

MITOLOGÍAS DEL BULLYING: FALSOS PERFILES DE VÍCTIMAS Y AGRESORES

BULLYING 'S MYTHOLOGIES: FALSE PROFILES OF VICTIMS AND AGRESSORS

MITOLOGÍAS NO BULLYING: FALSOS PERFIS DE VITIMAS E AGRESSORES

Fernando GIL VILLA
Universidad de Salamanca

Fecha de recepción: 28.X.2019

Fecha de revisión: 07.XI.2019

Fecha de aceptación: 07.XI.2019

<p>PALABRAS CLAVE: bullying mitos epistemología sociología de la educación pedagogía de la autonomía</p>	<p>RESUMEN: El acoso escolar es un problema social complejo. La mayor parte de los estudios utilizan instrumentos de medición basados en autoinformes analizados desde el área de psicología. Es necesario concitar investigaciones desde otras perspectivas disciplinarias y metodológicas. La sociología de la educación, en la tradición representada por Pierre Bourdieu, conecta desde el punto de vista epistemológico con la perspectiva freiriana dirigida a fomentar una pedagogía de la autonomía que remonte la <i>práctica educativa espontánea</i>. Como ejemplo, en este trabajo se analizan los discursos que teje la opinión pública a nivel de <i>sociología espontánea</i> acerca de la naturaleza de las víctimas y los agresores del acoso escolar. Así como la pobreza no debe ofrecerse como causa de la violencia, así tampoco un pasado de experiencias violentas, el fracaso escolar o la pertenencia a ciertos grupos sociales especialmente vulnerables, como inmigrantes o gitanos, pueden esgrimirse como explicaciones del maltrato. Pero aunque las creencias sean manifiestamente erróneas desde el punto de vista empírico, pueden tener consecuencias reales: realimentan el problema al impedir comprenderlo y solucionarlo. Y es el caso que, casi medio siglo de investigación del bullying, este no parece ceder.</p>
<p>KEY WORDS: bullying myths epistemology sociology of education pedagogy of autonomy</p>	<p>ABSTRACT: Bullying is a complex social problem. Most of the studies use measuring instruments based on self-reports analyzed from the area of psychology. It is necessary to conduct research from other disciplinary and methodological perspectives. The sociology of education, in the tradition represented by Pierre Bourdieu, connects from the epistemological point of view with the Freirian perspective aimed at fostering a pedagogy of autonomy that traces <i>Spontaneous Educational Practice</i>. As an example, this paper analyzes the discourses that weaves public opinion at the level of <i>spontaneous sociology</i> about the nature of victims and bullies of bullying. Just as poverty should not be offered as a cause of violence, neither can a</p>

CONTACTO CON LOS AUTORES
FERNANDO GIL VILLA. Correo: gilvi@usal.es

	past of violent experiences, school failure, or belonging to certain especially vulnerable social groups –such as immigrants or gypsies– be used as explanations of abuse. But even if beliefs are manifestly erroneous from an empirical point of view, they can have real consequences: they reinforce the problem by preventing understanding and solving it. And it is the case that, almost half a century of bullying research, this does not seem to yield.
PALAVRAS-CHAVE: bullying mitos epistemologia sociologia da educação pedagogia da autonomia	RESUMO: O bullying é um problema social complexo. Normalmente, os estudos usam questionários autoadministrados e analisados na área da psicologia. É necessário realizar pesquisas de outras perspectivas disciplinares e metodológicas. A sociologia da educação, na tradição representada por Pierre Bourdieu, liga-se, do ponto de vista epistemológico, à perspectiva freiriana, com o objetivo de promover uma pedagogia da autonomia que supere a <i>prática educacional espontânea</i> . Nesse sentido, o artigo analisa os discursos que tecem a opinião pública no nível da <i>sociologia espontânea</i> ao redor da natureza das vítimas e agressores do bullying. Assim como a pobreza não deve ser vista como causa de violência, um passado de experiências violentas, o fracasso escolar ou mesmo o fato de pertencer a certos grupos sociais especialmente vulneráveis, como imigrantes ou ciganos, não se deveria propor como explicação para o abuso. Mais mesmo que as crenças sejam manifestamente errôneas do ponto de vista empírico, elas podem ter consequências reais: elas reforçam o problema impedindo o entendimento e a resolução. Isso poderia explicar em parte a persistência do fenômeno do bullying depois de meio século de pesquisas.

1. Introducción

El acoso escolar es un tipo de hostigamiento sostenido en el tiempo por parte de uno o varios alumnos sobre otros que son vistos como especialmente vulnerables y que, en principio, tienen dificultades para defenderse. Puede adoptar formas físicas o psicológicas y tener consecuencias negativas en las víctimas en diferentes grados, llegando al suicidio *-bullycide-*.

Los pioneros en su estudio, a principios de la década de 1980 en Noruega, han podido constatar la persistencia del mismo a nivel internacional (Olweus, 1998, 2006). En 2017, el informe PISA 2015, publicado por la OCDE, encuentra un 18,7% de alumnos encuestados –un 14% de españoles– que se declaran víctimas de acoso escolar varias veces al mes. En concreto, la violencia física, en la variante más típica de empujones y golpes, afectaría a un porcentaje del alumnado que variaría entre el 4% y el 10% entre los encuestados –un 4% para España–. Las variantes verbal y psicológica son más comunes. Un 11% se declaran objeto de burlas, un 8% objeto de rumores negativos, y un 7% se sienten marginados (2017: 45).

El NCVS (*National Crime Victimization Survey*) realizado en los Estados Unidos en 2015, ofrece una cifra general de *bullying* del 20%¹. En Latinoamérica, las víctimas variarían entre el 11% de Chile y el 47% de Perú, de acuerdo con Román y Murillo (2011:40). En su estudio de revisión, Garaigordobil y Oñederra mencionan 42 muestras españolas y 41 estudios en otros países, con un porcentaje medio de víctimas graves entre el 3 y el 10%, y de alumnos que sufren conductas violentas en general entre el 20 y 30% (2008: 27). Por Comunidades Autónomas, los mismos autores ofrecen un rango de víctimas que iría del 19,1% de Canarias al 27,7% de Andalucía (162).

La mayor parte de los estudios ofrecen cifras de diagnóstico basadas en diferentes cuestionarios de autoinforme. Garaigordobil y Oñederra reconocen la dificultad de establecer comparaciones tanto en las muestras de diferentes niveles territoriales por la diversidad de instrumentos y métodos (2008: 26). Otros, como Serrano, aluden a la disparidad de los constructos teóricos (2006: 36). Es pues lógico que un informe del CIDE sobre prevención de la violencia en las escuelas anime a realizar estudios “no sólo desde la Psicología Educativa sino desde el resto de las Ciencias Sociales” (2009:153).

En este sentido, aportaciones de disciplinas como la sociología de la educación o la pedagogía social podrían llenar esa laguna enfocando las partes menos estudiadas del objeto de estudio, tales como el bullying cultural o étnico, no solo desde una perspectiva metodológica sino también epistemológica. En el primer caso haciendo uso de metodologías como la observación –en sus diferentes versiones etnográficas–. En el segundo, con reflexiones que analicen los discursos sobre el acoso escolar admitidos por la opinión pública. Es este apartado donde encaja el presente artículo, al analizar los prejuicios que rodean al fenómeno estableciendo explicaciones simplistas o no comprobadas empíricamente ni lógicamente sobre la naturaleza de las víctimas y de los maltratadores. ¿Qué requisitos debe cumplir alguien para ser acosado? ¿Cómo se convierte en acosador? La sociología espontánea construye respuestas basándose en datos parciales sobre la violencia en general y sobre variables tradicional e ideológicamente asociadas como el fracaso escolar, los contextos de exclusión social o la impronta caracteriológica del pasado familiar.

La relación que existe entre las figuras de la víctima y del maltratador puede observarse en

[Fernando GIL VILLA]

varios niveles espaciales y temporales. Podemos establecer una primera distribución general de la observación en dos grandes grupos de relaciones, las que se dan en el centro escolar, y las que se dan posteriormente, en la edad adulta, como repercusión de situaciones de violencia experimentadas en la infancia o adolescencia. Posteriormente, la observación se centrará en alumnos inmigrantes y gitanos. Ambos suelen ser culpabilizados de los problemas de convivencia general y escolar en el imaginario colectivo, al concentrar supuestamente las condiciones generales que provocan dichos problemas.

2. El maltrato en la etapa de escolarización

Una víctima del *bullying* podría invertir los papeles y convertirse en maltratadora por dos razones: como venganza o como complemento psicológico. En el primer caso, existen explicaciones que han sustentado el papel del fracaso escolar en la formación de bandas o pandillas que hacen uso de la violencia. En estos casos, el grupo de iguales no solo aumenta la autoestima sino que puede dirigir acciones contra los alumnos más exitosos en clase que son vistos como arquetipos de la cultura escolar. No obstante, otros autores han matizado la importancia del fracaso escolar en la violencia juvenil, enfatizando el carácter errático y esporádico de la misma (Matza, 2017). En los últimos años se debate el posible cambio de perfil de los jóvenes que practican los tipos más comunes de violencia. Se trataría cada vez más de personas de clase media que no actúan movidos por la necesidad económica (Fernández Molina y otros, 2009, Giménez-Salinas y Graupera, 2006, Orts, 2006). Tal tendencia llama la atención acerca de otros factores circunstanciales que explican la violencia contra un compañero, más allá del sentimiento de venganza. Este último suele enmarcarse en una elaboración mental bastante organizada y abstracta, tendente a personificar la venganza contra el sistema, más propio de la dinámica de bandas o pandillas. Este tipo de grupos exhiben rasgos propios que las convierten en un fenómeno independiente del *bullying*. El conflicto se establece en un plano horizontal, más que vertical. El objeto de la violencia ejercida está en el grupo, más que en el individuo. Este se convierte en víctima por su pertenencia a una banda rival. Por su parte, el *bullying* pertenece al tipo de conflictos verticales, como otros maltratos, donde el fuerte ejerce su dominio sobre un sujeto que representa un papel de inferioridad a lo largo de un ciclo de acentuación. Incluso, señala Collins, en los casos en que la banda ejerce la violencia contra un chico

que no pertenece a ningún grupo que le proteja, este suele ver la acción no tanto como derivada de las relaciones sociales escolares como de las relaciones sociales grupales (2008: 172). Es decir, que podría darse igualmente al haber entrado en relación conflictiva con esa banda sin ir al colegio, en el propio barrio. Por otra parte, en estructuras donde el *bullying* emerge tradicionalmente con más fuerza, como en los internados, no se observa generalmente una cultura de la violencia basada en la venganza contra el sistema escolar con la que se puede asociar la actuación más o menos organizada de grupos de alumnos. Los escolares internos forman grupos de amigos más o menos fijos pero diferenciados de las pandillas que compiten por recursos en un barrio. En el internado, más que grupos jerarquizados, lo que se da es un grupo alfa con uno o varios líderes, y a su alrededor, un conjunto de relaciones de amistad poco estructuradas y que rinden pleitesía activa o pasiva a aquel grupo dominante.

Por tanto, el *bullying* se diferencia de otras formas de violencia escolar, como la que se puede ejercer contra profesores o contra las instalaciones del propio colegio. Este aspecto se observa con claridad en un barómetro portugués realizado durante los años 2007 –con una muestra de 15.759– y 2012 –muestra de 2.999–. Baja la violencia percibida por los mismos actores en relación a profesores (del 10,5% al 8,9%), en relación al personal no docente (del 12% al 11,1%) alrededor del colegio (del 48,9% al 32,8%) y en el camino a la escuela (del 15,7% al 9,8%). Sin embargo, en la violencia percibida entre iguales no solo los porcentajes son llamativamente mayores sino que suben, del 81,8% al 93,6%².

No es fácil aducir la venganza como fuerza que motiva acciones de acoso en un sentido, por así decirlo, diferido, ya que el maltratador debería sentirse víctima de un maltrato generalizado de un sistema que ejercería sus acciones a través sobre todo de la autoridad escolar, y más indirectamente a través de los alumnos aventajados. Pero estos alumnos no son las víctimas propiciatorias del *bullying*. Su vulnerabilidad, en este contexto, es demasiado general. De hecho, el éxito escolar suele tener, si el sujeto no muestra otras diferencias llamativas, un valor popular que les otorga cierto poder o fuerza. Por otro lado, está compensada por el hecho de estar bien vistos por los profesores y establecer alianzas con esa autoridad formal o informalmente.

La venganza puede estudiarse desde la perspectiva de las teorías de la frustración de estatus o de la tensión –*Strain Theories*–. Desde esta última perspectiva, el rechazo parental, la disciplina excesiva y errática, los abusos, o las experiencias

negativas en educación secundaria –sobre todo en las relaciones con los profesores–, son experiencias que pueden ser percibidas por quienes las sufren como altamente injustas, una condición testada empíricamente por algunos criminólogos que intentan predecir el comportamiento delictivo (Agnew, 2001: 343-244). Sin embargo, para que funcione la capacidad predictiva, deben darse, como condiciones, además de la percepción de la presión o tensión social por parte de los individuos como injusta, constante y fuerte, un bajo autocontrol y cierta presión o incentivos para formar parte de grupos relacionados con el crimen. Hacen falta estudios al respecto, pero no parece fácil encontrar perfiles de alumnos cuyas condiciones objetivas y subjetivas en relación los factores estresantes puedan explicar el bullying en centros educativos, barrios y ciudades de tamaño medio, y con bajas tasas de delincuencia y de indicadores de protesta social así como de fracaso escolar.

Por último, si nos centramos en la venganza ejercida por una víctima de acoso contra su maltratador, cabe establecer, dentro de su carácter minoritario, diversos grados. El más llamativo es el de los asesinatos en masa cometidos por alumnos normalmente adolescentes en centros escolares. Harris y Petrie aluden a cierto informe de los servicios secretos estadounidenses que, al parecer, observaría que en dos terceras partes de los asesinatos en escuelas americanas, quienes los perpetraron habrían sufrido maltratos durante largos periodos (2006: 12). A renglón seguido, los autores intentan quitar hierro al asunto matizando que no todos los casos llegan a estos extremos. Sin embargo, añaden, parece evidente que hoy en día el *bullying* puede empujar, en el peor de los casos, a cometer delitos, y en el mejor, a instaurar un clima de miedo e inferioridad.

Ahora bien, asociar los asesinatos masivos y el *bullying* es bastante arriesgado. En primer lugar porque, como recuerda Collins, en los países donde más ocurren aquellos, como los Estados Unidos, el 99% de los centros se libra (2008: 173). Pero sobre todo, y en segundo lugar, el asesinato múltiple no puede compararse con el *bullying*, impidiéndonos por tanto sacar la conclusión de que la víctima de un determinado tipo de violencia escolar se convirtió en maltratadora por venganza. Se trata de tipos diferentes. Las matanzas indiscriminadas, cometidas en un solo acto, nada tienen que ver con la selectiva acción individual del acoso escolar.

Existen otros fenómenos de violencia, física o simbólica, visibles en el entorno escolar, de los que también es posible pensar en una reacción vengativa de la persona maltratada. Tal es el caso

de las novatadas. Existen casos de alumnos que las han sufrido y luego han buscado a los cabecillas que las instigaron para vengarse. Pero una vez más, se trata de casos excepcionales. Tropezamos aquí, de nuevo, con otro malentendido, con otra asociación gratuita –es decir, no avalada desde el punto de vista empírico– entre dos fenómenos de violencia escolar entre iguales que son muy diferentes. Cabe recordar que las novatadas, en la actualidad, han dejado de cumplir la principal función social que les daba su razón de ser, la de entrar a formar parte de un grupo social privilegiado. Con la democratización de la educación, su función suplementaria o secundaria puede explicarse como un desahogo en un sistema educativo que sigue funcionando con una fuerte presión –estresante–. La interpretación de Norberto Elias de las explosiones violentas ritualizadas como válvula de escape de un sistema social capitalista centrado en el rendimiento y con un efectivo monopolio del ejercicio de la fuerza por parte del Estado, ha sido en ocasiones extrapolada al funcionamiento del sistema educativo. Las novatadas podrían cumplir una función social similar al carnaval (Elias, 1993, Felouzis, 1993).

Una víctima puede ser al mismo tiempo maltratadora pero no como reacción sino como complemento psicológico. Este hecho explica el pequeño porcentaje de víctimas maltratadoras en el *bullying*. Ahora bien, esta categoría no difiere de las otras solo en el número sino en las características. Los maltratadores *puros* exhiben un perfil diferente, sin problemas para las habilidades sociales. Es más, en muchos casos son alumnos populares que saben hacer uso de técnicas de manipulación entre sus colegas. Por el contrario, alguien que sufre acoso y al tiempo lo ejerce, no sobre sus maltratadores sino sobre otras personas, podrá mostrar, además de problemas para relacionarse, cierta inestabilidad y tendencia a la depresión y ansiedad. De hecho, los trabajos que intentan observar la relación entre el *bullying* y la autoestima, ven resultados tanto en la dirección de la víctima como en la del maltratador. Así, en un estudio estadounidense llevado a cabo por Patchin y Hinduja sobre una muestra de 1963 alumnos de edades comprendidas entre 11 y 15 años de 30 centros de secundarias, quienes habían experimentado *cyberbullying* en los treinta días anteriores y en nuevas formas diferentes de agresión on-line, ya sea como víctimas o como agresores, mostraban una autoestima moderada pero estadísticamente más bajas que quienes no (2010: 618).

La cuestión siguiente es imaginar un complemento de papeles pero no simultáneo sino diferido en el tiempo, aunque dentro del periodo de escolarización. Cabe pensar en esta posibilidad

como consecuencia de un cambio de estatus. Un alumno que comienza como víctima y acaba como maltratador en su paso por la educación obligatoria. Caso de ocurrir, es discutible que tal situación encaje más en la idea de venganza que en la del rasgo psicológico propiamente dicho. De cualquier forma, los estudios de movilidad entre grupos jerarquizados en función de su estatus en los colegios sugieren que este fenómeno es poco probable. Al parecer, observa Collins, muy pocos descienden y muy pocos ascienden, moviéndose algo más quienes están en categorías intermedias (2008: 173).

3. El maltrato en la etapa adulta

Pasemos ahora a analizar la inversión de las figuras de víctima y maltratador en la edad adulta. En el citado texto de Harris y Petrie leemos que “los adultos que fueron agresivos en la escuela suelen tener hijos que también lo son” siendo que, además, “tienen mayor tendencia a verse involucrados en delitos violentos y en malos tratos con el cónyuge, y muy a menudo recurren al castigo físico con sus propios hijos y así continuaría la disfunción” (2006: 173). Como apoyo de esta explicación refieren testimonios de terceros, donde algunos agresores que describen a sus familiares como poco interesados en los valores de la honradez o la libertad de expresión, así como escasamente preocupados por ellos, por sus hijos.

La réplica argumental sigue aquí la línea indicada anteriormente en el contexto escolar. La pauta expuesta no se encuentra confirmada por los trabajos de campo. La mayoría de las víctimas de abuso no abusan de menores. En la revisión de estudios que al respecto realiza Collins, los niños que han sufrido maltrato o han sido ignorados -lo que sumaría una condición no violenta al fenómeno- son arrestados como jóvenes o adultos en una proporción casi igual al grupo de control -18% vs. 14%.- (2006:145). Tampoco hace falta haber sufrido *bullying* para ejercer algún tipo de castigo físico sobre los hijos. Los datos dicen que hasta el 85% de los padres estadounidenses de niños de 2 y 3 años, y el 95% de niños de 4 y 5 años, golpearon a sus hijos durante el último año, en una buena parte de los casos con una frecuencia de 2 o 3 veces por semana, incluyendo aquellos que no están de acuerdo con estas prácticas (143). Prácticamente toda la población americana habría sufrido acoso según estas cifras. Es interesante añadir que dentro de esa abrumadora proporción entrarían padres con ideologías políticas diferentes, padres y madres, e incluso aquellas personas que, teóricamente, están en contra de este tipo de prácticas.

Tropezamos pues constantemente con una especie de terco malentendido, de prejuicio que podemos resumir en una especie de maldición que rodearía a la víctima del acoso y que la encadenaría fatalmente con el fenómeno. El *bullying* se reproduce en base a esta creencia, haciendo difícil su solución. En el fondo, late bajo este tipo de explicaciones poco amparadas en la observación la presunción de la propensión a la recaída de todo acto de desviación, y por ende, de la escasa fe en la capacidad de cambio que posee el actor social en la construcción de su destino. Un niño que observa cómo su padre maltrata a su madre, puede reaccionar en el futuro, ora reproduciendo esa pauta, ora exhibiendo conductas opuestas, que rayen incluso en la inhibición, como reacción opuesta. El que se incline por uno u otro modelo dependerá de múltiples factores, así como de las circunstancias. Por tanto, el que previamente nos arriesguemos a vaticinar una u otra línea de comportamiento coherente dependerá de presunciones subyacentes, de creencias que nos pasan desapercibidas en la interpretación y que pueden estar alimentadas por fuentes religiosas o ideológicas profundamente arraigadas. Si intentáramos mantenerlas a raya lo más posible, limitándonos a comentarios de corte funcional, nos inclinaríamos más por una conclusión comportamental que no reproduce la pauta, puesto que de lo contrario el protagonista no solo aumenta el sufrimiento del otro sino el suyo propio y el de sus seres queridos.

Pero podemos usar la expresión *La maldición de la víctima* para dar cuenta no solo de la larga sombra de la figura del maltratador, que al parecer adopta varias formas a lo largo del tiempo. Con ella podemos referirnos también, en un nivel más profundo, al encadenamiento que sufriría esta misma víctima con respecto a contextos violentos y pobres. Así, si alguien ha sufrido algún tipo de violencia, podría propagarla en el futuro. Por otro lado, en contextos pobres este fenómeno sería más probable. Ahora bien, desde la sociología, trabajos antológicos sobre la violencia como el de Collins insisten en romper este tipo de encadenamientos causales prejuiciosos. En primer lugar, hay muchas clases de violencia no circunscritas a ambientes pobres, tales como el terrorismo, la violencia marital, las reyertas por alcohol, la que se deriva de acontecimientos deportivos o movimientos sociales o el mismo *bullying*. En segundo lugar, si consideramos los lugares más pobres y violentos, conferiremos que la mayoría de los pobres no son violentos. Y en tercer lugar, los pobres violentos no lo son todo el tiempo (2008: 135-136).

En el caso de los estudios sobre acoso escolar, observa Ramírez Fernández, se puede comprobar la falsa asociación entre pobreza y violencia, ya

que las víctimas no se concentran más en ciertos entornos socioeconómicos o culturales (2009: 322). Este aspecto cobra un interés especial tal vez en zonas especialmente afectadas por la desigualdad social, como América Latina –entre 2013 y 2014, por ejemplo, es donde más creció, con un 38%-. Una de las muestras más ambiciosas, trabajada por el equipo de Cepeda-Cuervo y aplicada en 3.226 estudiantes de 80 cursos del grado sexto al 11 de colegios públicos de Bogotá, con una media de edad respectiva de entre 12 y 16 años, pertenecientes a los estratos socioeconómicos bajo y medio, encuentra la misma frecuencia en los cuatro estratos socioeconómicos encuestados (2008: 521). En el apartado de discusión estos autores concluyen, tras aludir a otros estudios realizados en Brasil y Estados Unidos, que se trata de un fenómeno global que afecta a diversas culturas y diferentes sectores sociales.

Podemos destacar dos aspectos o variables que resultan especialmente interesantes, el de la vulnerabilidad de la infancia en general, y el de la vulnerabilidad por motivos culturales o étnicos. Este último, por su concreción, nos permitirá una observación más detallada de cara a detectar explicaciones simplistas que mitifican el acoso.

En cuanto al primero, en los últimos años, informes internacionales y nacionales insisten en señalar la especial vulnerabilidad de los niños y de los adolescentes. Los niños españoles, por ejemplo, tienen más probabilidades de ser pobres que los adultos –un 21% de los hogares con menores se encuentran en situación de exclusión social, de acuerdo con el VIII Informe FOESSA– (UNICEF, 2104, PNUD, 2015, FOESSA, 2019).

Pero este hecho no puede interpretarse como la causa principal del aumento del *bullying*. La vulnerabilidad, así definida, es un rasgo demasiado general que debe ser luego observado minuciosamente para poder entender los efectos que provoca en los comportamientos violentos. Depende de factores como la posición social. Y a su vez, dentro de esta, de las coyunturas económicas. Así, dentro de las clases medias, ciertos estratos de las mismas son más vulnerables en épocas de recesión que en épocas de expansión. El niño o adolescente de una familia de clase media afectada por una crisis económica se enfrentará a cierto grado de tensión que podría aumentar, por ejemplo, si a ella se suma una crisis familiar con separación. Pero a su vez, en este caso caben diferentes tipos de reacción que canalizan la tensión de forma más o menos violenta. El tener hermanos menores podría influir, incluso, en un posible maltrato trasladado al contexto escolar, al haber podido aprender en la familia el dominio de técnicas de manipulación y control. En todo caso, en

términos generales, la única conclusión evidente es que las vulnerabilidades se suman y que una sola no garantiza el *bullying*. Un estudio longitudinal realizado en Estados Unidos y Gran Bretaña, puesto en marcha a principios de 1990 y publicado en 2015, mostró cómo quienes habían sufrido maltrato familiar no arrastraban posteriormente secuelas psíquicas –ansiedad, depresión, autolección o intento de suicidio-. Sin embargo, si habían sufrido, además, maltrato en la escuela, tenían más probabilidades (Lereya y otros, 2015).

A la misma conclusión llegamos si examinamos la relación entre los maltratadores y la condición del escolar como inmigrante. En principio, siguiendo la línea de razonamiento desmitificadora, el *bullying* no es un asunto que florezca más en los centros escolares públicos con fuerte presencia de grupos étnicos minoritarios situados en la periferia de las grandes ciudades. La leyenda negra que rodea a ciertos barrios, dentro de la imagen social que cada ciudad construye con el tiempo, hace que sus habitantes den por sentado todo tipo de problemas sociales en ellos, como el desempleo, la delincuencia o, en el caso de la educación, la violencia escolar.

Sin embargo, la violencia entre escolares es más probable en ciudades de tipo medio, internados clásicos –como los ingleses tradicionales, obviamente no los experimentos pedagógicos antiautoritarios como Summerhill-, o sistemas escolares públicos como el japonés, altamente jerarquizados y grupalizados. En España, seguimos observando ejemplos de estudios que detectan *bullying* en ciudades de tamaño mediano, independientemente de la localización del barrio y de la titularidad del centro, como sugiere Muñoz Prieto (2009:209). Desde un enfoque microsociológico de la violencia, como el que ofrece de forma magistral el citado trabajo de Randall Collins (2008), se debe conceder más importancia a otro tipo de factores, tales como el grado de apertura de la organización escolar –al que ya hemos aludido anteriormente- o la aparentemente inocua transición de una etapa de la educación obligatoria a otra cuando conlleva un cambio de centro que coincide con un cambio biológico, con la pubertad. Eso explicaría que el acoso sea más probable en los primeros años de la escolarización obligatoria y menos al final de la misma. Entre los 15 y los 17 años, el estudiante medio aumenta y diversifica sus actividades fuera del centro escolar. Al disminuir el tiempo y la energía emocional que invierte alrededor del mismo disminuye su vulnerabilidad, se desdibuja su identidad como víctima. La perspectiva es muy distinta con 11 o 13 años, cuando entra no solo en la adolescencia sino en una nueva etapa educativa y, en muchas

ocasiones, en un nuevo centro educativo. Debe entonces reacomodar su estatus de acuerdo, en buena medida, con su valor percibido en el nuevo mercado sexual del que obligatoriamente forma parte (2008: 172). De ahí que, con el paso de la primaria a la secundaria, el *bullying* se concentre en menos víctimas y en agresiones más verbales y psicológicas que físicas. Algunas investigaciones hechas en nuestro país parecen avalar algunas de estas ideas. Así, en el estudio ceutí de Ramírez Fernández, se comprueba un aumento del maltrato en su modalidad severa en el primer ciclo de la ESO, mientras que en Primaria habría un mayor volumen de maltrato moderado (2009:191).

4. La complejidad de la variable étnica

De esta forma se explicaría también la relativa falta de preponderancia de la variable étnica en el *bullying* en países como Estados Unidos. En efecto, el suplemento estadounidense del National Crime Victimization Survey, *Student Reports of Bullying* de 2015, ofrecido por el National Center for Education Statistics (2016), no aprecia diferencias significativas según la diversidad étnica de los alumnos entre los estudiantes de 12 a 18 años. Con todo, es difícil extrapolar este caso y esta conclusión. Hay que tener en cuenta la diferente cultura de convivencia multiétnica, así como las coyunturas específicas que hacen más o menos tensa la misma, en función de aspectos demográficos y económicos. En nuestro país, la entrada de inmigrantes escolares masiva es un fenómeno relativamente reciente, que se produce con la entrada en el siglo actual. Eso explica el resultado del informe del Defensor del Pueblo de 2007 sobre el maltrato entre iguales, donde los inmigrantes asumían la exclusión en una proporción que doblaba al resto de la muestra (2007:143). En la misma línea, el informe de la OCEDE citado al principio, *Student's Well-Being*, vuelve a constatar que el riesgo aumenta “sustancialmente” para los alumnos inmigrantes que llegaron al país donde estudian con una cierta edad -13 a 16 años- (2017: 45).

Si la variable étnica es una de las que más potencian la diferencia en el contexto escolar, podría predisponer al acoso. Un caso claro es el de las niñas chinas adoptadas en nuestro país masivamente entre 1995 y 2015 estudiadas por Fernández Cáceres, (2016: 409). En general, este rasgo predispone en mayor grado si viene rodeada de ciertas circunstancias como son el porcentaje de niños que la comparten, su grado de cohesión grupal, o las redes que establecen los adultos. Estas, a su vez, vienen marcadas por variables como la solidez de los lazos comunitarios locales o vecinales -marcados por circunstancias

coyunturales y por otras estructurales, de tipo cultural o religioso-, o el tipo de equilibrio de poder que se establece con el resto de la población que comparte el espacio con el paso del tiempo. Rodríguez Hidalgo, en uno de los escasos trabajos realizados en España que distinguen el acoso debido a causas étnicas, concluye que “las víctimas de agresiones o *bullying* personal, atribuyen ser objeto de los mismos, en una proporción bastante considerable, a ser diferentes (apariciencia distinta, soy distinto, soy de otro país o soy de otra raza/cultura)” (2010: 160).

La mayor probabilidad del alumnado inmigrante vulnerable de ser víctima de acoso escolar se invierte, sin embargo, en el discurso de la sociología espontánea, es decir, en el conjunto de creencias no contrastadas que circulan entre la opinión pública. Al contrario, la creencia de que la sobre-representación de inmigrantes y gitanos en las cárceles españolas -como negros en los Estados Unidos- prueba su carácter antisocial y conflictivo, se extrapola a los hijos-alumnos. De esa forma, estos últimos también serían responsables del atraso escolar de los autóctonos así como de los problemas de convivencia que pudieran surgir alrededor de la escuela. Eso explica que en los momentos de máxima afluencia de inmigrantes, como en el año 2000, se diera cierto trasvase de matrículas de alumnos autóctonos de centros públicos a centros privados (Madruga 2002, Fernández Enguita, 2003). Algo similar había ocurrido en los Estados Unidos en los años sesenta del siglo pasado con los alumnos blancos de ciertas ciudades en las que se habían implantado medidas de integración racial escolar. Se trata de un ejemplo claro de la *opción de salida* propuesta por Hirschman en referencia al consumidor que teme en la masificación de los servicios públicos un indicio de la disminución de la calidad (1977).

Las investigaciones que han tratado de comprobar empíricamente estas creencias no solo las han refutado sino que han invertido su sentido. Así, en una investigación dirigida por Gil Villa (2012: 108) en centros públicos de Castilla y León durante el curso 2007-2008, se observa que, por un lado, estos tienen más probabilidades de ser víctimas -en proporciones parecidas a las observadas por el informe del Defensor del Pueblo citado-, y por otro, alcancen valores inferiores en los apartados de infracciones más comunes, tales como vandalismo o peleas. La mitificación del inmigrante como alumno problemático y potencialmente violento es falsa, salvo en el caso concreto de la minoría que pertenece a bandas latinas y que ofrecen altas tasas de fracaso escolar, como ha podido constatar Robles Gavira (2017:171). En la mayor parte de los casos, sin embargo, los

alumnos extranjeros exhiben más disciplina y comportamiento pro-normativo que los nacionales dada su situación provisional e inestable, que le confiere un carácter de prueba, al tiempo que de agradecimiento a la sociedad anfitriona por haberles acogido.

5. Consideraciones sobre la etnia gitana

Dentro del bullying étnico no todas las conclusiones son extrapolables a todos los grupos. Existen diferencias importantes en el caso de España, por ejemplo, entre la etnia gitana y el resto de los inmigrantes. La presencia de gitanos en escuelas payas viene amortiguada, normalmente, por un fuerte arraigo en el barrio, lo que no ocurre con las familias de inmigrantes, incluso las que vieron nacer allí a sus hijos. La larga tradición de convivencia con los no gitanos no significa que no haya tensión, sino que esta toma formas diferentes. Paradójicamente, sin embargo, el choque cultural es mayor entre estas dos poblaciones que entre autóctonos e inmigrantes, incluso en los casos en que estos proceden de culturas no occidentales. Esto se refleja en la escuela. La resistencia a la cultura escolar de clase media es mayor entre los gitanos, se alimenta en los fuertes lazos comunitarios extraescolares y desplaza el conflicto y las posibilidades de violencia, fuera de la escuela.

España es uno de los países en los que la etnia gitana constituye una de las minorías más importantes alrededor de la cual han girado tradicionalmente los debates centrales sobre la igualdad educativa y sobre la exclusión social en general. Su consideración específica está justificada. La reflexión podría basarse en dos puntos fundamentales. Si en el plano más popular es bien conocido el atributo estereotipado de la violencia adjudicado al gitano –como en el caso de los inmigrantes–, en el plano de los discursos de los gestores públicos podemos detectar un segundo tipo de mitificación consistente en sobrevalorar la inclusión social de los gitanos, objetivo que se da por supuesto.

En el informe de la Fundación Secretariado Gitano, *Evaluación de la normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria*, con datos referidos al curso 2008-09 como última referencia, se da una visión positiva de la evolución de los indicadores de integración que es discutible, sobre todo porque puede inducir a una lectura errónea de un estado feliz, en un futuro próximo, de plena igualdad. Este último término se valora como integración, por tanto como asimilación cultural. Pero hay un techo con el que topa la igualdad. En las últimas décadas no ha mejorado apenas el conocimiento de la cultura gitana por parte del profesorado. Aparentemente, la relación

comunicativa es correcta, pero se debe a que es poco profunda. De ahí que los profesores encuestados en los que se fija el informe recién aludido observen más agresividad en los niños gitanos –el 55,9% lo serían poco o nada, frente a un 73% de los payos–, menos tolerancia y solidaridad –la proporción de niños gitanos en este caso equivaldría a la mitad de la los payos– y que, además, la expliquen con arreglo a factores “raciales”, como la impulsividad o el contexto familiar (2010: 62). Aspectos estos que abundan en la leyenda de pueblo salvaje y primitivo. Diez años antes de esta publicación, el trabajo de Fernández Enguita había observado el funcionamiento de los prejuicios en padres y profesores no gitanos. Los primeros se quejan del supuesto abuso por parte de los gitanos de los apoyos recibidos por las administraciones públicas. Los segundos, se sienten incómodos con alumnos que no encajan en la cultura escolar –en materia de disciplina, higiene, puntualidad, respeto a la figura femenina de autoridad, etc.–, una queja que expresan en privado más que en público y que pondría en una situación difícil a la minoría de docentes que “intentan hacer algo” (1999: 114-145).

La percepción de la agresividad es una cuestión cultural. En este caso, el profesorado representa la avanzadilla de una cultura de clase media, de la que forman parte los padres y alumnos payos, que va aumentando con el paso del tiempo su sensibilidad a las distintas formas de violencia.

La ausencia de esta verdadera forma de comunicación, provoca, necesariamente, salidas problemáticas. Por un lado, una minimización, cuando no ocultación de los conflictos. Por otro, el desdoblamiento del circuito cultural general en otro paralelo del que la relativa segregación de los escolares gitanos es solo un indicador más. La primera se observa en la falta de comunicación entre padres gitanos y profesores. La pauta general de conducta es la desconfianza. Si el profesor convoca a la familia, esta piensa, de entrada, que no será para nada bueno. De esta forma, se refuerza indirectamente la falta de motivación que tiene el alumno gitano para ir al centro, o la probabilidad de que sea toda la familia la que no ve a la escuela como un espacio agradable. No es infrecuente incluso la actitud de enfrentamiento de las familias ante los profesores, por discrepancias en la interpretación de la conducta y marcha académica de sus hijos. El principal alegato general, en tales casos es el victimismo a que daría lugar el etiquetado negativo: “si el alumno no fuera gitano, no habría sido castigado”.

La segunda salida supone la resolución de conflictos de convivencia entre niños gitanos y entre niños gitanos y payos, al margen de los canales oficiales, es decir, sin la activación de protocolos

antiacoso, uso de mediadores especialistas o uso del aparato judicial. La orientadora de un centro de enseñanza situado en un barrio con un importante grupo de residentes gitanos en Salamanca, relata el caso de un niño payo que insultó a un gitano. Al día siguiente varios de los gitanos del colegio agredieron físicamente a ese niño. En el mismo trabajo de investigación de Caamaño, las profesoras entrevistadas responden así a la pregunta sobre acoso escolar a niños gitanos:

Los hay pero pocos porque los gitanos entre ellos tienen mucho sentimiento de pertenencia, están muy unidos así que no se produce casi nunca ningún caso en el que el gitano se vea aislado; siempre va a tener a su grupo de referencia. La comunidad le respalda” (2018: 23).

A conclusiones similares han llegado algunas observaciones llevadas a cabo en Portugal. La condescendencia paternalista o multiculturalismo benigno que pretende el asimilacionismo encaja con un neo-racismo sofisticado basado en el cinismo, que de puertas afuera aceptan la coexistencia de otras etnias pero en la vida diaria protestan ante los derechos de sus miembros (Silva y Silva, 2011:218)

6. Conclusiones para el debate

La consideración específica de la etnia gitana corrobora así la complejidad del acoso escolar y las dificultades para hacer generalizaciones y juicios simples que, por ejemplo, metan en el mismo saco a todos los grupos sociales que sufren algún tipo de discriminación. Utilizando el prisma de la relación entre la víctima y el maltratador, y en particular la posibilidad de la venganza, hemos podido mejorar nuestra comprensión del acoso escolar, aumentando la definición negativa, es decir, lo que no es. No depende de la clase social de la víctima, del barrio donde viven o del tipo de barrio en que se inserta el centro, ni siquiera del tipo de centro. Tampoco depende del hecho de que haya pandillas u otros tipos de violencia escolar. No depende de la violencia familiar experimentada ni tiene que ver con los asesinatos masivos en escuelas ni con las novatadas.

Es importante relativizar este tipo de asociaciones porque establecen explicaciones causales del acoso escolar alrededor de perfiles inciertos de víctimas y agresores. Dichas interpretaciones pueden considerarse falsas en muchos casos puesto que no resisten un análisis lógico ni tienen

apoyo empírico. Sin embargo, al asentarse entre la opinión pública como creencias compartidas por los ciudadanos, producen efectos reales, de acuerdo con el *Teorema de Thomas* (Thomas W.I. y Thomas D.S, 1928). Algunos de ellos pueden en algunos momentos fomentar la guetización de los colegios públicos con proporciones altas de inmigrantes o gitanos, o en todo caso y de forma general, la segregación de ambos en los espacios de convivencia fuera de las aulas.

La sociología espontánea coincide con lo que Paulo Freire llamaba “saber ingenuo” y tiene su reflejo, en el ámbito educativo, en la práctica docente espontánea, “desarmada”. La formación del profesor democrático implica superar ese nivel para llegar al pensamiento crítico. Para ello, tendrá que reflexionar sobre la práctica adiestrándose en la separación metodológica de los gestos cotidianos, condición aparentemente paradójica que exige su comprensión. Aunque Paulo Freire no usó el término específico de pedagogía social, como nos recuerda Da Silva, de su obra se deduce que ningún grupo social puede prescindir de esta disciplina –especialmente en tiempos de fuerte cambio social– puesto que el objetivo no es liberar solo al oprimido sino también al opresor (2016:189). Algo que parece especialmente adecuado para la relación entre agresores y víctimas del bullying y sus contextos socioculturales. La *Pedagogía de la autonomía* que propone Freire se elabora en una dimensión social, de ahí que insista en la necesidad de analizar los “gestos” y las “intrigas” que se producen en el espacio escolar más allá de la estricta transmisión de conocimiento que ocurre en el aula (2004: 20).

El presente artículo ha pretendido mostrar a los profesores cómo se pueden analizar los discursos espontáneos más frecuentes sobre las causas del bullying. Su función es simplificar un fenómeno complejo y evitar la reflexión crítica. Se enmarca así en la perspectiva sociológica que sigue la senda epistemológica moderna y que, como ha insistido Pierre Bourdieu –uno de los mayores referentes de la sociología de la educación contemporánea–, desde los clásicos ha buscado “la ruptura con las representaciones que los agentes sociales se hacen de su estado” (2011: 92).

No hay que olvidar, por otro lado, que las explicaciones espontáneas cumplen también la función de descarga de responsabilidades, de no asunción de la parte que nos corresponde a todos los actores escolares.

Notas

¹ <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2017015>

² <http://www.epis.pt/mediadores/barometro-epis/escola>

Referencias bibliográficas

- Agnew, R. (2001). Building on the Foundation of General Strain Theory: Specifying the Types of Strain Most Likely to Lead to Crime and Delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, Vol. 38, 4. Pp.: 319-362.
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI.
- Caamaño, B. (2018). *Comunidad Gitana y Educación: Análisis de la discriminación racial en el ámbito educativo*. TFG Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Salamanca.
- Cepeda-Cuervo, E., Pacheco-Durán, P.N., García-Barco, L., & Piraquive-Peña, C. (2008). Acoso escolar a estudiantes de Educación Básica y Media. *Revista de Salud Pública*, 10, 517-528.
- Collins, R. (2008). *Violence. A Micro-Sociological Theory*. Princeton. P.U.P.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar. El maltrato entre iguales en la educación obligatoria (1996-006)*. Retrieved from <http://www.oei.es/oeivirt/Informeviolencia.pdf>
- Elias, N. (1993). *El proceso de civilización*. México: FCE.
- Felouzis, G. (1993). Interactions en classe et réussite scolaire. Un analysis des differences filles-garçons. *Revue Française de Sociologie*, XXXIV, 199-222.
- Fernández, M. I. (2016). *Familias castellanoleonesas adoptantes en China, 1995-2015: decisión de adoptar, relaciones familiares y estrategias de conciliación*. Tesis Doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Fernández, M. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paga*. Barcelona: Ariel.
- Fernández, M. (2003). La segunda generación ya está aquí. *Papeles de Economía Española*, 98, 238-261.
- Fernández, E., Bartolomé, R., Rachea, C., & Megías, A. (2009). Evolución y tendencias de la delincuencia juvenil en España *REIC*, 7, 1-30.
- Freire, P. (2004) *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Fundación FOESSA (2019). *VIII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid. Retrieved from <https://caritas-web.s3.amazonaws.com/main-files/uploads/sites/16/2019/05/Informe-FOESSA-2019-completo.pdf>
- Fundación Secretariado Gitano (2010). *Evaluación de la normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria*. IFIEE/Instituto de la Mujer.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J.A. (2008) Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Informació Psicológica*, 94, 14-35.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J.A. (2010). *La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención*. Barcelona: Pirámide.
- Gavira, R. (2017). *Buscando vínculos. Anomia y bandas latinas*. Cádiz: Q-book.
- Gil, F. (2012). *El fantasma de la indiferencia. La inmigración en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Giménez-Salinas, E. & Graupera, J. (2006) Nuevos jóvenes, nuevas formas de violencia. *Eguzkilore*, 20, 23-40.
- Harris, S., & Petrie, G. (2006) *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y lo espectadores*. Barcelona: Paidós.
- Hirschman, A. (1977). *Salida, voz y lealtad*. México: FCE.
- Lereya, S.T. et al. (2015) Adult mental health consequences of peer bullying and maltreatment in childhood: two cohorts in two countries. *The Lancet Psychiatry*, 6 (2), 524-531.
- Madrugá, I. (2002). *La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España II*. Cuadernos de Información Sindical. Madrid: CCOO.
- Matza, D. (2017). *Becoming Deviant*. N.York: Routledge.
- Muñoz, M. M. (2009). *Incidencia del acoso escolar en alumnos de 4º y 6º de Educación Primaria en colegios de la ciudad de Vigo*. Salamanca. Tesis doctoral.
- National Center of Education Statistics (2016). Student Reports of Bullying: Results from the 2015 School Crime Supplement of the National Crime Victimization Survey. Consultable en: <https://nces.ed.gov/pubs2017/2017015.pdf>
- OECD (2017). PISA 2015 Results (Volume III): *Student's Well-Being*. PISA. Paris: OECD Publishing.
- Olweus, D. (1998). *Conductas y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2006). Una revisión general. En VV.AA. (2006). *Acoso y violencia en la Escuela*. Barcelona: Ariel.
- Orts, E. (Coord.) (2006). *Menores: victimización, delincuencia y seguridad*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Patchin, J.W., & Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and Self-Steem. En *Journal of School Health*, vol. 80, nº. 12.
- Pérez, F. (2006). *Menores infractores: Estudio empírico de la respuesta penal*. Valencia: Tirant lo Blanch.

- Da Silva, R. (2016). Los fundamentos “freireanos” en la construcción de la pedagogía social de Brasil. *Pedagogía Social*, 27, 55-65.
- Silva, M. C., & Silva, S. (2011). Etnicidade, subclasse e exclusão social: uma comunidade cigana em Oleiros-Vilaverde - noroeste de Portugal. *Revista Latina de Sociología*, no 1: 209-223.
- PNUD (2015). *Informe sobre Desarrollo Humano 2014*. Naciones Unidas: Nueva York
- UNICEF (2014). *La infancia en España 2014*. Madrid.
- Ramírez, J. (2009). *El acoso escolar en la Ciudad Autónoma de Ceuta*. Ceuta: Archivo General.
- Rodríguez, A. J. (2010). *Violencia escolar en sociedades pluriculturales: bullying y victimización entre escolares de carácter étnico-cultural*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Rodríguez Serna & Niño Treviño (2017). Defensor del profesor. *Informe 2016-17*. Madrid: ANPE.defensor-profesor--y-conclusiones-2016-2017_t1511339346_22_a.pdf
- Román, M., & Murillo, F. J. (2011), América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar, *Revista CEPAL*, 104, 37-54.
- Serrano, A. (2006). Incidencia de la violencia escolar, en VV.AA. (2006). *Acoso y violencia en la escuela*. Barcelona: Ariel.
- UNICEF (2014). *La infancia en España 2014*. Madrid.
- Thomas, W.I., & Thomas D.S. (1928). *The child in America. Behaviour Problems and Programs*. N. York; A.A. Knopf.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Gil-Villa, F. (2020). Mitologías del bullying: Falsos perfiles de víctimas y agresores. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 35, 19-30. DOI: 10.7179/PSRI_2019.35.02

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

FERNANDO GIL VILLA. Departamento de Sociología y Comunicación de la USAL. Correo: gil-vi@usal.

PERFIL ACADÉMICO

FERNANDO GIL VILLA. Catedrático de Sociología en la USAL. Director del GIR SEVIN (Sociedad, Educación, Violencia e infancia). Ha dirigido varios proyectos I+D nacionales y regionales. Entre sus líneas de investigación está la sociología de la educación y la sociología de la desviación. www.fernandogilvilla.com.

