pistola) • Atacar con un objeto (lápiz, pluma, cuaderno, palo, etc.) • Aventar algún objeto • Cachetear 	<ul style="list-style-type: none"> • Acusar a la otra persona de loca • Amenazar con utilizar la violencia • Burlarse del origen socioeconómico • Burlarse del género • Caricaturizar • Chantajear • Controlar

(CONTINÚA)

CUADRO 3 (CONTINUACIÓN)

Violencia física	Violencia psicológica
<ul style="list-style-type: none"> • Dar puñetazos • Dar golpes a la cabeza • Desgarrar la ropa • Destrozar las pertenencias • Escupir • Estrangular • Fracturar • Golpear reiteradamente • Jalar de los cabellos • Mojar • Morder • Orinarse • Patear • Pegar • Pellizcar • Poner zancadillas • Quemar • Robar las pertenencias • Secuestrar: encerrar en algún salón 	<ul style="list-style-type: none"> • Criticar de manera constante a una persona • Humillar • Ignorar • Insultar • Minimizar al otro • Obligar al otro
Violencia verbal	Violencia sexual
<ul style="list-style-type: none"> • Alburear • Amenazas de violación • Insultar • Poner apodos • Humillar • Ridiculizar • Caricaturizar 	<ul style="list-style-type: none"> • Besar a la fuerza • Levantar la falda de las alumnas • Tocar los senos • Manosear con o sin ropa • Forzar a tocar las partes íntimas de otro compañero • Obligar a tocar los órganos genitales del acosador • Violar

Esquema elaborado a partir la idea de Welzer-Lang (2007).

* Los registros de observación consignaron varias acciones, como se muestran a continuación, sin embargo, en un acontecimiento se pueden dar dos o más acciones simultáneamente, por ejemplo, durante una pelea se puede registrar violencia física y psicológica; una combinatoria en la que, en distinto orden, pueden mezclarse varios tipos de violencia.

El *bullying* y la violencia escolar

El *bullying* se puede definir como la intimidación, el abuso, el maltrato físico y psicológico de un niño o grupo de niños sobre otro u otros. Incluye una serie de acciones negativas de distinta índole, como bromas, burlas, golpes, exclusión, conductas de abuso con connotaciones sexuales y, desde luego, agresiones físicas. El término deriva de una palabra inglesa, aceptada a nivel mundial para referirse al acoso entre compañeros, y definido como una forma ilegítima de confrontación de intereses o necesidades en la que uno de los protagonistas –persona, grupo, institución– adopta un rol dominante y obliga por la fuerza a que otro se ubique en uno de sumisión, causándole con ello un daño que puede ser físico, psicológico, social o moral (Ortega, Ramírez y Castelán, 2005:788). En este trabajo se concibe al *bullying* no sólo un problema de carácter psicológico como buena parte de la literatura apunta, sino que se trata de un fenómeno también de carácter socioeducativo. Existen varios tipos de *bullying*: físico, verbal, gesticular y cibernético (Cobo y Tello, 2008:58).

El maltrato entre iguales comenzó a estudiarse de manera sistemática en Suecia, a principios de los años setenta, con el trabajo pionero de Olweus (1973), que abrió una dimensión educativa que hasta ese momento no se había explorado desde el ámbito de la investigación. La producción de trabajos realizados en la década de los ochenta, principalmente en Europa, dieron como resultado la organización, en 1987, del primer congreso internacional sobre el *bullying* que anunciaba que era un fenómeno a escala mundial:

Podemos considerar que aproximadamente desde los primeros años noventa, la investigación y la preocupación pública sobre el problema del *bullying* ha pasado de aquellas primeras experiencias escandinavas a estar en un plano internacional, y este interés no deja de extenderse (Ronald, 2010:35).

Los estudios sobre el tema han sido profusamente desarrollados desde diferentes perspectivas a nivel mundial y es una muestra del interés que hay sobre este tipo de violencia que se gesta y reproduce en las escuelas. De igual forma, la enorme cantidad de estrategias y recomendaciones son un reflejo de la urgente necesidad de mejorar las relaciones cotidianas (Ortega, 2010).

Las investigaciones han abordado el problema desde diferentes perspectivas y enfoques, algunas de las principales orientaciones son el descubri-

miento y conceptualización del fenómeno (Olweus, 1978; Ronald, 2010); la constatación y frecuencia con que se da en las instituciones (Ortega, 2010), la identificación de los rasgos del agresor y de la víctima (Debarbieux *et al.*, 1999), los distintos tipos de interacciones que se registran (Abramovay y Rua, 2003), las consecuencias y repercusiones psicológicas que causa (Miller, 2010), las propuestas, programas y experiencias para erradicarlo (Ortega, 1997), así como recomendaciones generales para mejorar la convivencia en la escuela (Elliot, 2008; Ortega, 2010). El tema cuenta con un importante avance documental y cada vez se están especializando más los estudios poniendo especial atención en aspectos y variables específicas que han promovido nuevas interpretaciones, entre otros: sexo, edad, género, antecedentes familiares, culturales y educativos (Ortega, 2010).

En lo que se refiere a los trabajos realizados en México, el *bullying* en un primer momento se estudió de manera importante a través de la aplicación de algunos instrumentos que habían sido utilizados anteriormente; es decir que, con escasas variantes, se replicaron los trabajos; sin embargo, no en todos los casos hubo cuidado y rigor metodológico. Predominaron dos vertientes, la primera referida a la adecuación de instrumentos de los estudios del pionero en el tema, Dan Olweus, y la segunda, de los trabajos de Ortega (2000). Sin duda, la información que se ha generado en torno al problema por varios sectores gubernamentales y no gubernamentales es importante y valiosa en el sentido de demostrar que existe la violencia entre pares, sin embargo, se ha caído en generalizaciones y juicios sumarios al dar a conocer cifras y datos que son tomados como referentes para “valorar” la situación de todas las escuelas del país; una tentación que con frecuencia se ha tenido para caracterizar momentos y sujetos educativos. No obstante, diversas investigaciones han demostrado la complejidad de los aspectos contextuales y las particularidades que adopta la violencia y que varían significativamente inclusive en los mismos grupos de una institución educativa (Gómez, 2005; Valadez, 2011; Prieto Quezada, 2008).

Los trabajos de investigación sobre el tema que nos ocupa se han desarrollado, principalmente, a partir de una metodología de corte cuantitativo, a través de encuestas, que si bien son una fuente importante de información dejan al margen muchas de las acciones que la violencia conlleva, por ejemplo, la serie de repercusiones físicas y psíquicas que escapan a la cifra y al porcentaje de la frecuencia de los hechos. En contraste, son menos

los estudios cualitativos. Por esta razón, este trabajo privilegió el análisis del fenómeno del *bullying*, a partir de métodos etnográficos, pues la finalidad fue tratar de dar cuenta de las diversas variantes y la complejidad de este fenómeno que requiere ser contextualizado adecuadamente. Si bien es cierto que algunas fuentes informativas (periódicos, noticias en radio y televisión) dan cifras de maltrato y reportan episodios de violencia, esto no quiere decir necesariamente que sea una actitud recurrente o que los casos coincidan en gravedad. En distintos sectores de la sociedad se ha creado alarma y se ha dado cabida a conjeturas apresuradas; por ejemplo, denominar toda situación violenta en el espacio escolar de *bullying* es una exageración y un abuso del término, que posee cualidades y aspectos muy focalizados. Incluso –y como lo hemos registrado en esta investigación– puede darse el caso de que en un aula exista mucha violencia y que ésta no sea monopolizada por un alumno o un grupo.

Por otra parte, el término de *bullying* sólo se refiere a una parte de la compleja trama de relaciones que se da en la institución escolar, por ejemplo, quedan al margen la violencia espontánea entre alumnos, de maestros hacia los alumnos, y viceversa, que son amplios campos de investigación aún por atender. Es importante reconocer que en la interacción entre niños y jóvenes la discusión, las peleas y conflictos existen como parte del proceso de negociación y del aprendizaje institucional, sin embargo, lo que hace diferente al maltrato escolar es la reiterada violencia ejercida sobre determinados alumnos, es decir, el ataque y abuso sistemático a alguien elegido por diversas razones, entre otras: aspectos físico, económicos, sociales o raciales.

Las investigaciones que centran su atención en distintos niveles educativos (Prieto, 2008; Prieto, Jiménez, Carillo, 2010; Rivero, Barona y Saenger, 2009; Gómez y Molina, 2011) han aportado datos relevantes en cuanto a las diferencias signadas por la edad de los sujetos, sus prácticas, dinámicas y acciones que muestran la complejidad del fenómeno, las particularidades que adopta y que van más allá de recetas o soluciones fáciles para poder superarlo (Vázquez y Gaxiola-Romero, 2005; Valadez, 2008; Valadez *et al.*, 2011; Cobo y Tello, 2008; Velázquez, 2011; Ramos, Vázquez, Garavito, 2011). Pese a la creciente producción académica, muy pocos de estos trabajos son citados en los programas y políticas públicas que se han elaborado por parte de los gobiernos federal y estatales (SEP, 2011; SEDF, 2008, 2009a, 2009b, 2010), lo que se traduce en un desencuentro

entre la academia y los tomadores de decisiones en un tema que requiere la colaboración de distintos sectores para enfrentarlo.

Cultura y violencia escolares

En las escuelas primarias la convivencia entre iguales es muy variada; situaciones que van desde la amistad, el amor y la protección hasta el acoso y la violencia en diferentes modalidades. La experiencia de los alumnos es un largo camino que obliga a los niños y jóvenes a combinar y articular diversas lógicas de acción: el salón, el patio, los maestros, los compañeros y demás imprevistos que surgen de esos contactos y contextos; encuentros y negociaciones de los que es necesario conocer más para contar con una visión de lo que en realidad sucede como producto de estas acciones:

Pero la determinación de cada una de estas lógicas no nos dice nada sobre la experiencia escolar en sí misma, sobre el trabajo por el cual los actores constituyen una coherencia propia y logran así socializarse y construirse, con más o menos resultados como sujetos (Dubet y Martuccelli, 1998:85).

El mismo funcionamiento institucional no permite muchas veces que los sujetos se den cuenta de los procesos que ahí se desarrollan y en reiteradas ocasiones las prácticas quedan ocultas, pasando inadvertidas; incluso, a veces, se les otorga un carácter de aparente “normalidad”. A lo largo de esta investigación, la violencia escolar emergió de manera recurrente en las distintas interacciones entre maestros y alumnos, y entre alumnos, sin embargo, *apareció* más ligada al orden institucional que al de los alumnos o maestros de manera individual, lo que favoreció un efecto de camuflaje, y de esta manera, la violencia *desaparece* del mundo, de la percepción inmediata. Por otra parte, la violencia opera como elemento central de un ámbito cultural complejo que contiene, tanto en sus aspectos de construcción de significados como en los de comportamiento, rupturas y yuxtaposiciones sucesivas que se enmarcan en un orden sociocultural de la escuela, tal y como lo señalan los siguientes maestros:

MAESTRO DE 4° AÑO, COQUIMATLÁN:

La verdad es que llegas aquí y se te va juntando la chamba, imagínate aquí es multigrado y todos quieren que les hagas caso, ya ni te fijas si se están peleando o sólo juegan, y no es que no quieras poner atención [...], la verdad es

que te desbordas, te tienes que hacer mil cachitos y te come el día [...] y las actividades de la escuela además pus hay que atenderlas, ese es nuestro trabajo (Ent.14.17.05.2011).

MAESTRO DE 1ER AÑO, MANZANILLO:

Desde chiquitos se pelean, es lo primerito que hacen, y es parejo, a golpes todos, ¡eh, son tremendos!, y para todos es digamos [hace una ademán como si entrecomillará una palabra en el aire] normal pelearse (Ent.20.24.05.2011).

De manera repentina, al entrar a la escuela los alumnos aprenden cosas nuevas y una de las primeras es la relación con el poder, a través de la violencia, tanto con el profesor como con los compañeros. El poder es un elemento que se encuentra presente en casi todas las relaciones sociales, siempre en las que se verifique la presencia de un sujeto activo que instrumenta la voluntad de otro pasivo, en virtud del cual el primero manda y el segundo obedece. En el poder es necesario que ambos sujetos sean racionales y, en cuanto tales, capaces de definir una voluntad, ya sea forzada por la obediencia o consentida por ella misma (Escobar, 1988). Entre alumnos se reconocen rápidamente las diferencias, ya sea de tamaño, fuerza o edad, y los niños de los primeros años saben que tienen que alejarse de los grandes de la escuela para no salir lastimados, incluso es una recomendación que hacen las maestras a los más pequeños; en algunos planteles hay horarios escalonados para evitar este tipo de interacciones en el patio, tal y como lo refiere una maestra de Villa de Álvarez:

MAESTRA DE 1ER AÑO:

Se habla mucho con los niños grandes, de que no molesten a los chiquitos, pero qué va, no hacen caso [...], no se respetan, y lo que hacen los chiquitos es hacerse a un lado, o no molestar para nada a los grandes, porque se los tupen, y así nomás con una cachetada, una patada, pus la fuerza de uno y otro, ¿verdad?, ¡y sí, eh, los roban!, les quitan sus cosas y muchas cosas que les hacen [...], es una pena, pero esto puede ser reflejo de lo que ocurre allá afuera [señalando la puerta de la entrada principal de la escuela] (Ent.19.26-05.2011).

El maltrato entre compañeros parte de una relación asimétrica de recursos, es decir de poder. Sin embargo, una característica importante es que por la forma de interactuar de los niños y jóvenes tiende a derivar en la violencia

física, puesto que la negociación, e incluso la verbalización del conflicto, no es algo muy utilizado por los alumnos para resolver sus problemas, de ahí que en los planteles se registren con frecuencia actos intimidatorios de distinta índole; por ejemplo, el siguiente registro de observación:

–Me das de tu torta o va a llegar tu madrina en taxi pinche vale (RO.16.06.2011).⁴

O este otro caso:

A la hora del recreo tres niñas de tercer año se encuentran sentadas en las escasas bancas de la escuela que cuentan con sombra, comen sus alimentos y platican, y en ese momento llegan dos niños de sexto buscando dónde sentarse, por lo que les dicen a las niñas:

–O se quitan o les metemos sus patadas,

–Órale (tronando los dedos uno de ellos),

–A la chingada [...] a otro lado [...]

Y los alumnos ocupan los lugares para comer tranquilamente (RO.12.07.2011).

Otro de los componentes centrales de la cultura escolar es el conflicto, que en el ámbito institucional es *sine qua non* a la vida cotidiana, pues moviliza a los distintos sujetos que la integran. Consideramos dos tipos de conflictos: los destructivos –es decir aquellos en los que los intereses, al ser tan contrapuestos, llevan al ejercicio fáctico de la resolución del conflicto, en donde se intenta dominar y someter– y los constructivos, que se caracterizan porque parten de un principio en donde si el conflicto es administrado simbólicamente, permite el crecimiento de los actores sociales en pugna (Rodríguez, 2000:78). Desde luego, en el manejo, rechazo o negación del conflicto se dirimen muchas de las acciones, negociaciones y acuerdos que rigen el espacio y la vida cotidiana de los planteles educativos. En el caso que nos ocupa, el conflicto entre alumnos tomó toda una serie de connotaciones que en algunos casos se ha valorado poco, incluso se ha llegado a señalar que las peleas, los conflictos y maltratos son parte de la socialización de los niños. Sin embargo, es importante anotar que las consecuencias negativas derivadas de estas acciones sobre determinados alumnos pueden marcar significativamente la vida y su destino. Las experiencias vividas en los primeros años son determinantes para la vida de los futuros adultos, por esa razón, es tan importante valorar las experiencias de los alumnos en los recintos escolares: “praxis es devenir o la infancia es el destino del hombre” (Ramírez, 2003).

A partir de la acción que ejercen las instituciones, el individuo percibe y asimila, en mayor o menor medida, lo que la sociedad o el grupo esperan de él en tanto persona y ser social, constituyéndose en un marco referencial desde el cual el sujeto evalúa y decide la actuación que considera más conveniente de acuerdo con sus propios intereses y necesidades. En este marco de la interacción cotidiana que se registra en la institución surge la violencia escolar, que no es explicable por sí sola ni se pretende su comprensión viéndola como un fenómeno psicológico individual, sino buscando encontrar su raíz en las formas de organización que presenta la misma institución educativa. Podemos definirla como una forma de relación social concreta, referida a los distintos tipos de interacción que se dan en la institución escolar, comprendida no sólo desde el punto de vista de los participantes, de sus conductas e intenciones, sino también desde la lógica de la normatividad de la escuela. El común denominador es que forma parte de un proceso mediante el cual un individuo o un grupo viola la integridad física, social y/o psicológica de otra persona o grupo (Gómez, 2005).

La violencia⁵ inhibe el desarrollo de los alumnos, anula su potencial y puede dejar secuelas permanentes en la personalidad, pues el desarrollo de la misma está relacionado no solamente con las actitudes que se les inculcan, sino con la realización de las mismas, así como con las frustraciones sufridas en la escuela, y con sus condicionamientos para favorecer o entorpecer su realización posterior.

La violencia como medio de (re)presentación

Para los acosadores, las actitudes intimidatorias que les han sido útiles se convierten en un recurso y también en una motivación de lucha, al no querer ser superado por otro, por lo que tienen que estar demostrando continuamente su fortaleza, tal como lo señala un alumno de 5° año: “[...] hay que traerte corto a la bola de ojetes pus si no te dan bajo” (Ent.5.25.05.2011).

Los chicos identificados como acosadores señalaron que una motivación importante es lograr conseguir un lugar: “hacerse notar”, obtener un espacio entre los compañeros y el grupo: “demostrarles quién es su padre”, dijo uno de ellos, y hubo el señalamiento de una niña que enfatizó que era: “Para que la maestra me hiciera caso, porque a nadie le hace caso en el salón” (Ent.9.26.05.2011).

La forma de actuar de estos alumnos asume una distinción, una manera diferente de hacer las cosas, marcada por la transgresión de reglas, ejercer actos violentos sobre otros chicos, por ejemplo dicen: “[...] aquí si no te los chingas, pus te chingan [...]” (Ent.5.25.05.2011); “Si te ven pollo, te pegan, te daguean,⁶ yo por eso no me aguanto y órale le pongo su putiza” (Ent.2.21.04.2011).

También se trata de un argumento para salir del anonimato de la escuela, encontrar un reconocimiento a partir de la forma violenta de imponerse: “Me gusta que en el patio cuando paso se abran y me dejen pasar” (Ent.5.25.05.2011).

Son manifestaciones que indican el uso reiterado de la violencia como mecanismo válido de reconocimiento en el ámbito escolar. El lugar protagónico que asumen estos alumnos también conlleva un reclamo en contra del anonimato; buscan ser identificados, reconocidos y permanecer vigentes en el imaginario de la escuela; sin embargo, para lograrlo lo hacen a costa de una víctima que les sirve de asidero, sobre la cual gira en gran parte la imagen que intentan mostrar: “Ese cabrón me lo traigo en chinga porque es bien dejado [...], se aguanta de todo y no raja, hasta ya me cansé de darle sus zapes y ahí sigue el güey” (Ent.8).

El *bullying* no es algo normal en el proceso de socialización de los alumnos en la escuela como por muchos años se le intentó justificar. Se trata de un proceso perverso en el que al acosador le es difícil renunciar porque si deja su actitud violenta muestra de alguna manera que está perdiendo poder, fuerza, y sufriendo un trastocamiento a su imagen, a lo que representa, tal y como lo señala el siguiente alumno:

ALUMNO DE 3ER AÑO DE MANZANILLO:

Aquí no te puedes apendejar, porque si no vales madres [...] mejor es estar dándoles y dándoles, si no ven que te estás chingando a otro [...] te lo van a hacer de seguro a ti y todo nomás por güey, por no rifártela (Ent.23.23.05.2011).

En cierto sentido, de acuerdo con las opiniones de los alumnos, “no puedes dejar de hacerlo”, es decir de mantener vigencia, y es por eso que la violencia sobre la víctima se incrementa y se vuelve más atroz conforme pasa el tiempo. También es importante señalar que al cuestionar a algunos acosadores al respecto, señalaron “no poder parar” porque “era una forma de no aburrirse”;

por otra parte, los testimonios también muestran que estos alumnos no saben cómo relacionarse con sus compañeros más que “llevándose fuerte”:

ALUMNO DE SEXTO AÑO:

Yo los madreo porque [...] me aburro, porque sí [...], me aburro y así me distraigo y aquí todos ya sabemos cómo se le hace, ya saben que así me llevo con ellos, no los voy a andar abrazando y apapachando [...] uy si vengánse, ¿no?, mejor les doy sus chinguitas a los vales (Ent.6.27.05.2011).

Otro argumento muy insistente en opinión de los docentes en los casos de *bullying* es que hay una actitud activa y muy incisiva por parte del agresor para idear recursos de poder cada vez más crueles; por ejemplo, el siguiente registro, de una madre cuyo hijo era acosado recurrentemente:

Recién llegado de Aquila, Michoacán, el nuevo alumno logró inscribirse al cuarto año, y desde que llegó a la escuela empezó un fuerte cuestionamiento hacia su persona, básicamente por su peso y su baja estatura; fue de manera casi inmediata que El Gallo –el acosador del grupo– inició una serie de descalificaciones verbales repetidas, llamándole a su compañero: “el gordo tortas”, “el panzas”, “la puerca”, “el pozoles”, “la marrana”, “la puerca”, etcétera.

Todos los apodos giraban –en un primer momento–, en relación con el sobrepeso del alumno, sin embargo, progresivamente fueron mencionándose otros calificativos por su baja estatura: “el tapón”, “la tachuela”, “el frijol”, “el enano”, “el chaparro”, entre otros.

De ahí, a la burla hacia lo que comía, su familia y varios aspectos más. Pero desde un principio, El Gallo se la pasaba pegándole por doquier: zapes, patadas, pellizcos, trancazos, etc. Es decir que, en el lapso de un mes, todos los días el alumno recibía de toda la escuela burlas, por ejemplo, en el patio –a la hora de recreo–, niños de otros grupos lo señalaban y se burlaban llamándole por uno o varios de los apodos que El Gallo le había puesto. Para el tercer mes, este alumno ya se encontraba inscrito en otra escuela, pues no soportó el maltrato. Su mamá señaló que no era posible verlo tan triste y llorar de impotencia por las noches (RO y Ent.15.19.08.2011).

La relación que se establece entre el acosador y la víctima es cada vez más fuerte, en la medida en que uno es maltratado con más frecuencia, mientras

el acosador demuestra su poder también de manera cada vez más agresiva, por ejemplo el siguiente registro:

ALUMNO DE 5° AÑO:

Yo siento que todos me están viendo, que nomás están viendo lo que hago [...] por eso me los chingo y les doy sus tranquilizantes, porque si no ves que lo haces creen que eres niña y hasta te andan partiendo la madre (Ent.2.21.04.2011).

Como lo señala el registro, la violencia funciona como un discurso que reafirma la masculinidad. La violencia se vive como una suerte de prestigio, con la finalidad de lograr trascendencia en el plano escolar, y una muestra de ello es la forma en que algunos alumnos se refieren a sí mismos en su papel de acosadores: “soy muy cabrón”, “soy bien chingón”, “soy como su padre”, “todos me la pelan porque son una bola de puñeños”, “a mí me hacen los mandados”, entre otras frases.

La (re)producción del *bullying*

Los acosadores argumentan que tener una víctima les facilita su paso por la escuela: “es más chido”, porque cuentan con un pilar sobre el que demuestran su poder y control, por ejemplo los siguientes testimonios:

ALUMNO DE 6° AÑO:

A mí me saca de onda cuando llegan los nuevos, de que llegue uno más cabrón y, ¿cómo le haces? (Ent.6.27.05.2011).

ALUMNO DE 5° AÑO:

Te haces de tus güeyes, de tus ojetes, así siempre tienes a quién molestar, ¿no? (Ent.3.18.04.2011).

La víctima siempre está dispuesta a sostener esa “actitud” hacia ellos, pues lo que reiteradamente defienden los acosadores es su reconocimiento en el espacio institucional. Un acosador señaló que la salida de su compañero fue porque “no aguantó, por ser niña, un puto, un rajón”. Inclusive, defendía su forma de actuar porque quería que el nuevo alumno sacara lo varonil de su víctima: “nunca se defendió el güey, él se la buscó, no se puso al tiro y yo qué”.

Una de las principales motivaciones que señalan los acosadores es la obsesión por encontrar más víctimas sobre las cuales ejercer dominio y control, una suerte de demostrar constantemente su dominio y “coleccionar trofeos de guerra”, que bien pueden ser incrementar los insultos, las agresiones y el número de víctimas, tal y como lo señala el siguiente alumno: “no dejarse chingar [...] es mejor chingarse a todos”. El vínculo que se establece entre el acosador y la víctima es tirante, y pasa por varios momentos y hechos, pero el eje vertebral en la mira del agresor es el dominio, es decir, el maltrato, la denostación y la “apropiación” de la identidad del otro:

Un individuo narcisista impone su dominio para retener al otro, pero también teme que el otro se le aproxime demasiado y lo invada. Pretende, por tanto mantener al otro en una relación de dependencia, o incluso de propiedad, para demostrarse a sí mismo su omnipotencia (Hirigoyen, 1999:20).

El efecto del maltrato escolar tiene dos vertientes, por un lado, causa efectos inmediatos en la convivencia cotidiana, pero también los provoca a largo plazo, porque la estigmatización provoca que el individuo guarde recuerdos negativos de esa experiencia, incluso de adultos, muchos de esos acontecimientos se rememoran con amargura, como lo muestra la entrevista con un maestro de Jalisco:

PROFESOR DE PRIMARIA PÚBLICA 45 AÑOS:

De niño me fue muy mal en la primaria de mi pueblo [...], fue por mi lunar (en la mejilla derecha), todos se burlaban, yo le decía a mis papás, pero esas son cosas que entre los niños se manejan y, a veces, los maestros no quieren meterse o no pueden, la verdad, ¿quién puede cuidar todo el tiempo a los niños? Eso me costó que me cambiaran de grupo primero y luego de escuela como cuatro veces y todo por lo mismo, ahora ya no me molesta que me digan nada del lunar, pero antes los quería ahorcar ¡a todos! [...], de niño te duelen las cosas, a veces, de por vida (Ent.30 05.03.2006).

La entrevista muestra cómo desde los primeros años en la escuela se cuestiona la identidad del alumno. Como es bien sabido, ésta emerge y se afirma sólo en la medida en que se confronta con otras identidades en el proceso de interacción social. Por esta razón la identidad, en cuanto

autorreconocimiento o autoadscripción, se confronta siempre con la hetero-identificación, pues la identidad no es un atributo o una propiedad definida de una vez y para siempre, sino que resulta de un proceso social porque surge y se va definiendo en la interacción cotidiana con los otros. Por ello, el acoso escolar es bastante grave porque cuestiona el “reconocimiento como persona” del alumno, al ser excluido de la institución y del grupo de niños de donde *en teoría* forma parte. Es negarle al otro un lugar recíproco en la institución y, de alguna manera, esto avisora una anticipada agresión con la finalidad de excluirlo del grupo. En esta constante definición y redefinición de la identidad, los alumnos que sufren maltrato escolar enfrentan mayores problemas tanto académicos como familiares, sin embargo, la institución, más allá de la recomendación del maestro no cuenta con mecanismos claros de ayuda al respecto, pues las escuelas objeto de la investigación no contaban con programa u orientación hacia los padres y a los alumnos.

Por otra parte, el prestigio entre los alumnos, desde la perspectiva del acosador, se torna en un sentimiento de dignidad, que lo lleva a sentirse victorioso sobre el alumno que vence ya sea física o verbalmente: “me quedé con sus plumas porque están chidas, que se chingue el güey”. Es lo que Canetti, en *La conciencia de las palabras*, define como el sentido de invulnerabilidad:

Quien tiene la suerte de vencer, siente aumentar sus propias fuerzas y afronta con mucho más energía al siguiente adversario. Tras una serie de triunfos obtendrá lo más preciado para un combatiente, una sensación de invulnerabilidad, y en cuanto la haya adquirido, se atreverá a entablar combates cada vez más arriesgados. Es como si tuviera otro cuerpo [...] (Canetti, 1981:39).

El agresor funge como un coleccionista de “victorias”, basado en las acciones que construye cotidianamente a partir de la violencia que ejerce hacia la víctima. Sin embargo, esta forma de actuar propicia una presión para el agresor que se ve constantemente enfrentado a dirimir una situación con los mismos mecanismos que ha utilizado o empleando otros más novedosos teniendo como sustento la violencia, como se muestra en el siguiente registro:

MAESTRA DE 6° AÑO:

Este alumno siempre fue problemático, desde chiquillo, pero no con todos, ¡eh! Siempre se escogía a uno o dos chamaquitos y se los ponía como lazo de

cochino, pero les daba recio, yo lo vi. Primero les daba golpes en la cabeza, luego les escondía su suéter, su mochila, les tiraba el *lunch*, les pintaba la ropa, los orinaba, les pegaba chicles y así [...], cada día una nueva cosa, hasta para eso que hay que tener ingenio, ¡hombre! [...] Todos los días y todo el día lo mismo de fregar al prójimo y, ¿qué tal para las materias? ni tarea traía, pero eso sí para fastidiar, el primero de la escuela [...], siempre se agarraba a su grupito para darles a otros (Ent.14.29.08.2011).

El acosador, de cierta manera, se convierte en víctima de sus acciones, se ve presionado a seguir ejerciéndolas, pues de no hacerlo puede perder vigencia institucional, que es uno de los principales argumentos esgrimidos por los alumnos entrevistados con estas características:

ALUMNO DE 5° AÑO DE VILLA DE ÁLVAREZ:

Mejor que te miren acá! A que digan que eres un pinche nango⁷ (Ent. 5.25.05.2011).

ALUMNO DE 6° AÑO DE COLIMA:

A este güey (señala a su compañero), lo amenazaron en su casa de que ya no se peleara, que se lo iba a madrear su hermano si seguía peleando, [...] y pregúntale como le fue acá en el salón ¿Qué te diga qué le pasó? [...] se lo chingaban a cada rato [...] por menso (Ent.7.31.05.2011).

Un componente central de la reproducción del acoso escolar es la participación del grupo de alumnos que gira en torno a la víctima y al acosador y que se promueve en distintos espacios como es el salón de clase o el patio escolar. La complicidad que se adopta con el agresor, por parte de los alumnos que festejan y apoyan sus acciones, es un elemento más del mecanismo del *bullying*, que podemos denominar como un acoso indirecto, pues refuerza y perpetúa el maltrato. El denominado círculo de la agresión no sólo se compone de agresor y víctima, sino también de los participantes pasivos y activos, aunque éstos actúen de manera intermitente.

En entrevistas con alumnos víctimas del acoso, la opinión se orientó principalmente a evitar verse involucrado en una situación similar: “mientras a mí no me toquen que hagan lo que quieran”; otra opinión de una niña es la siguiente: “no puedes hacer nada, mejor hay que andarse con cuidado” (Ent.13.23.05.2011). Una coincidencia importante es que valoran

como algo negativo este tipo de acciones sobre determinados alumnos, sin embargo, no hacen nada para poder remediarlo. Por esta razón, la víctima se convierte en el centro de atención y, de alguna manera, condensa las diversas agresiones, pero también representa las preocupaciones y amenazas que otros alumnos puedan experimentar en un futuro cercano como posibles víctimas potenciales. En el marco de las observaciones que presenciarnos se registraron pocas actitudes solidarias con las víctimas, si bien discursivamente los alumnos entrevistados se mostraban inconformes, en los hechos no hacían nada para atender este asunto, aun cuando un amigo cercano estuviera involucrado en esta situación.

La invención del “otro”

En torno a las víctimas tenemos a alumnos con características que son señaladas mediante el maltrato, tales como una discapacidad física e intelectual o por destacar en el ámbito académico: “los mataditos”, “los nerds”, “los hijos de la maestra”, a los que por lo regular se les denomina los *dejados*, *puerquitos*, *maricones*, *rajones*, *chillones*, ente otros adjetivos que se utilizan en el seno de la institución. Goffman (2010:14) señala uno de los aspectos clave acerca de cómo la identidad es trastocada, pues al estigmatizado: “[...] dejamos de verlo como una persona total y corriente para reducirlo a un ser inficionado y menospreciado”, que es lo que ocurre cuando un apodo se constituye como único referente de una persona, eclipsando su personalidad, por ejemplo, una alumna de 4° año, refiere: “Yo no sé cómo se llama, pero aquí todos le dicen El Indio” (Ent.10.23.05.2011).

Vale la pena mencionar que los alumnos que están fuera de esta relación víctima-acosador fomentan también el clima de animadversión al nombrar tanto a la víctima como al victimario con sobrenombres, generando y reproduciendo en distinta escala tensión en la institución, y de un acto entre acosador y víctima, pasa a un plano más amplio. Una de las facetas del *bullying* es que se practica con la finalidad de que el acosador se forje una imagen propia de dominio, pero también de control hacia los “otros”, como se puede constatar en la siguiente frase que resume este tipo de actitud: “Siempre me los madreo para que vean que uno es bien chingón, y para que aflojen el lonche” (Ent.1.26.04.2011).

Las consecuencias del acoso cotidiano van deteriorando progresivamente la identidad de las víctimas, al grado de considerar la libertad del “otro”

un obstáculo para la acción y, por lo tanto, se tiende a su control lo más perfecto posible o a su aniquilamiento, y en esto hay una gran cantidad de estrategias y recursos registrados a lo largo de las observaciones, por ejemplo, hablar mal de la víctima:⁸ “es un pinche marrano”; inventarle características extrañas: “en su casa come puras cucarachas”, negativas: “además de nango (tonto), es ratero el vale”, o discriminatorias: “es un pinche indio pela nopales bajado del cerro a tamborazos”. Se trata de señalamientos hechos con el fin de denostar a las víctimas y por esa razón les atribuyen acciones y características negativas que abarcan tanto al agredido como a sus familias, pues muchos de los señalamientos y descalificaciones giran en torno a relevar aspectos de la organización familiar y sus integrantes; por ejemplo, entre otras expresiones dicen: “en su casa son unos pinches indios”, “sus hermanos son bien drogadictos”, “toda su familia es de maricas”. Incluso con la finalidad de justificar sus acciones, el grupo que se forma en torno del agresor manifiesta que lo hace por un sentido “educativo”: “si no se defienden es su pedo, pero tienen que aprender a defenderse, por eso se los chinga este güey todos los días”.

Uno de los rasgos más característicos de los alumnos agresores es la búsqueda de espacios para ejercer su poder de acción, quedar fuera de la mirada de los maestros; libres de las reglas instituidas, con la finalidad de poder instrumentar sus reglas y normas (Willis, 1988). Es por esta razón que acciones como robar, fumar o golpear a otros compañeros impunemente es válido en estos espacios emergentes que rodean al acosador y, en ocasiones, a las pandillas que lo acompañan, pues como hemos registrado en esta investigación en torno al acosador se reúnen varios seguidores que ayudan también a que este tipo de comportamiento se reproduzca.

Sobre las víctimas

El grupo de alumnos que registramos y que son objeto de un constante acoso fueron 20, 15 varones y 5 mujeres. Sobre este grupo recaían y se concentraron todo tipo de agresiones a lo largo del tiempo que duró la investigación. Es importante mencionar que es difícil hablar con las víctimas de los acosadores, pues se muestran distantes, apenados e incluso con permanentes acciones a la defensiva, pues tratan de evitar hablar del tema que les preocupa y, desde luego, les molesta. Es una suerte de incomodidad íntima, difícil de contar, pues durante las entrevistas los alumnos mostraban en sus ojos lágrimas o la voz se les entrecortaba,⁹

incluso porque temían volver a ser víctimas de otras agresiones más graves por parte del acosador o de otros alumnos, por ejemplo, el siguiente testimonio: “Yo ya no quiero contar nada, porque si se enteran me van a volver a jalar mi playera y la van a romper, y en mi casa me van a regañar” (Ent.15.20.09.2011).

En torno a las víctimas se han edificado fuertes mecanismos de agresión mediante un proceso cotidiano y en ascenso; quizá una de las características más fácilmente identificables de este tipo de acoso son las variantes que se aplican en torno a las burlas, apodos y formas de denostar a quien sufre estas acciones. Un argumento recurrente es la difícil situación de reconocer que no pueden revertir por sus propios recursos las agresiones (víctimas pasivas); por otra parte, viven un sentimiento de soledad muy grande, pues por lo regular son aislados y no cuentan con el apoyo y ayuda de los compañeros ni, en ocasiones, de la maestra:

Desde que estábamos en cuarto me decía borrachito y siempre me decía así [...] una vez nos peleamos [...] y entre todo su grupito me dio de patadas [...] le dije a la maestra y no hizo nada [...], siempre anda con su grupito y por eso se cree mucho (Ent.17.26.05.2011).

Si bien es cierto que se ha hablado mucho del papel de los acosadores, poco se ha mencionado la complicidad silenciosa que el grupo de compañeros o amigos de la víctima llevan a cabo; entre los argumentos se señalan que es “acarrear problemas gratis”, lo que muestra un escaso sentido de solidaridad. En las situaciones registradas se pudo constatar que la víctima hace las veces de núcleo en torno al que se concentran las agresiones. La confrontación cara a cara se convierte por momentos en un espectáculo que se acompaña de risas, burlas y demás agresiones por parte del grupo escolar.

Buena parte de este grupo de alumnos agredidos sufre de distintas maneras el asistir a la escuela; el concepto de sobrevivencia en la institución acuñado por Jackson (1975) toma sentido ante un fenómeno de estas características, pues cada alumno ve afectado su potencial, vive con miedo a decir y hacer algo, y permanentemente está cuidando su integridad. Prácticas y acciones propias de la cultura escolar que no ayudan mucho a solucionar estos aspectos, porque existe la connotación de *rajón*, *mariquita*, para aquel que pretenda denunciar al agresor. Por lo regular, el maltrato y las amenazas logran su cometido porque las víctimas no están

acostumbradas a denunciar y prefieren aguantar en silencio, obviamente el problema se torna más difícil de solucionar.

El sufrimiento que se vive a raíz de la violencia en la institución es, como lo ha señalado Bataille, un discurso sin voz que deteriora distintas fases de la personalidad del individuo:

La violencia no puede hablar; se vive, se expresa, trabaja al nivel de una marca sin mediaciones (sin lenguaje) sobre el cuerpo y el espíritu. El discurso de la supresión es el de cuerpo a cuerpo y su ser (el perseguidor) no tiene otra finalidad que la da transformar a un sujeto que podría ser deseante en un cuerpo a abatir (Bataille, cit. en Enriquez, 1989:90).

Contra lo que se pudiera pensar en un primer momento, no sólo la víctima necesita ayuda, también el agresor requiere de una atención especial, porque son alumnos que no conocen otra forma de relacionarse; no solucionarlo se traduce en que este tipo de conductas se practiquen cada vez con mayor intensidad y se repitan como estrategia de acción en las instituciones en donde ingresen posteriormente. Más allá de ser catalogados como alumnos problema, la institución escolar no tiene un camino claro en cuanto a su tratamiento y atención. Los saldos del *bullying* son muchos y de distinta índole, algunos son rápidamente identificables, pero otros dejan secuelas graves, lo que se traduce en acciones traumáticas para las víctimas pues, como lo señala Hirigoyen (1999:146): “[...] cuando las víctimas no consiguen desembarazarse del dominio, su vida puede quedar detenida en el trauma: su vitalidad se embota, su alegría de vivir desaparece y las iniciativas personales se vuelven imposibles”.

Son muchos los reportes, datos y evidencias de que disponemos sobre el daño que provoca el *bullying*, y buena parte de la literatura se ha ocupado de dar cuenta de los maltratos, traumas e incluso suicidios (Ricou, 2005) que se han registrado, mostrando que sólo se mira la punta del *iceberg*; es decir, “la mayor parte del fenómeno a que nos estamos refiriendo no es visible y tiene dimensiones mucho mayores de las que se ven” (Gracia, 2002:44). Desafortunadamente, nos enteramos del *bullying* hasta que ya el daño es muy grave.

Sobre el género

De acuerdo con algunos estudios, los varones son identificados principalmente como promotores de acciones asociadas con el *bullying* (Barragán,

2001:20). En nuestra investigación si bien es cierto que se registran cuatro casos de los once entrevistados, lo que vale la pena destacar es que la violencia como recurso de poder, en cuanto a obligar a otro individuo a hacer algo que no quiere por voluntad propia, es muy parecida en ambos sexos.

Por otra parte, en el discurso de los alumnos está muy presente la utilización de expresiones como *machos*, *gandallas*, *mala onda*, en tanto que a las niñas se les identifica de *marimachas*, señalándolas de tener fuertes actitudes y estereotipos masculinos, por lo que, de acuerdo con los testimonios de algunas víctimas, el acoso y maltrato, está relacionado con cosas “de machos”:

TESTIMONIO DE UNA NIÑA DE 6° AÑO VÍCTIMA DE BULLYING:

Son unas marimachas, dice mi mamá, y por eso nada más se dedican a burlarse de mi cabello, de mi ropa y hasta de mi casa, porque ya fueron a molestarte hasta mi casa, me gritaron y dijeron de cosas muy groseras [...] (Ent.19.21.04.2011).

En este caso el *bullying* es ejercido también por niñas en sus respectivas escuelas y una de las principales *cartas de presentación*. Dos alumnas señalaron que eran capaces de ganarles a pelear a sus compañeros varones. Los estudiantes entrevistados se referían al uso de la violencia física como si fuera un atributo exclusivo de los varones, pues las alumnas eran llamadas *machitas* o *marimachas*. Si bien la violencia es una herramienta a través de la cual los acosadores imponen sus decisiones, una característica importante a destacar es que el uso de la violencia física por parte de las mujeres es visto como algo doblemente “meritorio”, como lo muestra el siguiente testimonio, pues según las alumnas entrevistadas son capaces de ganarles a los varones en el ámbito que se considera exclusivo de ellos:

ALUMNA DE 6° AÑO

Yo me los chingo, son pasados de lanza, pus yo más, ¿pregunte si yo me dejo?, ya van dos [alumnos varones] que me los bajo a patadas y jalones [...], les tienes que demostrar que no te dejas [...] a esas dos pendejas me las traigo aquí [señalando la palma de su mano derecha]. Si se dejan pus ¿yo qué puedo hacer?, me vale madre que me digan que soy marimacha [se ríe, encogiéndose de hombros] (Ent.8.10.06.2011).

En cuanto al mecanismo de dominio sobre otros, queda de manifiesto en cuanto a la forma en que se refieren a las alumnas sometidas. Otro registro es muy elocuente protagonizado por una niña de 6° año:

La niña llega por la espalda de su compañero y le clava el lápiz en el hombro, sin que medie diálogo alguno, y al mismo tiempo le dice:

–Tengo que estar en forma, porque mi deporte favorito es meterte tu chinga. (RO.9.08.2011).

Las alumnas entrevistadas e identificadas como acosadoras si bien es cierto que recurren a la fuerza física para dirimir sus conflictos, no en todos los casos la utilizaron como primera opción, como ocurre en el caso de los varones. Sin embargo, los recursos de control –el esquema de amenazas, denostaciones recurrentes y formas de intimidación– son los mismos en ambos sexos, aunque en el colectivo de las escuelas se vea con mayor asombro que una niña sea la que desempeñe el papel de acosadora, esta situación se advierte tanto en la opinión de los maestros como de los alumnos. En el caso de los profesores coincidieron en señalar que “no era un comportamiento digno de una alumna”, y que estas manifestaciones “iban más allá de una “actitud femenina”, incluso llegaron a decir que: “si en los hombres se ve horrible, en las mujeres ya mejor ni decimos”, enfatizando el aspecto de género y la doble condena por ser mujeres, tal y como si el recurso de la violencia fuera de uso exclusivo por los varones. Los alumnos también se pronunciaron en este sentido: “es una pinche vieja que se cree macho”, “ella usa la falda larga porque si no se le ven los huevos”. Incluso uno de los insultos recurrentes sobre los hombres, víctimas del acoso, es decirles “niñas”, “maricones”, “viejas”, tratando de enfatizar aspectos femeninos en un tono despectivo. En el marco de la interacción institucional este tipo de conductas, más allá del género, son identificadas con aspectos de liderazgo, que buscan convertirse en “[...] dominantes del grupo social” (Kernberg, 1999:82), para imponer su presencia sobre los demás.

A manera de cierre

Es importante insistir en la necesidad de acotar y definir con claridad el término *bullying* y evitar utilizarlo como sinónimo de todo tipo de violencia que se presenta en la escuela. Pese a la gran cantidad de información que circula sobre este tema, es necesario desarrollar más trabajos de investigación,

con estricto rigor metodológico, que permitan mostrar particularidades, especificidades y dinámicas de distintos contextos y regiones del país, para evitar hacer conclusiones apresuradas acerca de la *violencia* que se vive en los planteles educativos del país.

En los estudios sobre el *bullying* se ha privilegiado el uso de metodologías de corte cuantitativo, principalmente encuestas, pero sería recomendable incorporar trabajos cualitativos, o que combinen ambas perspectivas, con la finalidad de contar con diferentes aproximaciones y tener mayor información acerca del fenómeno pues, como se registró en las entrevistas, es un tema preocupante que estuvo presente en los planteles de referencia; sin embargo, su identificación precisa implicó un seguimiento detallado, un tiempo de permanencia en el aula de casi un año así como una observación constante para identificarlo con claridad.

En algunos planteles encontramos que había distintos tipos de violencia así como diversos conflictos, pero no en todos los casos registramos acciones de acoso o maltrato recurrente sobre un grupo o individuo en particular, es decir, que no en todas las escuelas visitadas se presentó el fenómeno del *bullying*.

Para los alumnos entrevistados, catalogados como acosadores, las manifestaciones de violencia recurrente sobre un individuo tienen como eje la búsqueda de reconocimiento constante, de satisfacción personal; además, funcionan para mantener la vigencia de quién manda, quien debe mantener un estatus entre los alumnos. En este sentido, la actitud del acosador se vuelve un camino del que no se puede regresar, puesto que los alumnos involucrados, de acuerdo con sus testimonios, creen que están expuestos a convertirse en la próxima víctima. La violencia ejercida por los maltratadores es una muestra de la urgencia de reconocimiento hacia su persona, por lo que ser violento –según ellos– es tener un lugar asegurado en el espacio escolar. El *bullying*, por tanto, se practica para forjarse una imagen propia de dominio, pero también de control hacia los “otros”, pues es una estrategia definida que persigue una meta y objetivos claros. El molestar, pelear e intimidar son conductas que basan en un argumento de reafirmación continua de su poder, pues quien vence en una pelea o somete a otro compañero siente aumentar sus propias fuerzas y afronta con más decisión al siguiente adversario. El *bullying* busca como punto central el deterioro de la identidad de la víctima. Por esta razón, hay varios tipos y no sólo el físico.

En cuanto al *bullying* que ejercen hombres y mujeres se registra una diferencia, en tanto que para ellos la disputa se orienta más a privilegiar el uso de la violencia física, para las mujeres el maltrato es más de tipo verbal y/o psicológico. No obstante, cabe mencionar que en el curso de esta investigación dos niñas ejercían *bullying* sobre cuatro varones y mantenían amenazados a muchos compañeros con golpearlos a la menor provocación.

Entre los alumnos, el maltrato y el acoso forman parte de una cultura muy arraigada, pero también es una suerte de tentación para ejercer el poder, dado que el mecanismo de abuso de los mayores sobre los menores se aprende rápido. El aspecto físico desempeñó un papel determinante en este trabajo, los acosadores eran alumnos cuya acción, en todo momento, estuvo respaldada por la fuerza y apoyada en su imagen de mayor peso y estatura.

Las víctimas de alguna manera concentran muchas de las agresiones que se registran en el aula, y no sólo de los acosadores, sino también de los compañeros de clase, que lo permiten –y fomentan– con tal de no ser los elegidos, pues apostar por la víctima es compartir parte de su tragedia, lo que se traduce en que los agredidos se vean solos y sin saber qué hacer. Constatamos que en torno a una víctima no se crean lazos de solidaridad o de apoyo, a la par que el *bullying* es una actitud respaldada por el colectivo escolar que ayuda a su permanencia y reproducción.

La normatividad de la escuela, aunque ha tratado de modificarse a través de programas, iniciativas y leyes, se queda en el aspecto formal, no ha logrado trascender de manera importante en la cultura escolar ni en las tradicionales formas de convivencia que se dan entre alumnos. Por ejemplo, podemos citar la Ley de Seguridad Integral Escolar para el Estado Libre y Soberano de Puebla, la Ley contra el Acoso Escolar para el Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave y la Ley para la Promoción de la Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar del Distrito Federal (Zurita, 2012), iniciativas que intentan atender el fenómeno, sin embargo, que tienen poca incidencia en la práctica cotidiana de la escuela.

Hasta el momento se ha tratado de hacer frente al *bullying* a través de aspectos meramente informativos, pero la tarea pendiente está en la formación vivencial que se dé en las aulas, y es ahí en donde el papel del docente como promotor de nuevas formas de convivencia y de interacción cotidiana se torna central para erradicar el *bullying* y la violencia escolar.

La definición de personalidades violentas o tímidas tiene su origen en estas primeras acciones con el contexto extrafamiliar, de ahí que es conveniente que padres y maestros cuenten con herramientas para enfrentar este tipo de conductas. La información y capacitación en este sentido es por demás urgente para mejorar el clima en las instituciones educativas, tal y como lo señalan el grueso de las propuestas de intervención institucional (Zurita, 2010).

En relación con los padres de familia, tanto de las víctimas como de los acosadores, afrontar el *bullying* implica un importante desafío y, en la mayoría de los casos registrados, se advierte que se trata de un problema que no saben cómo manejar y menos aún a dónde deben dirigirse para atenderlo, más allá de la escuela y del profesor, de quien esperan una respuesta oportuna que no siempre da o resuelve satisfactoriamente.

Al analizar los programas, iniciativas y disposiciones implementadas en diversas regiones del país, encontramos que los resultados de investigación no han incidido de manera importante en la formulación de políticas educativas encaminadas a mejorar las interacciones cotidianas entre los sujetos de la institución. Por ello, es necesario buscar un acercamiento entre los investigadores y diseñadores de políticas en los ámbitos local, estatal y federal. Asimismo, es importante promover evaluaciones a los programas gubernamentales que se han puesto en marcha, con la finalidad de conocer los resultados y logros.

Notas

¹ Existen otros términos que se usan como sinónimos: maltratador, victimario, pero en este texto conservamos el original con que se identificó este fenómeno: acosador.

² El término alumnos se utiliza para referirse a hombres y mujeres.

³ Denominaremos víctima, de acuerdo con la Real Academia Española a la “Persona que se expone u ofrece a un grave riesgo en obsequio de otra”.

⁴ Los registros que se citan son tomados del diario de campo, así como de las diversas entrevistas que se realizaron con los distintos sujetos de la institución.

⁵ Existen otras formas de violencia, entre las que podemos mencionar las siguientes: *Violencia*

sexual: se refiere a aquellas conductas de tipo sexual que se presentan en el recinto escolar, sin embargo, es importante precisar que se trata de conductas de abuso, es decir “[...] formas de violencia sexuadas y no sexuales, porque en realidad suelen ser sexuales para la persona que impone su deseo, pero no para la víctima. Ésta se ve sometida a un deseo que está vinculado a la dominación y a la sexualidad de otra persona (Welzer-Lang, 2007:33). *Violencia verbal*: por lo regular, se incluye en lo que se denomina violencia psicológica, sin embargo, de acuerdo con datos de campo, tanto la voz como el tono y los gritos son parte central y cotidiana de la forma de comunicación entre los alumnos. *Violencia física*: este modo es el que deja huella

en el cuerpo, quizá es la más explícita y evidente de las formas de violencia, sin embargo como bien se sabe, deja otro tipo de secuelas o “marcas psicológicas” en las víctimas; debido a su magnitud e intensidad se ha clasificado en leve, moderada y grave (Torres, 2006:81). *Violencia psicológica*: es aquella acción que atenta o trata de atentar contra la integridad mental de otra persona dañando su autoestima principalmente.

⁶ Es una expresión que se utiliza frecuentemente entre los alumnos para señalar que a alguien lo molestan mucho y de manera re-

currente, de acuerdo con los alumnos viene de daga, una suerte de puñal.

⁷ Nango significa tonto en el lenguaje coloquial de Colima.

⁸ Expresiones registradas durante las entrevistas o en los registros de observación.

⁹ En tanto que los acosadores contaban con lujo de detalle lo que hacían, y algunos se mostraban orgullosos de su forma de actuar, las víctimas solían manifestar preocupación, miedo, ansiedad y vergüenza de verse involucrados en esa situación.

Referencias

- Abramovay, Miriam y Maria Das Gracias Rua (2003). *La violence á l'école*, París: USAID/UNAIDS/CONSED/UNDIME/Banque Moondiale/Fundation Ford/Institut Aryton Senna, UNESCO.
- Barragán, Fernando (coord.) (2001). *Violencia de género y curriculum. Un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos*, Málaga: Aljibe.
- Bertely, María (2002). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Ciudad de México: Paidós.
- Canetti, Elías (1981). *La conciencia de las palabras*, Ciudad de México: FCE.
- Cobo Ocejo, Paloma y Tello Garrido, Romeo (2008). *Bullying en México. Conducta violenta en niños y adolescentes*, Ciudad de México: Quazro.
- Debarbieux, E.; Garnier, Alix; Montoya, Yves y Tichit, Laurence (1999). *La violence en milieu scolaire, vol 2: Le désordre des choses*, col. Actions Sociales/Confrontations, París: ESF.
- Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires: Losada.
- Elliot, Michele (2008). *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*, Ciudad de México: FCE.
- Enriquez, Eugene (1989). “El trabajo de la muerte en las instituciones”, en Käes, René, *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*, Barcelona: Paidós.
- Escobar, Miguel (1988). *Contribución al estudio del poder*, Ciudad de México: ENEP-Acatlán-UNAM.
- Geertz, Clifford (1973). *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.
- Goffman, Erving (2010). *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez Nashiki, Antonio (2005). “Violencia e institución educativa”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 26, vol. X, julio-septiembre, 693-718.
- Gómez Nashiki, Antonio y Sergio López Molina (2011). “Bullying e institución educativa”, trabajo presentado en la 5ta. Conferencia Mundial de Violencia en la Escuela. Investigaciones, intervenciones evaluaciones y políticas públicas, Mendoza, Argentina.
- Gracia, Enrique (2002). *Las víctimas invisibles de la violencia familiar. El extraño iceberg de la violencia doméstica*, Barcelona: Paidós.

- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona: Paidós.
- Hirigoyen, Marie-France (1999). *El acoso moral. El maltrato psicológico en la vida cotidiana*, Barcelona: Paidós.
- Jackson, Philip (1975). *La vida en las aulas*, Madrid: Marova.
- Kernberg, Otto F. (1999). *Ideología, conflicto y liderazgo en grupos y organizaciones*, Barcelona: Paidós.
- Merton, R. K; M. Fiske y P. L. Kendall (1956). *The focused interview*, Glencoe: Free Press.
- Miles, Matthew y Huberman, Michel (1994). *Qualitative data analysis: a sourcebook*, Beverly Hills: Sage.
- Miller, Alice (2010). *El drama del niño dotado*, Barcelona: Tusquets.
- Olweus, Dan (1973). *Bullying at school. What we know and what we can do*, Oxford: Blackwell.
- Olweus, Dan (1978). *Agression in the schools: bullies and whipping*, Washington, DC: Hemisphere.
- Ortega, Rosario (1997). “El proyecto Sevilla anti-violencia. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales”, *Revista de Educación* (España), núm. 313, mayo-agosto.
- Ortega, Rosario (coord.) (2000). *Educación la convivencia para prevenir la violencia*, Madrid: A. Machado libros.
- Ortega, Rosario (coord.) (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*, Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega, Sylvia; Ramírez, M. A. y Castelán, A. (2005). “Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la Ciudad de México”, *Revista Iberoamericana de Educación* (Organización de Estados Americanos), núm. 38.
- Prieto Quezada, María Teresa (2008). *Violencia escolar: Narrativas de maltrato en jóvenes de bachillerato*, tesis doctorado en Educación, Guadalajara: Departamento de Estudios en Educación-Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades- Universidad de Guadalajara.
- Prieto Quezada, María Teresa; José Jiménez Mora y José Claudio Carrillo Navarro (2010). *Bullying. Maltrato entre alumnos: El lado oscuro de la escuela. Estrategias de intervención con historietas*, Buenos Aires/Ciudad de México: Novedades Educativas.
- Ramírez, Santiago (2003). *Infancia y destino*, Ciudad de México: Siglo XXI.
- Ramos Herrera, Azucena; Ricardo Vázquez Valls y Ana Isabel Garavito Aguirre (2011). “Bullying en Educación Superior, Universidad de Guadalajara, México”, trabajo presentado en la 5ta. Conferencia Mundial de Violencia en la Escuela. Investigaciones, intervenciones evaluaciones y políticas públicas, Mendoza, Argentina.
- Rivero, Erika; César Ríos y Cony Saenger Pedrero (2009). “La violencia entre pares (bullying). Un estudio exploratorio en escuelas secundarias en Morelos”, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE (memoria electrónica).
- Ricoeur, Paul (1999). *Historia y narratividad*, Barcelona: Paidós.

- Ricou, Javier (2005). *Acoso escolar*, Sevilla: Red Editores.
- Rodríguez, Joaquín (2000). "Violencia y conflicto en los ámbitos educativos", en *Conflictos y violencia en los ámbitos educativos. Poder, autoridad y participación en la escuela. La construcción de sistemas de convivencia*, col. Ensayos y experiencias, t. 35, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ronald, Erling (2010). "Orígenes y primeros estudios del bullying escolar", en Ortega, Rosario (coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*, Madrid: Alianza Editorial.
- SEDF (Giangiacomo, Marina; Maritza García, Romeo Tello, Paloma Cobo y Raúl Zúñiga) (2008). *Bullying. Maltrato e intimidación escolar. Una cuestión de derechos*, video, 26 min., Ciudad de México: Secretaría de Educación del Distrito Federal
- SEDF (2009a). *Estudio exploratorio sobre maltrato e intimidación entre compañeros y compañeras*, Ciudad de México: Secretaría de Educación del Distrito Federal.
- SEDF (2009b). *Violencia y maltrato entre estudiantes*, Ciudad de México: Secretaría de Educación del Distrito Federal.
- SEDF (2010). *Aprendiendo a convivir: bullying. Un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares*, Ciudad de México: Gobierno del Distrito Federal-Secretaría de Educación del Distrito Federal-Dirección Ejecutiva de Educación Básica.
- SEP (2011). *Guía para educar y proteger*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Stubbs, M. y Delamont, S. (1978). *Las relaciones profesor-alumno*, Barcelona: Oikos-Tau.
- Torres, Rosa María (2006). "Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela", trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Educación Comparada "El derecho a la educación en un mundo globalizado", San Sebastián, España.
- Valadez Figueroa, Isabel de la A.; Noé González, María de Jesús Orozco y Rosalba Montes (2011). "Atribuciones causales del maltrato entre iguales: la perspectiva de los alumnos y del personal de escuelas de enseñanza media básica", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XVI, núm. 51, pp. 1111-1136.
- Valadez Figueroa, Isabel de la A. (2008). *Violencia escolar: maltrato entre iguales en las escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara*, Informe de estudio, Guadalajara, Dirección de Psicopedagogía-Universidad de Guadalajara.
- Vázquez Montijo, R. y Gaxiola-Romero, J. (2005). *El acoso escolar en secundarias de Hermosillo: un estudio exploratorio*, tesis, Hermosillo: Universidad de Sonora. Disponible en: <http://tesis.unison.mx/digital/tesis/docs/200093.pdf>
- Velázquez Reyes, Luz María (2011). "Violencia social online en estudiantes de secundaria, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México", 5ta. Conferencia Mundial de Violencia en la Escuela, Investigaciones, intervenciones evaluaciones y políticas públicas, Mendoza, Argentina.
- Welzer-Lang, Daniel (2007). *La violencia doméstica a través de 60 preguntas y 59 respuestas*, Madrid: Alianza editorial.
- Willis, Paul (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*, Madrid: Akal.
- Woods, Peter (1988). *La escuela por dentro. La etnografía de la investigación educativa*, Barcelona: Paidós.

- Zurita Rivera, Úrsula (2010). "Propuestas de intervención sobre violencia escolar. Experiencias de los Equipos Técnicos Estatales del Programa Escuela Segura en México", en Furlan, A.; M. A. Pasillas, T. Spitzer y A. Gómez (comps.). *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Zurita Rivera, Úrsula (2012). "Concepciones e implicaciones de tres leyes antibullying en México", *Diálogos sobre Educación*, núm .4, enero-junio.

Artículo recibido: 7 de agosto de 2012
Dictaminado: 6 de septiembre de 2012
Segunda versión: 10 de diciembre de 2012
Aceptado: 12 de diciembre de 2012