

Reflexiones críticas sobre la noción de *bullying* desde un caso de estudio. Un análisis de las luchas simbólicas por el poder de nominación en el ámbito escolar

Critical reflections upon the notion of bullying from a case study. An analysis of the symbolic struggles for the power over nomination in schools

Pablo di Napoli*

Resumen

El término *bullying* es cada vez más utilizado para referirse de forma genérica a diversas situaciones de violencia que acontecen en el espacio escolar. El presente artículo se plantea un doble objetivo. En primer lugar, busca caracterizar y diferenciar críticamente el objeto y la perspectiva del bullying del fenómeno más amplio de las violencias en las escuelas. En segundo lugar, pretende analizar los efectos simbólicos del uso de dicho término a partir de un caso extremo sobre un grupo de estudiantes que se autodenomina "los bullying". En el marco de una investigación cualitativa durante el año 2012 se realizaron 35 entrevistas en profundidad y un grupo focal con estudiantes de una escuela secundaria de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires en Argentina.

Palabras Clave: violencia; juventud; escuela secundaria.

Abstract

The term *bullying* is increasingly used to refer generically to various situations of violence occurring in the school space. This article poses a double objective. In the first place, it seeks to characterize and differentiate critically the problem of bullying, from a more extensive phenomenon such as the field of violence at schools. Secondly, it analyzes the symbolic effects of the use of the term bullying, based on a case of a group of high school students that calls itself "the bullying". As part of a qualitative research framework during the year 2012 carried out 35 in-depth interviews and a focus group with students of a high school of State management of Buenos Aires province, in Argentina.

Key words: violence; youth; high school.

Di Napoli, P. (2018) "Reflexiones críticas sobre la noción de *bullying* desde un caso de estudio. Un análisis de las luchas simbólicas por el poder de nominación en el ámbito escolar.", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 28, junio 2018, pp. 131-159. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

* Doctor en Ciencias Sociales. Lic. y Prof. en Sociología. Becario posdoctoral del CONICET con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Docente de la cátedra Teorías Sociológicas del Departamento de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Email: pablodinapoli@filo.uba.ar

Introducción

"Vos me tenés que entrevistar a mí, yo soy *bullying*"

Estudiante varón de 5^o. año

En Latinoamérica se encuentra cada vez más extendido el término *bullying* para referirse de forma genérica a diversas situaciones de violencia que acontecen en el espacio escolar. Su uso ha tenido una amplia expansión en los medios de comunicación y en ciertos ámbitos profesionales especializados.

Sin embargo, la problemática denominada *bullying* conlleva una delimitación específica del fenómeno de las violencias en las escuelas, así como también, a mi entender, encarna una forma de abordaje particular (di Napoli, 2016). En este trabajo sostengo que es necesario ser cautos respecto del uso generalizado del vocablo y de ciertas premisas de este enfoque que pueden contribuir performativamente a forjar aquello que postulan analíticamente.

Las palabras encarnan sentidos diversos en función de los usos y contextos en los cuales son pronunciadas. El simple acto cotidiano de nominar a algo o a alguien contribuye a darle entidad y definirlo como tal en cuanto mayor reconocimiento tiene quien realiza la nominación. Se trata de un acto de magia social que al enunciar también contribuye performativamente a construir el mundo nombrado (Bourdieu, 2014a).

En el presente artículo me propongo un doble objetivo. Por un lado, busco caracterizar y diferenciar críticamente la problemática y abordaje del *bullying* del fenómeno más amplio de las violencias en la escuela. Para ello, describiré en qué consiste, caracterizaré los principales postulados de los enfoques que lo estudian y mencionaré algunas de sus dificultades analíticas. Por otro lado, pretendo analizar los efectos simbólicos de la perspectiva y usos de la noción de *bullying* en el ámbito escolar a partir de un grupo de estudiantes secundarios que se autodenominaba "*los bullying*". Luego de mencionar brevemente el modo en que los medios de comunicación hacen uso de la palabra *bullying*, analizaré, retomando los aportes de Bourdieu (2014a) sobre el poder simbólico de las nominaciones, la forma en que es apropiada dentro del espacio escolar. Concluiré con una breve reflexión

sobre la necesidad de ampliar y complejizar el espectro de indagación de las violencias situacionales teniendo en cuenta el contexto sociorelacional en el cual emergen y el sentido que los sujetos le dan a sus acciones.

El *bullying* como fenómeno y como perspectiva de análisis

Las primeras investigaciones sobre *bullying* surgieron en los países escandinavos a principios de la década de 1970 como consecuencia del suicidio de estudiantes que habían declarado ser objeto de maltrato por parte de sus compañeros. El término original utilizado en dichos estudios fue *mobbing*. Esta palabra proviene del campo de la etología y hace alusión a "(...) un ataque colectivo por parte de un grupo de animales contra un animal de una especie distinta a la suya, que suele ser más grande que ellos y enemigo natural del grupo" (Olweus, 1996: 358).

A partir de la proliferación de estos estudios en Gran Bretaña durante la década de 1980, aquel término fue remplazado por el de *bullying* (Smith & Sharp, 1994). En los años '90, este tipo de investigaciones se expandieron por Estados Unidos y varios países de Europa, siendo España uno de los referentes de habla hispana (Ortega Ruiz & Mora-Merchán, 1997; Trianes Torres, 2000; Cerezo, 2009). Si bien en Latinoamérica su abordaje es más reciente, en la última década se han realizado un gran número de pesquisas en diferentes países de la región (Román & Murillo, 2011; Silva & Costa, 2016; Voloschin, Becerra & Simkin, 2016). En el idioma español no existe una traducción literal del concepto y en distintas ocasiones es expresado a través de términos como "hostigamiento", "intimidación", "abuso" o "acoso" entre pares.

Esta breve referencia sobre la génesis del concepto resulta pertinente para rastrear las raíces desde las cuales se edifica la perspectiva del *bullying* y se delimita su objeto de estudio. Inspirada inicialmente por la etología, este enfoque se nutre fundamentalmente de categorías del campo de la psicología experimental, próxima a la biología, que estudia el comportamiento de los individuos.

Dan Olweus (1996), uno de los investigadores pioneros en este campo, sostiene que "(...) un estudiante es objeto de hostigamiento cuando se haya expuesto, repetidamente y a lo largo del tiempo, a acciones negativas por parte de uno o más

estudiantes" (p. 360). Según este autor, una conducta negativa consiste en la intención explícita de infligir daño o molestia a otro, ya sea física, verbal o psíquicamente. Así, el fenómeno del *bullying* se define a partir de tres características: a) la intención de una o varias personas de dañar a otra; b) la reiteración de este comportamiento a lo largo del tiempo y; c) la existencia de un desequilibrio de poder en la relación interpersonal entre la víctima y el hostigador. Del Rey y Ortega (2007) agregan un cuarto rasgo al que denominan "ley del silencio", es decir que "(...) las personas implicadas, directa o indirectamente, tienden a mantener en silencio lo que está sucediendo, lo que dificulta que deje de ocurrir (...) " (p. 78). Por su parte, Smith y Sharp (1994) sintetizan estas situaciones como abuso sistemático de poder.

La definición de *bullying* propuesta desde esta mirada excluye "(...) las acciones negativas poco graves que se dirigen contra una persona en un momento dado y con otra persona en otro momento dado" (Olweus, 1996: 360). No son encuadradas dentro de este concepto las agresiones entre individuos que no mantienen una relación continua ni las agresiones entre personas que se encuentran en posiciones similares, es decir que mantienen una relación de poder relativamente simétrica. Bajo estas premisas quedan por fuera del eje de indagación un cúmulo de situaciones de violencia que también acontecen en las escuelas.

Si bien dentro de este enfoque hay un acuerdo generalizado alrededor de lo que se entiende por *bullying*, existen diferentes líneas de trabajo que se distinguen respecto de su concepción en torno a la violencia. Ciertos autores (Smith & Sharp, 1994; Olweus, 1996; Menesini, 2009) afirman que no todo acto de hostigamiento es violento ni toda violencia implica intimidación. El *bullying* y la violencia constituyen dos tipos de conductas agresivas diferentes. Para que haya hostigamiento se deben dar las tres condiciones antes mencionadas, en cambio "(...) la violencia debería definirse como conducta agresiva cuando el agente o causante utiliza su fuerza corporal o un objeto (armas incluidas) para infligir daños o molestias (relativamente graves) a otro individuo" (Olweus, 1996: 361). Cabe objetar que la imputación valorativa y subjetiva que supone la evaluación como "grave" de ciertos

daños, vuelve difusos los contornos de aquello que es considerado o no violencia, por ejemplo por parte de los involucrados, de terceros o del propio investigador.

Otros investigadores (Ortega Ruiz & Mora-Merchán, 1997; Trianes Torres, 2000; Cerezo, 2009) se diferencian al considerar al *bullying* como un tipo específico de violencia interpersonal que puede ser tanto física, verbal como social. Mientras que la agresión puede producirse en hechos aislados y esporádicos en los cuales los agentes se encuentran en un equilibrio de fuerzas, "la violencia implica la existencia de una asimetría entre los sujetos que se ven implicados en los hechos agresivos" (Ortega Ruiz & Mora-Merchán, 1997: 12). En este caso, la violencia no es definida por el tipo de agresión o daño que causa la acción, sino que se centra en la propia asimetría del ejercicio de abuso de la fuerza o del estatus social de unos sobre otros.

Desde sus primeras indagaciones Olweus (1998) ha diseñado un cuestionario auto-administrado¹ anónimo sobre hostigamiento y victimización que fue adaptado y reproducido por otros estudios realizados en diferentes países (Smith & Sharp, 1994; Ortega Ruiz & Mora-Merchán, 1997; Menesini, 2009; Resett, 2011; entre otros). De sus resultados se puede plantear una serie de consideraciones generales. Entre las formas de maltrato más comunes se mencionan, en primer, lugar los insultos, los apodos y los sobrenombres; luego los golpes, las agresiones físicas y los robos y, en tercer lugar, las amenazas, los rumores y el aislamiento social. Estos estudios concluyen que el número de víctimas de hostigamiento disminuye a medida que se asciende en los cursos escolares, es decir que el *bullying* está más presente en los primeros años de escolaridad. En cuanto a la diferencia en los comportamientos según el género, los varones declaran en mayor medida haber sido víctimas y autores de actos de intimidación, sobre todo físicos. En el caso de las mujeres los métodos de hostigamiento son más indirectos, a través de rumores o difamación.

La dinámica del *bullying* se focaliza en un juego de tres roles. Por un lado, la figura de la víctima, que es objeto del hostigamiento y, por el otro, el victimario, que es quien obra las conductas de intimidación. Existe un tercer papel que representa a aquellos que son testigos o espectadores de los hostigamientos pero que

no participan directamente en ellos (Olweus, 1996; Del Rey & Ortega, 2007). Cabe aclarar que la distinción entre víctima y victimario no siempre resulta clara. Funk (1997) menciona que existe una combinación entre autor y víctima relativamente alta constatándose una ambigüedad que no sugiere una clara diferenciación entre estos roles. Incluso autores representativos de este enfoque (Olweus, 1996; Ortega Ruiz, 2006) refieren a la existencia de "víctimas proactivas" o de "agresores victimizados", es decir, de estudiantes que participan de ambas posiciones en distintas ocasiones.

Las investigaciones sobre *bullying* abordan las relaciones interpersonales predominantemente desde aspectos psicológicos y de la personalidad de los individuos involucrados sin enmarcar dichas relaciones en un contexto más amplio de interdependencias. Gran parte de las investigaciones (Olweus, 1998; España, Defensor del Pueblo, 2007; Castillo Rocha & Pacheco Espejel, 2008; Cerezo, 2009; Menesini, 2009; Farrington, Lösel, Ttofi & Theodorakis, 2012; Castro Santander, 2013) brindan, con pequeñas variaciones, una caracterización del perfil psíquico típico de las víctimas y de los agresores. Se describe generalmente a las víctimas como personas inseguras, ansiosas y con un patrón sumiso, mientras que a los hostigadores se los caracteriza mediante una pauta agresiva basada en la necesidad de dominio, la satisfacción de causar daño y el objetivo de apoderarse de objetos de la víctima.

Cabe destacar que la aplicación del cuestionario creado por Olweus (1996) en diferentes partes del mundo ha consolidado un instrumento de recolección de datos homogéneo haciendo posible comparaciones entre distintos países. Incluso, dentro de este enfoque se encuentran los pocos estudios longitudinales sobre temas de violencia en las escuelas. Sin embargo, como sostiene Paulín (2013), una de las limitaciones de estas pesquisas radica en la validez de la definición operacional de *bullying*, que deja por fuera otras formas de violencia situacionales más simétricas que se amparan en cuestiones simbólicas en el marco de los conflictos entre los estudiantes.

Luego de esbozar los principales lineamientos de esta perspectiva, y algunas de sus dificultades, a continuación, a través del análisis de un caso extremo (Flyvbjerg, 2004) buscaré reflexionar críticamente sobre la cuestión del *bullying* y los efectos simbólicos de su modo de abordaje.

Metodología

Los resultados que se presentan son parte de una investigación doctoral cuyo objetivo general fue comprender las percepciones en torno a las violencias de los jóvenes estudiantes de educación secundaria². La investigación siguió una estrategia metodológica cualitativa con el propósito de contribuir a sumar conocimiento interpretativo sobre los sentidos que construyen los estudiantes en configuraciones sociales particulares situadas históricamente. Recuperar el *punto de vista* de los actores, sin olvidar los posicionamientos desde los cuales actúan, posibilita acceder a un sistema de categorías e interpretaciones que otorgan sentido a una diversidad de situaciones y prácticas (Bourdieu, 2013).

En este artículo centro el análisis en una de las dos escuelas secundarias de gestión estatal que conformaron la muestra, ambas ubicadas en el Conurbano de la provincia de Buenos Aires. La institución se encuentra en un barrio residencial de clase media, a pocas cuadras de una zona comercial. Sus estudiantes provienen mayoritariamente de sectores sociales medios, particularmente en el turno mañana. Asisten 1200 estudiantes aproximadamente (600 por cada turno). Según los agentes educativos el turno tarde se diferencia del turno mañana al tener un mayor nivel de repitencia y menor porcentaje de estudiantes de sectores medios.

Tanto los agentes educativos como los estudiantes consideran a la institución como una de las dos escuelas secundarias académicamente más prestigiosas del partido en el que se encuentra. La escuela funciona en un edificio moderno de tres plantas construido específicamente para su uso. Cuenta con amplios espacios de circulación, rampas de acceso, un patio externo y un gimnasio techado. Las aulas son grandes (con capacidad para 40 alumnos), hay un aula de informática, una biblioteca con espacio para leer y dos laboratorios de uso específico para las ma-

terias afines. La escuela contaba con un centro de estudiantes que se había reorganizado el mismo año que inicié el trabajo de campo. De hecho, las elecciones fue uno de los conflictos que atravesó a toda la institución y de la que participaron varios de los estudiantes entrevistados.

Durante el año 2012 realicé 35 entrevistas en profundidad a alumnos de 4^{to} y 5^{to} año. Allí me encontré con un conjunto de estudiantes varones de un 5^{to} año del turno mañana que se autodenominaban “*los bullying*”. Por ello, hacia fin de año organicé un grupo focal con los miembros de ese grupo, tres de los cuales ya habían sido entrevistados individualmente. Teniendo en cuenta los resguardos éticos, se repartió una autorización para ser firmada por los padres de los estudiantes. Una copia de dichas autorizaciones quedó en las escuelas y otra en mi poder. Asimismo, a los fines de mantener el anonimato y preservar la confidencialidad de los estudiantes, se modificaron sus nombres.

Respecto al análisis de los datos, mediante el soporte informático del programa Atlas Ti 7, codifiqué y categoricé fragmentos textuales según criterios temáticos a partir de un procedimiento mixto y complementario inductivo-deductivo (Rodríguez Gómez, Gil Flores & García Jiménez, 1999). A través del trabajo de comparación permanente mediante la relectura del material empírico, la revisión conceptual del marco teórico y el estado del arte fui delimitando núcleos problemáticos y categorías con mayor contenido inferencial (Miles & Huberman, 1994).

Sobre el abuso semántico del *bullying*

Antes de adentrarnos en el caso propiamente dicho, cabe preguntarse por el aumento de la problematización del *bullying* así como también por la inflación semántica de dicho término, fundamentalmente a través de los medios de comunicación, para indicar situaciones de violencia que se asocian al ámbito escolar. Bajo el rótulo de “violencia escolar” o “violencia en las escuelas” encontramos una amplia producción bibliográfica referida al *bullying*. Míguez (2009) se pregunta por qué la “cuestión” del *bullying* no ha sido problematizada en el pasado si, haciendo un

repaso histórico sobre la escuela y la propia experiencia personal, podemos encontrar este tipo de prácticas en el pasado lejano. El autor sugiere una hipótesis cautivadora respecto de que

“al menos parte del proceso podría explicarse por el corrimiento de los umbrales de sensibilidad. Prácticas naturalizadas y aceptadas en el pasado (no observadas como violentas y no contempladas en sus efectos) se han vuelto intolerables porque contravienen nuestro modelo de lo que los vínculos interpersonales deberían ser” (Míguez, 2009: 151).

Este desplazamiento de los umbrales de sensibilidad supone un aumento de la visibilización de dichas prácticas que en la cobertura mediática se complejiza y distorsiona mediante el uso y abuso que se hace sobre la palabra *bullying* para nominar situaciones de violencia asociadas al ámbito escolar que van más allá del hostigamiento entre estudiantes. En Argentina, Saez (2016), a partir de un relevamiento de noticias sobre violencia en las escuelas en 4 diarios de la ciudad de La Plata durante el período 1990-2011, ha observado que desde el año 2008 aumentó el número de notas periodísticas que hablan sobre *bullying*. Sin embargo, si nos detenemos en cada uno de los casos notamos que no todos se enmarcan dentro de la delimitación que proponen los autores especializados en el tema a los que se hizo referencia en el apartado anterior.

La inflación semántica del término la podemos observar al leer en una nota del diario *Clarín* del 8 de abril de 2015 donde titulan “*Bullying en Salta: un joven de 17 años murió tras ser apuñalado por sus compañeros*”, al referirse a un ataque con arma blanca que aconteció dentro de una escuela entre dos grupos de jóvenes que, al parecer, mantenían rivalidades barriales:

Imagen 1

Clarín.com · Sociedad · 08/04/15

Bullying en Salta: un joven de 17 años murió tras ser apuñalado por sus compañeros

Ocurrió en una escuela de la localidad salteña de Enrique Mosconi. Hay cinco jóvenes detenidos.

TAGS Salta, Bullying

Fuente: *Clarín*, 8 abril de 2015.

Horas más tarde, la misma nota fue retitulada en el portal digital del diario del siguiente modo:

Imagen 2

Clarín.com › Sociedad › 08/04/15

Salta: un joven de 17 años murió tras ser apuñalado por sus compañeros

Ocurrió en una escuela de la localidad salteña de Enrique Mosconi. Hay cinco jóvenes detenidos.

TAGS Salta, bullying

Fuente: *Clarín*, 8 abril de 2015.

A pesar de la modificación del título eliminando la palabra “*bullying*” la misma sigue apareciendo en las etiquetas (TAGS) de la nota. Como se puede dar cuenta, el término *bullying* es utilizado de forma indiscriminada para tipificar situaciones que no necesariamente referencian a casos de hostigamiento reiterados en el tiempo entre estudiantes que mantienen una relación asimétrica o de abuso de poder tal como lo definen los referentes de esta perspectiva.

Otro ejemplo a mencionar es la cobertura que hizo la prensa escrita sobre la sanción de la “Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas” (Ley N° 26.892). La noticia se tituló del siguiente modo:

Imagen 3

◀ | ▶ Viernes, 13 de septiembre de 2013 | Hoy

SOCIEDAD › SANCIONAN UNA NORMA PARA PREVENIR EL ACOSO ESCOLAR

Ley contra el bullying

La ley, sancionada por la Cámara de Diputados, busca prevenir la violencia física y verbal entre los chicos en las escuelas. Prevé instancias de diálogo, sanciones y un 0800 para denuncias.

Fuente: *Página 12*, 13 de septiembre de 2013.

Imagen 4

La iniciativa fue aprobada por el Senado en la noche del miércoles

Contra el bullying, la promoción de la convivencia en escuelas ya es ley

13 de Septiembre de 2013 | 12:00

La norma regula el abordaje de la conflictividad en las instituciones educativas de todos los niveles, y procura prevenir las situaciones de violencia escolar, que, según cifras de Unesco, sufre en el país el 37,2% de los alumnos.

Fuente: *Tiempo Argentino*, 13 de septiembre de 2013.

A pesar de que la ley se refiere a situaciones de violencia en términos amplios, entre las cuales incluye al acoso, mediáticamente fue conocida como "*ley antibullying*".

La amplificación de este término se corresponde con el desarrollo de una veta comercial, ya sea en el mercado editorial con libros que, a modo de decálogo, determinan si tu hijo es "matón o víctima"; o en nuevas unidades de negocio de empresas que ofrecen, por ejemplo, seguros contra bullying para las escuelas³.

Esta inflación, diversificación y abuso del vocablo hace esquivo su significado también para los actores de la comunidad educativa. La imprecisión y "confusión" mediática se ve reflejado en las respuestas de los estudiantes de la escuela secundaria donde realizamos el trabajo de campo, quienes al preguntarles sobre el tema nos decían que no sabían "*muy bien el significado de esa palabra*" "*porque te dicen muchas versiones*".

"P: ¿Qué significa bullying?

H: Es una persona violenta, que no le importa la otra persona, supuestamente es adicta al alcohol, a las drogas. Que maltrata sin pensar en los demás, piensa en él, tiene el ego muy alto, es popular (Héctor, 5to. año).

C: Es como maltratar, humillar a otra persona, molestarla, pegarle. Eso todo el tiempo (Camilo, 5to. año).

L: Me dicen muchas cosas. Bullying es el agresivo, el que le pega a la gente inferior o cosas así. Es que nunca lo puedo llegar a tener muy claro porque te dicen muchas versiones.

P: ¿Y vos lo ves así?

L: En cosas que hacemos, pero... Ya creo que... Bullying ya es tener una enfermedad (Luciano, 5to. año)"

En los relatos de los estudiantes se evidencia cómo se plasma el discurso mediático y socialmente instalado sobre el *bullying*. La problemática es asociada, más que a modos de vincularse, a comportamientos o atributos referidos a la personalidad de la figura del agresor, quien es caracterizado como descontrolado, adicto, enfermo, entre otras adjetivaciones.

El caso de "los bullying"

El surgimiento del nombre

No es casualidad que los estudiantes tengan esa representación sobre el *bullying* y que su descripción se centre en un perfil individual y no en una situación interpersonal o relación social. Tampoco lo es que un estudiante se haya presentado ante mí de esa forma y que sea parte de un grupo que se autodenominaba "los *bullying*". Dicho nombre surgió cuando la exdirectora de la escuela, en una de las repetidas llamadas de atención en preceptoría, le dijo a uno de los alumnos que "tenía principio de *bullying*". Él mismo relató cómo fue:

"L: La directora agarró y me dijo que me tenía que cambiar a la tarde porque tenía miedo porque yo tenía principio de Bullying. (...) Y yo eso lo traté de tomar como más tranquilo; como diciendo "ya está, ésta piensa esto", yo sé que no lo soy. Me lo traté de tomar como más divertido. No es divertido lo que me dijeron, ja, pero igual lo tomé como más liviano y lo tomé más a la forma de chiste. Y ahí empezamos a decir a lo que hacemos nosotros, a

decirnos "Bullying". A mí me empezaron a decir Bullying... me decían "eh, Bullying, Bullying, Bullying". Y después ya empezamos todo el grupo a decirnos "Bullying"

P: No sólo vos sino el grupo...

L: Ahora somos "Los Bullying" [*se ríe*] (Luciano, 5to. año)"

La exdirectora se refirió a Luciano en términos médicos "diagnosticándole" que, por su forma de comportarse, tenía "*principio de bullying*". Si bien él asumió con gracia la etiqueta que le adjudicó la autoridad de la escuela, incorporó el tema como una enfermedad.

Esta concepción que expresan los actores no es ajena a la perspectiva analítica desde la cual se aborda la problemática, la cual tiene una fuerte impronta psicologista. La mayor parte de las investigaciones focalizan su indagación sobre la dimensión conductual y psíquica de los agresores y de las víctimas, interpretando sus comportamientos como patologías individuales. De allí que varios profesionales planteen la posibilidad de detectar o pronosticar quiénes tienen tendencias a ser "matones o víctimas" según los trastornos que sufran. Particularmente, considero que la construcción de "perfiles" típicos, que devienen en estereotipos, provee explicaciones de orden individual sobre los modos de comportarse de los estudiantes quedando exento de reflexión el contexto en el que se producen las relaciones intersubjetivas y el sentido que los jóvenes les otorgan a sus acciones. Asimismo, al centrar las causas del problema en atributos personales las responsabilidades recaen sobre la víctima, dada su "escasez de habilidades sociales", y sobre el agresor, por su "prepotencia dominadora".

Este tipo de perspectiva alimenta una mirada criminalizante cuando determinados estudios sostienen que "es natural predecir que los jóvenes que son agresivos y se comportan como hostigadores corren un riesgo claramente superior de caer en otras conductas reprobables tales como la delincuencia y el abuso de alcohol" (Olweus, 1996: 375). La impronta criminológica del discurso del *bullying* también puede observarse en la legislación que existe en algunos países donde se equiparan situaciones de acoso escolar con infracciones tipificadas penalmente promoviendo resoluciones judiciales más que pedagógicas (Campelo, 2016). Por otra parte, las

campañas denominadas “Bullying Cero” inspiran su nombre en la doctrina de seguridad “Tolerancia Cero” al delito, la cual pone el acento en el castigo sobre las conductas infractoras.

Estos discursos patologizantes esencializan el comportamiento social de los jóvenes e individualizan las responsabilidades, anticipando un estigma social que recae sobre los alumnos tipificados como “hostigadores” u “hostigados”, sin poder luego desprenderse fácilmente de esa caracterización. Asimismo, vincular ciertos comportamientos de los estudiantes con “probables” actos de delincuencias incita a criminalizar a los jóvenes (Kaplan, 2014).

Es necesario tener cuidado con los usos que se les da a los resultados de estas investigaciones, sobre todo cuando se divulgan y simplifican articulándose con máximas de sentido común. Categorías del campo científico que adquieren dominio público y popularidad pasan a formar parte del sustrato de conocimientos comunes descontextualizando o distorsionándose su sentido original. Asimismo, la utilización de términos provenientes del campo científico o académico constituye un recurso más, un argumento, en las luchas por las clasificaciones sociales para imponer una determinada visión del mundo social. Cabe recordar, como lo hacía Bourdieu (2014a), que el discurso científico, dado su reconocimiento social, tiene un efecto simbólico que tiende a consagrar aquello que señala.

Cuando la exdirectora le imputa a Luciano un “*principio de bullying*”, le adjudica un atributo desacreditador (estigma) basado en rasgos personales. Lo “diagnostica” como un joven con problemas de corte psicopatológico, justificando de esa forma su modo de comportarse, sin enmarcarlo en el contexto social más amplio de interrelaciones en el cual se produce. Así, la responsabilidad recae sobre el estudiante quedando exenta de reflexión la dinámica institucional de la escuela y el rol de los docentes y las autoridades.

Si bien el abordaje sobre el *bullying* tiene en cuenta a otros actores, tales como los “espectadores” y el grupo (curso/aula) en el cual se producen las situaciones de hostigamiento, cuando se hace alusión al contexto social se analiza en términos de “factores ambientales o de riesgo”, tales como la estructura familiar, la vulnerabilidad social o los medios de comunicación, los cuales influirían en las llamadas

conductas "antisociales" de los jóvenes (Amemiya, Oliveros & Barrientos, 2009; Cerezo, 2009; Ortega & Mazzone, 2009). Al respecto, consideramos pertinente recuperar la advertencia que hace Norbert Elias (2008) sobre

"los perjuicios en que incurren las diversas ciencias humanas al situar en sus teorías netamente al hombre individual en el centro de su atención dejando, sin embargo, al margen de su campo de visión y de su interés la inserción del hombre en la sociedad, designada como «marco no estructurado de referencia», «medio» o «entorno»" (p. 153).

Desde una perspectiva relacional sostengo que los planteos en torno al *bullying* reducen el fenómeno a una lógica dicotómica centrada en el individuo a partir de la cual se construyen perfiles estáticos de víctimas y victimarios que darían cuenta de una determinada esencia anclada en las personas. Siguiendo las premisas de Elias (2008), es necesario no pensar al individuo como un *homo clausus*, una interioridad cerrada separada del mundo exterior. Los sujetos no pueden existir por fuera de la sociedad, como tampoco la sociedad tiene entidad más allá de ellos. Son personalidades abiertas que están ligados unos a otros por un cúmulo de relaciones de interdependencia que forjan figuraciones con equilibrios de poder inestables.

Resulta necesario, entonces, comprender que cuando se advierten roles individuales, éstos no responden a categorías de estudiantes que sean en sí víctimas o victimarios, sino que constituyen posiciones objetivas y posicionamientos subjetivas contingentes que mutan en el tiempo, el espacio y según quienes componen la escena. Las relaciones sociales constituyen un entramado dinámico, donde existen interacciones múltiples cuyos sentidos adquieren diferentes significados en contextos diversos. En este marco, las prácticas del grupo de estudiantes que se autodenominaban "*los bullying*" deben analizarse en un entramado de relaciones múltiples.

El grupo

Al poco tiempo de haber ingresado a la escuela tanto directivos, docentes como preceptores me advirtieron sobre un curso de 5^{to} año del turno mañana al que describían como "*difícil*" y "*conflictivo*" haciéndome hincapié sobre un grupo de

alumnos varones que calificaban como “*terrible*”. El día que comencé a realizar las entrevistas el primero en ofrecerse a participar fue Camilo, un muchacho que se sentaba en la primera fila, más bien callado y al cual sus compañeros lo veían como poco sociable. Cuando estábamos saliendo del aula se acercó una profesora, me retuvo un instante mientras el alumno salía y me dijo “*ojo que él no es representativo del curso, los peores hoy no vinieron*”. Ese día “*los peores*” estaban en un torneo bonaerense de vóley y no habían asistido a la escuela.

Los estudiantes que entrevisté de esa división coincidían con la apreciación de los agentes educativos sobre aquel grupo, así como también eran conscientes de la imagen que pesaba sobre ellos como curso.

P: ¿Cómo se llevan ustedes los estudiantes entre sí?

D: Bueno, en sí hay mucha falta de respeto; como mucha soberbia entre todos y creo que nuestro curso de todo el colegio en general es el más conflictivo, el que más conflictos trae en la escuela.

P: ¿Qué tipos de conflictos?

D: Y entre los compañeros

A: Los compañeros, con los profesores, las notas... A veces como que son violentos y no lo aceptan, o sea como que son...

D: Irrespetuosos

A: Claro!

P: ¿Violencia en qué sentido?

D: No, verbal” (Adela y Dalía, 5to. año).

“C: Los profesores nos dicen que la conducta del grupo es mala cuando quizás a veces la conducta de algunos es mala y el resto del grupo no. A veces sí hay problemas y nos metemos todos en quilombo pero, generalmente el grupo ese por ahí, más que nada.

P. ¿Y qué tipo de problemas, que hacen?

C: Cargan a los compañeros, hacen guerra de tizas, molestan a los profesores, hablan en clase... problemas comunes de un adolescente.

P. Y los profesores...

C: Y claro, generalmente nos meten a todos dentro de una misma bolsa. No tiene que ser así porque no somos todos iguales. Generalmente es un grupo de 7 u 8 personas...” (Camilo, 5to. año).

Varios estudiantes, no sólo los compañeros de curso, se quejaban del trato que les dispensaban y de la forma que se comportaban dentro de la escuela este grupo de alumnos al que hacían referencia los agentes educativos. Sus actitudes iban desde provocaciones (comerse porciones de una torta que era para vender), faltas de respeto hacia los docentes (“*constantemente están tomándole el pelo al profesor*”),

comportamientos disruptivos (gritos, "guerra de tizas", "empujones en las escaleras"), hasta maltratos a compañeros a través de burlas y cargadas ("bardean a todo el mundo"). Este tipo de comportamientos puede encuadrarse dentro de lo que varios autores denominaron como incivildades. Se trata de acciones que no siempre son necesariamente punibles, pero transgreden los códigos elementales de la vida en sociedad, el código de las buenas maneras y se perciben como intolerables para quien las sufren (Debarbieux, 2001; Kaplan, 2006; Míguez, 2008).

Los estudiantes de 5^{to} TM describían a su curso dividido en dos o tres grupos. Para Griselda, Camilo y Nicanor están, por un lado, el grupo de los que "lideran todo y hacen quilombo" y, por el otro, "el resto" que son "tranquilos", dentro del cual se incluyen. Por su parte, los entrevistados enmarcados por aquellos compañeros dentro del grupo de los que "lideran todo y hacen quilombo" (Héctor, Silvio, Luciano, Adela y Dalia), dividen a este grupo en dos y estructuran al curso en tres partes, sobre todo cuando se producen conflictos. Mencionan, por un lado, a los varones autodenominados "los bullying", por otro lado, al grupo de "las chicas", quienes se identifican con ese grupo de chicos pero que al momento de las discusiones se enfrentan y, por último, señalan a "los neutros", los que "no tienen ni voz ni voto" cuyos miembros se corresponden con el grupo que los anteriores compañeros denominaban como "el resto". Aquellos estudiantes generalmente se mantenían al margen de las discusiones que se generaban al interior del curso.

La mayoría de los conflictos, de diferentes escalas, tenía como protagonistas al grupo de estudiantes varones que se autodenominaban "los bullying". La organización del viaje de egresados fue una de las disputas que atravesó a toda la división. El tema de las calificaciones de las evaluaciones era otro punto de permanente discusión entre aquel grupo y los profesores, lo que generaba malestar en el resto de sus compañeros. A su vez, los estudiantes de ese grupo habían tenido un fuerte conflicto con estudiantes de otros cursos y con los directivos a raíz de las elecciones en el centro de estudiantes, donde habían presentado su propia lista para conducirlo.

Lo que hacen

Entre los jóvenes de este grupo identifiqué un sólido código de humillaciones recíprocas a partir del cual sociabilizaban entre sí.

H: Nos bardeamos mucho entre nosotros. Nos hacemos pasar calor entre nosotros.

S: Nos hacemos pasar vergüenza.

P: ¿Ahí están sólo ustedes?

H: los calores son entre nosotros.

(...)

P: ¿Qué es eso de "*hacerse pasar calores*"?

H: Hacer pasar calores, son feos, son feos, te transpiras todo, iiison feos los calores!!!

S: Tenemos un amigo que es gordo y pecoso [*Se ríen*]. Y es colorado, entonces lo volvemos loco.

H: Y después, encima está enamorado de una chica que no le da bola. Le hacemos pasar calores feos, son feos. No te gustan. Te sentís mal. Pero bueno, nos cagamos de risa. Después me lo hacen a mí, se lo hacen a él. La novia... [*Risas*]

S: Así estamos todo el día.

P: Cuando se hacen pasar esos calores entre ustedes...

H: Después nos vengamos.

P: ¿Pero cómo se lo toman?

S: El tema es así, doce cargan a uno.

H: y después doce cargan a otro, es así. No es que uno defiende al otro. Es así, es doce cargan a uno, después ese...

S: Ese uno se suma a otro, lo cargan al otro.

P: ¿Y cuándo le toca a ustedes?

H: Te la tenés que aguantar.

S: Sí, pero aparte te reís.

H: Te cagás de la risa. Transpirás, pero te cagas de la risa" (Héctor y Silvio, 5to. año).

Se trata de una forma de sociabilidad, vista por ellos como un juego, que consistía en "*hacerse pasar calor*" dejando en ridículo al compañero, ya sea entre sí o frente a compañeros externos al grupo. La diversión pasaba por avergonzar y humillar entre todos a uno a partir de algún punto débil que tuviera. Como sostiene Mutchinick (2013) en su estudio sobre humillaciones entre estudiantes secundarios, "la presencia de terceros cobra especial relevancia porque en el caso del sujeto que es humillado se pone en juego ante los demás una imagen devaluada de sí" (p. 123). Esta práctica la realizaban tanto al interior de su grupo de amigos, como también hacia otros compañeros, quienes muchas veces se sentían agredidos. Ellos eran quienes más se burlaban de los demás estudiantes.

Al interior de su grupo se observa un equilibrio simétrico y una cierta autorregulación entre quienes participaban del juego. La situación de humillación implica una inferiorización sobre quien la sufre. Sin embargo, la simetría se restablecía inmediatamente cuando finalizaba el agravio y quien era humillado pasaba a ser humillador. Seguramente, frente al público externo al grupo la imagen quedaba deteriorada momentáneamente, pero en su interior se mantenía el equilibrio.

Todos cargan a uno pero se rota a quien es objeto de la burla. Nadie se puede enojar y se la tiene que "banca", aunque le moleste porque luego le tocará a otro. También existe una regulación en el tipo e intensidad de las cargadas: duran un tiempo acotado y luego cambian a otro compañero, además hay ciertos temas con las que no se pueden burlar (por ejemplo a uno de los chicos se le había muerto el padre y con eso no se podía hacer bromas).

Lo que se dicen entre ellos les llega a molestar, pero cada uno logra regular esa sensación auto-coaccionándose dentro del marco lúdico. La humillación que sufren cuando les llega el momento la compensan con la humillación en la que participan hacia otro. Muchas veces dicen que lo que hacen es parte de su código grupal y por eso no les molesta. Pero también reconocen que les afecta, aunque lo toleran y lo soportan porque es uno de los costos emotivos que deben pagar para ser parte del grupo.

Dado el grado de confianza entre estos estudiantes cada uno entiende que quienes se burlan no lo hacen con la intención de lastimar o hacer daño y, a su vez, interpreta que quien es objeto de burlas no se va a sentir herido por el marco lúdico en el que se producen. Esta forma de sociabilidad no sólo la ejercían al interior de su grupo sino también hacia afuera con otros compañeros. Este tipo de trato era una de las cosas que les molestaba a sus compañeros y por las cuales se sentían violentados.

"Por ejemplo, yo tengo una compañera en el curso que es obesa, que tiene problemas, es obesa, tiene problemas. Y estos chicos, viste los que te conté, siempre son re quilombos. Y a la salida, una de ellos la miró e hizo como una cara re rara y gritó. Y la piba se lo quedó mirando, como diciendo, el chabón la está insultando y se sintió re mal. Y a mí, eso... me re calenté, o sea me dio bronca que el pibe haya hecho eso. Y para mí, eso también es violencia porque está discriminando" (Agustina, 4to. año).

Los propios integrantes de este grupo reconocen que cuando reproducen sus prácticas con estudiantes que no tiene confianza pueden sentirse maltratados o considerarlo como algo "violento", sin embargo, ellos arguyen que no es una práctica particular contra esos compañeros, sino que se comportan de la misma forma que lo hacen con sus amigos.

P: ¿Cómo es la relación de ustedes con los otros estudiantes de la escuela?

H: Con los que se toman lo que hacemos como chiste, ¡genial! Los que se creen que es una agresión, mal. Porque ellos lo toman como una agresión y....

N: hay gente que le molesta.

S: a la mayoría le molesta.

H: Cuando le toca. Cuando no le toca se prende en todo, pero cuando le toca...

P: Estamos hablando de estudiantes que no son del grupo.

H: Lo que pasa es que... ponele que te estamos cargando a vos que no sos del grupo y está otro que no es del grupo y se prende a joderlo pero cuando lo cargamos a él no le gusta, ¿entendés? Entonces, cuando estamos cargando a otro se prenden los demás pero cuando le toca a ellos...

S: Se ríen de la desgracia ajena pero cuando les toca no" (Grupo focal N° 1, 5to. año).

En el caso de las bromas, cargadas o "*bardeadas*" que realizan los jóvenes de este grupo hacia otros compañeros que no forman parte de éste se rompe la relación de simetría. Por un lado, los miembros de este grupo argumentan que muchos compañeros se acoplan cuando ellos cargan a un tercero pero cuando le toca a ese compañero no les gusta. Pero, por otro lado, dado el posicionamiento de este grupo dentro del curso, generalmente son ellos los que burlan pero muy pocas veces los cargan a ellos.

Como podemos observar las formas de trato que se deparan los estudiantes de este 5^{to} año difícilmente puedan ser encuadradas dentro de la dinámica del *bullying*, lo que no significa que no existan agresiones o que ciertos estudiantes no se sintieran lastimados. Cuando los actos del grupo en cuestión se producían de forma reiterada sobre las mismas personas en un marco de asimetría de poder, particularmente con estudiantes externos a su grupo, podemos decir que existían situaciones de hostigamiento. Dicha situación la pude observar particularmente sobre uno de los compañeros, quien era objeto de maltrato de forma más reiterada

y unilateralmente. En el caso del grupo de "las chicas", con las cuales se consideraban amigos y amigas, las situaciones de cargadas y maltrato eran más recíprocas y se suscitaban en momentos específicos de conflicto.

Los efectos simbólicos de las clasificaciones sociales

El caso del grupo "los bullying", además de permitirnos tensionar la perspectiva del *bullying* para estudiar las violencias entre los estudiantes, nos brinda la oportunidad de observar el poder simbólico de los actos de nominación en la subjetividad de los actores, así como también el proceso de lucha por su resignificación. Con este fin recuperamos el enfoque constructivista de Bourdieu sobre los efectos simbólicos de las taxonomías.

Cuando la exdirectora le imputa a Luciano un "principio de bullying" justifica en sus rasgos personales, mediante un razonamiento esencialista, su forma de comportarse dentro de la escuela sin enmarcarla en el contexto de interrelaciones en el cual se produce. Asimismo, le adjudica un atributo desacreditador (estigma) basado en lo que Goffman (2006) menciona como defectos del carácter del individuo.

Tanto el etiquetamiento impuesto por parte de la exdirectora como la aplicación de sanciones punitivas (apercibimientos o la prohibición de salir al recreo), reducen la problemática a una cuestión dicotómica de víctima/victimario, inocentes/culpables, sanos/insanos que no permite abordarla en su complejidad, sino más bien contribuye a reforzar y fijar los "perfiles" y posicionamientos de los estudiantes.

Bourdieu (2012, 2014a) sostiene que las nominaciones, en cuantos actos simbólicos de clasificación, son instrumentos de conocimiento práctico que contribuyen a estructurar nuestra percepción sobre el mundo social y el sentido de nuestras acciones. Los etiquetamientos hacia los jóvenes son actos productivos que tienen efecto de verdad sobre sus experiencias de subjetivación. Estos los atraviesan en la construcción de su autoestima e identidad pudiendo impactar en su trayectoria. Como sostiene Kaplan (2008), los individuos somos definidos en gran medida "(...)" por las expectativas socialmente construidas de las que somos depositarios, a la vez que hacemos propias esas expectativas en función de la experiencia social y escolar que, en tanto que sujetos históricos, construimos y a la vez nos constituye"

(p. 60). Por medio de los juicios, las clasificaciones y los veredictos cada joven va interiorizando sus límites y también sus posibilidades.

La imposición de un nombre implica asignarle a alguien una esencia social por la cual se institucionaliza una identidad. De este modo, "el acto de institución es un acto de comunicación, pero de un tipo específico: notifica a alguien su identidad, en el doble sentido de que se la expresa y se la impone al expresarla ante todos, (...) notificándole de este modo con autoridad lo que es y lo que tiene que ser" (Bourdieu, 2014c: 103). Se trata de un poder que al enunciar también contribuye performativamente a construir el mundo nombrado.

La eficacia simbólica de las clasificaciones sociales, es decir su poder performativo, es proporcional a la autoridad de quien lo enuncia. Pero dicha eficacia también depende de "en qué medida el discurso que anuncia al grupo su identidad está basada en la objetividad del grupo al que se dirige, es decir, en el reconocimiento y la credibilidad que le conceden los miembros de ese grupo" (Bourdieu, 2014b: 116) y en las propiedades que tengan en común.

En nuestro caso fue la máxima autoridad de la institución escolar quien realizó el acto de nominación sobre Luciano. Sin embargo, este estudiante logró extender dicho etiquetamiento hacia su grupo de amigos y, junto a ellos, resignificarlo haciendo del estigma un emblema desde el cual distinguirse y ser reconocidos entre sus pares. Esta resignificación fue posible por la posición que ocupaban en el espacio social de su curso y de la escuela. La venta de entradas a boliches, sumado al hecho de que algunos de ellos armaron una lista propia para competir por el centro de estudiantes les propició una alta visibilidad en todo el colegio. A su vez, la forma de comportarse allí les permitía siempre ser noticia y sostener el grado de exposición que ya habían adquirido.

"P: Cuéntenme cómo es. ¿Ahora ustedes son "los bullying"?

Héctor: Para nosotros sí.

Lautaro: La directora le dijo Bullying a él [*señalando con la cabeza a Luciano*].

Héctor: Que tenía principio de Bullying [*Aclara con el dedo*]

Gaspar: Y ahí empezó todo, de "maldades" [*enfatisa con los dedos las comillas*]...

Luciano: Y ahí me empezaron a decir bullying a mí [*se autoseñala*].

Nano: Claro, cada cosa que hacía era "no seas bullying Luciano, no seas bullying". Y ahí después él nos empezó a decir a nosotros "no seas bullying".

Y bueno, con el "no seas bullying, no seas bullying", término que somos todos...

Héctor: Era una palabra...

Nano: "¡¡¡Que bullying que somos!!!"

[*Luciano se ríe y con Lautaro hacen un gesto cruzando los brazos con un dedo de cada mano hacia arriba (parece un gesto con el que se identifican como grupo bullying)*].

P: Bien y ahora todos son "los bullying". ¿Ustedes cómo se toman ese nombre?

Gaspar: Nosotros nos lo tomamos a risa. Nos cargamos y nos reímos a partir de eso.

Luciano: Lo que sí es que tiene una consecuencia seria y... en la sociedad trae consecuencias el bullying y todo eso. Nosotros lo tomamos más como chiste...

Nano: Claro, no es que lo decimos porque nos creemos que somos bullying en función de lo que significa la palabra.

Héctor: Ni porque nos creemos malos. Lo hicimos a modo de risa, por decirnos de alguna forma.

Gaspar: Eso es lo que los directivos no entienden. Ellos se creen que nosotros...

Nano: Los directivos lo entienden, pero no quieren que digamos esa palabra.

P: ¿Los directivos no quieren que digan esa palabra?

Héctor: O sea, es como que los directivos piensan que nosotros le tomamos el pelo por decir eso. Piensan eso, piensan que nosotros los estamos cargando por decir eso.

P: ¿Y ustedes que están haciendo?

Nano: Porque fuera del colegio decimos lo mismo. Capaz que empezó fuera del colegio a decir eso. Pero después, como nosotros somos el mismo grupo se trasmite al colegio por ser el mismo grupo que estamos en la escuela" (Grupo focal Nº 1, 5to. año).

A partir de lo dicho por parte de la exdirectora a Luciano, sus propios amigos comenzaron a referirse hacia él como "bullying", término que Luciano también utilizaba para referirse a ellos. De ese "juego" surge el nombre "los bullying" como identificación grupal. Como podemos observar las expectativas depositadas sobre estos estudiantes y su autoestima adquirida, como autoevaluación de su trayectoria, son producto de una lucha simbólica (Kaplan, 2008).

El acto performativo de nominación no refiere a un poder simbólico sin base social, sino que su eficacia depende de las relaciones de fuerza que avalen o no, las taxonomías sociales propuestas. Los conflictos acerca de las propiedades (que devienen en estigmas o emblemas) constituyen un caso especial de las luchas por las clasificaciones, luchas por el monopolio del poder por hacer ver y hacer creer, dar a conocer y hacer que se reconozca, imponer la definición legítima de las divisiones del mundo social y, a través de ellas, *hacer* y *deshacer* los grupos: en efecto,

se plantean como reto el poder de imponer una visión del mundo social a través de los principios de división que, cuando se imponen al conjunto del grupo, constituyen el sentido y el consenso sobre el sentido, y especialmente sobre la identidad y la unidad del grupo, que constituye la realidad de una unidad y de la identidad del grupo (Bourdieu, 2014b: 112-113).

En el marco de sus burlas y cargadas, los jóvenes trivializaron el término *bullying* y lo transformaron en un emblema grupal con el cual se identificaron. Todo lo que hacían y los espacios que transitaban lo adjetivaban con esa palabra. Tenían el "*rincón del Bullying*", donde se juntan a la salida de la escuela a tomar una gaseosa, y hacia fin de año organizaron la "*Bullying Fest*".

H: Es que preceptores y directivos consideran que somos una mala influencia. Que es lo que nos vinieron a plantear el otro día... que ponerle "Bullying Fest" a una fiesta era hacer una influencia del bullying en el colegio. Lo cual nosotros no lo entendemos porque... la verdad, yo lo sigo sin entender... porque si es una fiesta que quiero hacer con mis amigos no entiendo por qué los directivos se tienen que meter.

N: Aparte como que lo toman como muy grave la palabra "bullying" y para mí no es algo tan grave.

G: En nuestro caso, ¿no? Obvio" (Grupo focal N° 1, 5to. año).

A los directivos, docentes y preceptores les irritaba que los estudiantes usaran de forma frecuente la palabra. Si bien el término originalmente había sido introducido por una autoridad, les pidieron reiteradas veces que dejen de utilizarlo por dos motivos: por un lado, no querían que se banalizara un tema que consideraban serio y, por el otro, creían que su uso perjudicaba la reputación de la institución (la cual era vista como una de las escuelas de gestión estatal más prestigiosa de la zona). No querían que sus propios alumnos estén promocionando una fiesta, sobre todo por redes sociales, que llevaba un nombre con connotaciones negativas.

De este modo, la utilización del término en cuestión tenía múltiples funciones para estos estudiantes. Mediante su uso desafiaban a los directivos, se identificaban como grupo y se posicionaban entre sus pares al interior de la escuela.

Conclusiones

El análisis realizado a lo largo del presente artículo no pretende negar o desentenderse de las situaciones de hostigamiento que existen en las escuelas y a las cuales es necesario atender con ahínco. De hecho, este tipo de episodios es preexistente a su denominación actual como *bullying*. De lo que se trata es de complejizar la mirada analítica sobre los conflictos y violencias situacionales entre estudiantes en el ámbito escolar.

En primer lugar, caractericé la concepción de *bullying* a los fines de dar cuenta de su raigambre epistemológica, así como también marcar algunas de las dificultades analíticas para estudiar las formas de relacionarse entre los estudiantes. Tanto la definición operativa de hostigamiento (intencionalidad, direccionalidad unilateral, reiteración y asimetría) como la lógica dicotómica entre víctima-victimario no sólo dejan por fuera un cúmulo de situaciones de conflicto y violencia entre los estudiantes, sino que también reduce la complejidad de las tramas relacionales que los alumnos construyen entre sí. El establecimiento de “perfiles” estereotipados de víctimas y victimarios centra el análisis en la dimensión individual y las explicaciones (junto con las responsabilidades) recaen exclusivamente sobre los jóvenes quedando exenta de reflexión la dinámica institucional de la escuela y el rol del resto de los actores de la comunidad educativa.

En segundo lugar, señalé la inflación semántica del término *bullying*, tanto en los medios de comunicación al momento de cubrir situaciones de violencia en las escuelas como en la recepción que tienen del tema los propios actores del sistema educativo. Por un lado, por momentos, el fenómeno se vuelve confuso, amorfo y cualquier situación de conflicto y violencia podría ser tipificada como *bullying*; por otro lado, los protagonistas son abordados desde parámetros psicopatológicos y judicializantes (por ejemplo, al hablar de enfermedad o titular una nota como “ley contra el *bullying*”). En este trabajo planteo la necesidad de ser cuidadosos con el uso de esta perspectiva analítica, particularmente cuando se divulga y simplifica articulándose con máximas de sentido común. Muchas veces, categorías del campo científico que adquieren dominio público y popularidad pasan a formar parte del

sustrato de conocimientos comunes descontextualizando o distorsionándose su sentido original.

En tercer y último lugar, el caso del grupo "*los bullying*" no sólo me permitió advertir las dos cuestiones recién mencionadas, sino también los efectos simbólicos subjetivos que puede acarrear el encuadre del *bullying* sobre los jóvenes que son receptores de sus veredictos. Fue sobre uno de los estudiantes que recayó de forma estigmatizante el rótulo de *bullying*, el cual pudo ser resignificado por él dada la posición que ocupaba en el espacio social de su escuela. En ese proceso de resignificación se visibiliza la lucha simbólica que existe entre los agentes escolares y los estudiantes de ese grupo por el uso del término.

Por otra parte, es cierto que esos estudiantes solían realizar prácticas humillantes de forma reiterada de varios estudiantes hacia uno solo. Ahora bien, al interior de su grupo los destinatarios de estas prácticas rotaban y éstas se daban en un marco lúdico de simetría que requería de cierta autorregulación por parte de los participantes. Esto no excluye que ciertos comportamientos puedan ser considerados violentos o que los estudiantes los sufran circunstancialmente. Distinta era la situación cuando se trataba de interacciones entre los integrantes de "*los bullying*" y el grupo de "*las chicas*" o de "*el resto*". En el caso de "*las chicas*" se generaban enfrentamientos momentáneos en un marco de simetría, pero en el segundo caso sí existía una asimetría de poder entre ambos grupos. Considero que la trama relacional de los estudiantes de este curso de 5^{to} año, y de ellos con estudiantes de otros cursos, exhibe la necesidad de ir más allá de la lógica dicotómica, individualista y unidireccional que plantea el enfoque del *bullying*, a fin de comprender las diversas dinámicas de los conflictos y las violencias que se producen entre los jóvenes en el espacio escolar.

Esta investigación se propuso ampliar el foco de indagación sobre diversas formas de violencia que se encuentran presentes tanto en el trato amistoso como en los conflictos que mantienen los estudiantes entre sí. Hablo de una construcción social de las violencias con el objetivo de desnaturalizar su contenido como una práctica en sí misma o como una cualidad dada de determinados jóvenes. Así,

busco discernir los significados y contornos que se construyen en torno a las violencias en el ámbito escolar. La multiplicidad de los sentidos que se les otorgan está relacionado con la trama vincular que forjan los actores y los contextos en los cuales se producen.

Recibido: 13/12/16

Aceptado: 27/06/17

Notas

¹ The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire consiste de 38 preguntas para medir los problemas en relación con agredir/ser agredido durante los últimos 12 meses.

² La tesis doctoral fue dirigida por la Dra. Carina V. Kaplan en el marco del programa de investigación sobre "Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos" con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Universidad de Buenos Aires. La misma contó con la financiación de una beca doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

³ Clarín, 13 de octubre de 2014. "Venden seguros contra el bullying a los colegios". Disponible en: http://www.clarin.com/sociedad/Venden-seguros-bullying-colegios_0_1229277361.html

Bibliografía

- AMEMIYA, I., OLIVEROS, M. & BARRIENTOS, A. (2009) "Factores de riesgo de violencia escolar (bullying) severa en colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú". *Anales de la Facultad de Medicina*, 70 (4), 255-258.
- BOURDIEU, P. (2012) *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Taurus, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (2013) *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (2014a) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (2014b) "Los ritos de institución" en BOURDIEU P. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (2014c) "La fuerza de la representación" en BOURDIEU, P. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal, Buenos Aires.
- CAMPELO, A. (2016) *Bullying y criminalización de la infancia. Cómo intervenir desde un enfoque de derechos*. Noveduc, Buenos Aires.
- CASTILLO ROCHA, C. & PACHECO ESPEJEL, M. M. (2008) "Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán". *Revista mexicana de investigación educativa*, 13 (38), 825-842.
- CASTRO SANTANDER, A. (2013) *Bullying blando, Bullying duro y Cyberbullying*. Homo Sapiens, Rosario.
- CEREZO, F. (2009) "Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas". *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 9 (3), 367-378.
- DEBARBIEUX, E. (2001) "A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997)". *Educação e Pesquisa*, 27 (1), 163-193.
- DEL REY, R. & ORTEGA, R. (2007) "Violencia escolar: Claves para comprenderla y afrontarla". *Escuela Abierta*, (10), 77-89.

- di NAPOLI, P. (2016) "La violencia en las escuelas secundarias desde tres perspectivas de análisis. Hacia un estado del arte". *Zona Próxima*, (24), 61-84. <https://doi.org/10.14482/zp.22.5832>
- ELIAS, N. (2008) *Sociología fundamental*. Gedisa, Barcelona.
- ESPAÑA, DEFENSOR DEL PUEBLO (2007) *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid.
- FARRINGTON, D. P. LÖSEL, TTOFI & THEODORAKIS (2012) *School bullying, depression and offending behavior later in life: an updated systematic review of longitudinal studies*. Stockholm, National Council for Crime Prevention.
- FLYVBJERG, B. (2004) "Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 106 (1), 33-62.
- FUNK, W. (1997) "Violencia escolar en Alemania. Estado del arte". *Revista de Educación*, (313), 53-78.
- GOFFMAN, E. (2006) *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu, Buenos Aires.
- KAPLAN, C. V. (2006) *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- KAPLAN, C. V. (2008) *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Colihue, Buenos Aires.
- KAPLAN, C. V. (2014) *La judicialización de la vida educativa. El bullying como categoría de naturaleza política*. Ponencia presentada en las II Jornadas Internacionales «Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Educación», Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
Disponible en: <http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/Kaplan,%20Carina.pdf> (consultado 17/08/2016)
- MENESINI, E. (2009) "El acoso en la escuela: desarrollos recientes" en ORTEGA & MAZZONE F. *Educación en contextos de violencia y violencia en contextos educativos Reflexiones y experiencias desde las acciones de intercambio en Italia*. EUROSocial-CISP, Roma.
- MÍGUEZ, D. (2009) "Tensiones civilizatorias en las dinámicas cotidianas de la conflictividad escolar" en KAPLAN C. V. & ORCE V. (Eds.) *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador: los usos de Norbert Elias*. Noveduc, Buenos Aires.
- MÍGUEZ, D. (comp.) (2008) *Violencias y conflictos en las escuelas: aproximaciones a una problemática actual*. Paidós, Buenos Aires.
- MILES, M. B. & HUBERMAN, A. M. (1994) *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, Sage Publication.
- MUTCHINICK, A. (2013) *Las incivildades como dimensión simbólica de las violencias en la escuela. Un estudio socioeducativo sobre las relaciones de humillación desde la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- OLWEUS, D. (1996) "Problemas de hostigamiento y de víctimas en la escuela". *Perspectivas*, XXVI (2), 357-389.
- OLWEUS, D. (1998) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata, Madrid.
- ORTEGA RUIZ, R. & MAZZONE, F. (2009) "EUROSociAL Educación y la lucha contra la Violencia Escolar y Juvenil: Reflexiones y Experiencias". *Educación en contextos de violencia y violencia en contextos educativos. Reflexiones y experiencias desde las acciones de intercambio en Italia*. EUROSocial-CISP, Roma.
- ORTEGA RUIZ, R. (2006) "La convivencia: un modelo de prevención de la violencia". En MORENO GONZÁLEZ, A. SOLER VILLOBOS, M. P. & ÁLVAREZ COSO, P. *La convivencia*

- en las aulas: problemas y soluciones*. Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones, Madrid.
- ORTEGA RUIZ, R. & MORA-MERCHÁN, J. A. (1997) "Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares". *Revista de educación*, (313), 7-27.
- PAULÍN, H. L. (2013) *Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas secundarias*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- RESETT, S. (2011) "Aplicación del Cuestionario de Agresores/víctimas de Olweus a una muestra de adolescentes argentinos". *Revista de Psicología de la Universidad Católica Argentina*, 13 (7), 27-44.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J. & GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe, Archidona.
- ROMÁN, M. & MURILLO, F. J. (2011) "América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar". *Revista CEPAL*, (104), 37-54.
- SAEZ, V. (2016) *Prácticas discursivas de la mediatización de las violencias en los espacios escolares. Un análisis socioeducativo de la taxonomía alumno violento / alumno no violento* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- SILVA, C. S. & COSTA, B. L. D. (2016) "Opressão nas escolas: o bullying entre estudantes do ensino básico". *Cadernos de Pesquisa*, 46 (161), 638-663.
- SMITH, P. K. & SHARP, S. (1994) *School Bullying. Insights and Perspectives*. Routledge, New York.
- TRIANES TORRES, M. V. (2000) *La violencia en contextos escolares*. Aljibe, Archidona.
- VOLOSCHIN, C.; BECERRA, G. & SIMKIN, H. (2016) "Bullying escolar, dominancia y autoestima. Una mirada desde la psicología social". *Revista Ciencias Sociales*, Vol. 92, 62-67.